

00423  
29



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES

**CRUZANDO LOS MUROS  
FACTORES SOCIOECONOMICOS Y CULTURALES QUE  
INCIDEN EN EL ABANDONO DE LAS Y LOS ALUMNOS  
ADOLESCENTES DE LA EDUCACION SECUNDARIA PUBLICA**

**T E S I S  
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE  
LICENCIADO EN SOCIOLOGIA  
PRESENTA**

**ALEJANDRO REYES JUAREZ**



**DIRECTORA: DRA. MARIA ELENA JARQUIN SANCHEZ**

**MEXICO D. F., JUNIO 2003**

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**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.

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el contenido de mi trabajo recensional.

NOMBRE: ALFONSO REYES

VIREL

FECHA: 26 DE JUNIO DE 2013

FIRMA: [Firma]

A Silvia, mi fin y principio.

A Paulina y Roberto Carlos, por darme la oportunidad de ser padre y, recordarme que siempre hace falta más que palabras.

A Bertha y Antonino (Mis padres), Gaby, Ely y Victor (Mis hermanos), por su apoyo, comprensión, paciencia y amor.

ESTA TESIS NO SALE  
DE LA BIBLIOTECA

## **HIJOS DEL POLVO**

*Una ciudad esquizofrénica  
de sol sangre y cielo humo  
de correr a ningún lado  
de soledades compartidas*

*Siempre hemos llegado tarde  
somos los anónimos de la ciudad  
Navegamos a contra sentido  
por las calles de nadie*

*Nacimos del polvo de la noche  
de las tolvaneras de la marginación  
El lodo en nuestras palmas  
les impide leer nuestro destino*

*Vemos nuestras manos vacías  
nuestras bolsas están vacías  
¡No queremos una vida vacía!  
¿Cómo llenar este vacío?*

*Buscamos un pasaporte  
en este lado oscuro de la luna  
que nos permita cruzar  
todas las fronteras imaginables*

*Incendiamos el infierno  
al tratar de crear una tierra  
como Platón y su Atlántida  
para dejar constancia  
de nuestro paso por este lugar*

**Ale**

**Enero – Febrero 1999**

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN .....	10
CAPÍTULO I .....	15
LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN MÉXICO ¿LA CONTINUIDAD DE LA RUPTURA? .....	15
LA EDUCACIÓN EN MÉXICO: DEL ESTADO BENEFACTOR AL ESTADO NEOLIBERAL .....	16
DESIGUALDAD EDUCATIVA; INIQUIDAD SOCIAL .....	30
LA REVOLUCIÓN EDUCATIVA OMITIDA .....	43
CONCLUSIONES .....	54
CAPÍTULO II .....	57
APRENDIENDO A VIVIR. FAMILIA Y EDUCACIÓN .....	57
LA FAMILIA ENTRE RUPTURAS Y CONTINUIDADES .....	58
BUSCANDO LAS MÁSCARAS DETRÁS DEL ESPEJO .....	72
<i>ANTIFAZ ROSA</i> .....	79
SEMBRANDO EN LA CASA COSECHANDO EN LA ESCUELA .....	83
CONCLUSIONES .....	98
CAPÍTULO III .....	101
LOS HIJOS DEL POLVO .....	101
A LAS ORILLAS DEL ASFALTO .....	102
ENTRE LA BANQUETA, LA ESQUINA Y LA CALLE .....	111
CONCLUSIONES .....	124
CAPÍTULO IV .....	127
UN BOQUETE EN LA PARED .....	127
¿EDUCACIÓN PARA ADOLESCENTES? .....	128
DETRÁS DE LOS MUROS .....	143
¿POR QUÉ LAS Y LOS ADOLESCENTES DICEN ADIÓS A LA ESCUELA? .....	165
CONCLUSIONES .....	190
CAPÍTULO V .....	195
AL FINAL SÓLO EL PRINCIPIO .....	195
Y AL FINAL SÓLO EL PRINCIPIO .....	196
<i>BUSCANDO OTROS LENTES</i> .....	196
<i>TIRAR LOS MUROS</i> .....	202
<i>CONOCER A LOS ADOLESCENTES, UNA OBLIGACIÓN</i> .....	212
<i>TRANSFORMAR TRANSFORMÁNDONOS</i> .....	213
FUENTES DE CONSULTA .....	219

## **ÍNDICE DE CUADROS**

1. Niveles de Bienestar Según la Radiografía Social del País y de Municipios.....	33
2. Estructura Curricular de la Educación Secundaria (horas por semana).....	132
3. Matricula e Indicadores de Educación Secundaria para la República Mexicana 1970 - 2000.....	136
4. Indicadores de Deserción y Eficiencia Terminal por Género de la Educación Secundaria. Ciclo 1996 - 1997 a 1998 - 1999.....	139
5. Inscripción, Reprobación y Deserción en el Distrito Federal por Delegación Política. Ciclos Escolares 1998 - 1999 al 2000 - 2001.....	167
6. Existencia, Deserción y Reprobación en el Distrito Federal por Sostenimiento y Delegación 2000 - 2001.....	169
7. Relación de Alumnos por Maestro, Grupo y Escuela en la Educación Secundaria en el Distrito Federal Según el Tipo de Sostenimiento.....	170
8. Indicadores de las Escuelas Secundaria de la Zona XI de Supervisión de la Dirección Regional San Miguel Teotongo Pertenciente a la DGSEI. Ciclo Escolar 2000 - 2001.....	171

## **ACRÓNIMOS**

<b>ANBEB</b>	<b>Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica</b>
<b>ANUIES</b>	<b>Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior</b>
<b>BID</b>	<b>Banco de Desarrollo Interamericano</b>
<b>BM</b>	<b>Banco Mundial</b>
<b>CEESP</b>	<b>Centro de Estudios Económicos del Sector Privado</b>
<b>CENEVAL</b>	<b>Centro Nacional de Evaluación A.C.</b>
<b>CEPAL</b>	<b>Comisión Económica para América Latina</b>
<b>CM</b>	<b>Centro de Maestros</b>
<b>COLMEX</b>	<b>Colegio de México</b>
<b>COMIPEMS</b>	<b>Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior</b>
<b>CONAFE</b>	<b>Comisión Nacional de Fomento Educativo</b>
<b>COPLAMAR</b>	<b>Coordinación General del Plan Nacional de Zonas Deprimidas y Grupos Marginados</b>
<b>CSCE</b>	<b>Compromiso Social por la Calidad de la Educación</b>
<b>DAM</b>	<b>Dirección de Actualización del Magisterio</b>
<b>DGEST</b>	<b>Dirección General de Educación Secundaria Técnica</b>
<b>DGESEI</b>	<b>Dirección General de Servicios Educativos en Iztapalapa</b>
<b>DIF</b>	<b>Desarrollo Integral de la Familia</b>
<b>EFA</b>	<b>Educación para Todos</b>
<b>ENJ</b>	<b>Encuesta Nacional de Juventud 2000</b>
<b>E.U.A</b>	<b>Estados Unidos de América</b>

<b>EXANI-I</b>	<b>Examen Único de Ingreso a la Educación Media Superior</b>
<b>FMI</b>	<b>Fondo Monetario Internacional</b>
<b>IMJ</b>	<b>Instituto Mexicano sobre la Juventud</b>
<b>INEGI</b>	<b>Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática</b>
<b>IRE</b>	<b>Índice de Rezago Educativo</b>
<b>LGE</b>	<b>Ley general de Educación</b>
<b>OCDE</b>	<b>Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico</b>
<b>OCE</b>	<b>Observatorio Ciudadano de la Educación</b>
<b>PEC</b>	<b>Programa Escuelas de Calidad</b>
<b>PIB</b>	<b>Producto Interno Bruto</b>
<b>PISA</b>	<b>Programa Internacional para la Evaluación del Estudiante</b>
<b>PNE</b>	<b>Programa Nacional de Educación 2001 – 2006</b>
<b>PND</b>	<b>Plan Nacional de Desarrollo 2001 – 2006</b>
<b>PNUD</b>	<b>Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo</b>
<b>PRONABES</b>	<b>Programa Nacional de Becas para Estudios de tipo Superior</b>
<b>PRONAP</b>	<b>Programa Nacional de Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio</b>
<b>PSEDF</b>	<b>Programa de Servicios Educativos para el Distrito Federal</b>
<b>SEP</b>	<b>Secretaría de Educación Pública</b>
<b>SNTE</b>	<b>Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación</b>
<b>SSEDF</b>	<b>Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal</b>
<b>UNAM</b>	<b>Universidad Nacional Autónoma de México</b>
<b>UNESCO</b>	<b>Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura</b>
<b>UNICEF</b>	<b>Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia</b>



**UPN**

**Universidad Pedagógica Nacional**

**USEI**

**Unidad de Servicios Educativos en Iztapalapa**

## **AGRADECIMIENTOS**

Este trabajo no se habría concluido sin las aportaciones y el apoyo de manera directa o indirecta de un gran número de personas, aún de aquéllas que no tenían la intención de hacerlo y que sin desearlo contribuyeron con algo en su proceso de construcción, sin embargo hay que dejar claro, que lo que en él se establece y los errores que existan son responsabilidad personal.

Mi agradecimiento para Silvia, Laura, Reyna, Elizabeth, Verónica, Santiago, Delfino, Roberto, Teodora, Miguel Ángel, Javier, Jesús, Ranulfo, Gabriela, César, Lourdes, Héctor, Aurora, Marisela, Julian, Leonides, Ofelia, Adriana, Irma, Juan, Román, Hermila, Venustiano, Enrique, Gabriel, Carlos, Liliana, Clara y Ana María; Para todos aquellos exalumnos de la Secundaria 267 con los que conviví, conversé y aprendí; Para mis sinodales, Dr. Héctor Castillo Berthier, Dr. Fernando Jiménez Mier y Terán, Mtro. Jorge Rodríguez Sánchez y Lic. Frida María Álvarez Galván, por su tiempo, observaciones y sugerencias. Una disculpa si la memoria me traiciona otra vez y alguien no aparece en esta lista, pero también para ellos gracias.

Agradezco de manera especial a la Doctora María Elena Jarquín Sánchez, por guiarme sin cuartarme, por apoyarme sin imponerme, por ser paciente, tolerante y respetuosa.

## INTRODUCCIÓN

Trabajé durante seis años como profesor en la Escuela Secundaria Diurna No. 267<sup>1</sup> ubicada en San Miguel Teotongo, Iztapalapa, en el oriente de la ciudad de México, allá donde la esperanza se convierte en la posesión más preciada; a veces la única.

La Normal había quedado atrás, era el momento de poner en práctica todo lo aprendido, sin embargo, todavía me faltaba conocer a mis mejores maestros: mis alumnos. Esos adolescentes, que me enseñaron que la realidad educativa es más compleja e interesante que la que los textos y las explicaciones académicas habían podido mostrarme, además me recordaron, que siempre hace falta mucho más que palabras para intentar cambiar la situación de las cosas.

Una mañana al llegar a la secundaria me encontré con un boquete en uno de los muros de la escuela, esta abertura fue aprovechada por varios alumnos y alumnas para fugarse, literalmente *cruzaron los muros* para ponerse a salvo de la acción de la escuela.

Sirva esta anécdota para ilustrar la *decisión* que toman algunos adolescentes de abandonar la escuela secundaria cuando tienen la *oportunidad* de hacerlo.

El abandono escolar, es un asunto que pareciera estar ampliamente investigado y sobre lo cual se ha dicho mucho, entonces ¿Qué aporta este trabajo al respecto?

1. Analiza la deserción escolar de la educación secundaria. La mayoría de los estudios sobre deserción escolar en nuestro país se centran en la gestación de este fenómeno en la educación primaria. La educación

---

<sup>1</sup> De aquí en adelante será sólo la 267

secundaria, es un nivel sobre el cual la investigación educativa en México es escasa.

2. Intenta encontrar las posibles relaciones entre la situación que viven los individuos durante la adolescencia y el rompimiento de algunos de ellos con las instituciones educativas.

3. Busca en la estructura y organización de las escuelas de educación secundaria y en su vida cotidiana, factores que inciden en el abandono escolar y no sólo, en las condiciones socioeconómicas y la situación familiar que experimentan los alumnos.

4. Plantea algunas propuestas para ser consideradas por las políticas educativas. Precisamente en estos momentos en que está en marcha la Reforma de la Educación Secundaria, propuesta en el Programa Nacional de Educación 2001 - 2006, se abre un resquicio para construir una educación media básica cercana a las necesidades, intereses y expectativas de los adolescentes. Esta investigación quiere contribuir a la discusión que necesariamente debe abrirse a todos los sectores de la sociedad mexicana, poniendo sobre la mesa sus resultados.

5. Ofrece a la comunidad escolar de la 267, elementos que pueden ser considerados en el diagnóstico y diseño de estrategias que impulsen la transformación de la cultura escolar, que a su vez contribuyan a la búsqueda de soluciones para el abandono escolar desde el ámbito de la propia escuela.

La deserción escolar, es un indicador más del rezago educativo presente en México y de la desigualdad social que afecta más a los que menos tienen; ante ella vale la pena preguntarse ¿Cuáles son las oportunidades educativas de la mayoría de los mexicanos?

Concluir esta investigación, después de sortear múltiples obstáculos y limitantes, reconforta, pero también compromete a continuar buscando alternativas que permitan encontrar soluciones a la inequidad y a la baja calidad educativa que existe en México; obliga a actuar

Este estudio esta dividido en cinco capitulos:

En el primer capítulo; *Educación Pública en México ¿La Continuidad de la Ruptura?*, se revisan de manera general las características del sistema educativo mexicano posrevolucionario, resaltando los factores que le han dado continuidad a través de las transiciones sexenales, pero sin permitir la constitución de un proyecto educativo nacional. Al final hay un apartado especial para analizar la política educativa planteada y puesta en marcha durante la actual administración federal; sus aciertos, limitaciones, omisiones, perspectivas y retos. Se inicia además con la exploración de las causas de la deserción escolar en el contexto nacional, al ser ésta un rasgo más del rezago educativo y la desigualdad social.

Es en la familia donde el individuo padece parte de las condiciones socioeconómicas adversas, acentuadas por el sistema económico imperante en esta era de la globalización, es por eso que en el segundo capítulo titulado; *Aprendiendo a Vivir. Familia y Educación*, se intenta encontrar las conexiones entre el fenómeno familiar del México contemporáneo y el abandono escolar, poniendo atención especial en el conocimiento de los adolescentes considerando sus diferencias de género.

El barrio, es otro agente socializador que influye en la acción educativa de la escuela, siendo precisamente durante la adolescencia cuando su influencia parece ser más fuerte y, en especial sobre los hombres. En el capítulo 3, *Los Hijos del Polvo*, se describe a San Miguel Teotongo, la colonia a la que pertenece la Secundaria Diurna No. 267, cómo es la relación entre ambas y, cómo se desarrollan esos procesos de socialización

entre los adolescentes teniendo como escenario las calles de una comunidad urbano marginal.

En el cuarto capítulo se indaga en la estructura, organización de la educación secundaria, así como en las prácticas educativas y en la vida cotidiana de los planteles escolares y en específico de la 267, sobre los factores que pueden ser decisivos en el abandono escolar de las y los adolescentes de este nivel educativo. Se intenta dar cuenta de ese *Boquete en la Pared*, por donde las y los adolescentes se alejan de las escuelas secundarias, tratando de responder a la pregunta ¿por qué las y los adolescentes dicen adiós ala escuela?, recuperando aquí los resultados del estudio de campo llevado a cabo como parte de esta investigación.

En el último capítulo a partir de los resultados de la investigación y como conclusión, se presentan algunas propuestas que intentan ser un aporte en la búsqueda de estrategias para contrarrestar la inequidad educativa que sigue prevaleciendo dentro del Sistema Educativo Nacional. Bajo el título, *Y al Final Sólo el Principio*, se establecen algunas líneas de acción que pueden ser consideradas en el diseño de políticas educativas y en el desarrollo cotidiano de las actividades escolares dentro de las secundarias.

Ésta es sólo la visión de un sociólogo de oficio profesor, que intenta comprender mejor la realidad social de la que forma parte, para participar con más fundamentos y de manera consciente en su transformación.



**CAPÍTULO I**

**LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN MÉXICO ¿LA  
CONTINUIDAD DE LA RUPTURA?**



*No podemos asegurar niveles de bienestar y participación, ni nacionales, ni globales, si no atendemos primero a la segunda nación y la salvamos del olvido, la miseria y la exclusión.*

**Carlos Fuentes**

## **LA EDUCACIÓN EN MÉXICO: DEL ESTADO BENEFACTOR AL ESTADO NEOLIBERAL**

Los diagnósticos realizados del Sistema Educativo Nacional<sup>2</sup>, muestran que la deserción escolar es uno de los problemas, que limita las oportunidades educativas de muchos mexicanos e impide el logro de los propósitos educativos, a la vez que, se convierte en un obstáculo para el logro de la equidad educativa y social.

Los fenómenos educativos no se pueden abstraer de la realidad sociohistórica a la que pertenecen, por lo que describirlos, comprenderlos o modificarlos, sólo es posible como parte de un contexto social específico. Es por ello que para analizar la deserción o el abandono escolar de la educación secundaria, es necesario considerar esta cuestión y contemplar las distintas dimensiones que enmarcan esta problemática, es decir, se requiere considerar los ámbitos institucional, familiar y comunitario, así como el contexto nacional actual.

Es en este contexto nacional y, en particular en el sistema educativo mexicano, donde se iniciará la búsqueda de factores que inciden en el abandono escolar de la educación secundaria por parte de las y los adolescentes.

*El sistema educativo mexicano es un cosmos institucional complejo, desigual y diferenciado por modalidades y niveles, con propósitos a veces contradictorios y prácticas que niegan los fines explícitos de la educación; todo, producto de una historia de más*

---

<sup>2</sup> Entre estos diagnósticos, se pueden revisar: La Catástrofe Silenciosa, de Gilberto Guevara Niebla; El Sistema Educativo Mexicano. La transición de Fin de Siglo, de Carlos Ornelas y el que presenta el Programa Nacional de Educación 2001 - 2006.

*de 70 años, cargada de tensiones, logros y fracasos* (Ornelas, 1995: 28).

Ante la dificultad de realizar una revisión detallada de la educación en México, se ofrece una síntesis de las etapas que han caracterizado la conformación actual de las instituciones educativas, retomando como eje de análisis la transición del Estado benefactor al Estado neoliberal, para explicar el por qué de la desigualdad social y de las limitaciones educativas que esto origina.

Iniciaré con un recorrido por la constitución del Sistema Educativo Nacional actual en el México posrevolucionario, como parte de la construcción del estado capitalista mexicano moderno.

La victoria de la facción constitucionalista y la promulgación de la Carta Magna de 1917 marcan el inicio del proceso de construcción del Estado mexicano moderno, entre una persistente inestabilidad política y dentro de un contexto mundial en el que una nueva repartición imperialista estaba en marcha; La Revolución había triunfado, pero aún estaba lejos de tener éxito.

Al respecto dice Medina Peña:

*Una revolución triunfa en el momento en que derrota militarmente al régimen que ha combatido; una revolución tiene éxito cuando transmuta el poder revolucionario en base social y política de apoyo y fortalece la estructura institucional del nuevo régimen* (Medina, 1996:50).

La salida a la inestabilidad política se encontró en la creación de un partido que fue capaz de convocar y agrupar a todas las fuerzas políticas identificadas con los objetivos de la Revolución, al tiempo que paulatinamente se fue dotando al Estado posrevolucionario de

instrumentos institucionales para intervenir en la economía. Las bases ya habían sido sentadas en la misma Constitución que, bajo un esquema liberal e individualista, incorporó los derechos sociales y definió las bases jurídicas de un Estado interventor y nacionalista bajo el liderazgo presidencial (Medina, 1996:52).

La presidencia de la República y el partido oficial, las dos piezas que por casi tres cuartas partes de siglo fueron centrales del sistema político mexicano estaban colocadas, se perfilaba así la conformación del nuevo Estado mexicano, como un Estado de clase dominante<sup>3</sup>, caracterizado entre otras cosas, por intervenir a través de políticas sociales, programas, y regulaciones, con el fin de reducir el conflicto entre clases y brindar las condiciones para la reproducción a largo plazo del modo de producción capitalista (Schugurensky, 1998:122).

En este proceso de construcción nacional la educación pública estaba llamada a jugar un papel de suma importancia. A partir de 1921 con la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), se inició un proceso de expansión de la educación pública impulsada por el gobierno federal, opacando la acción de los estados y los municipios, contradiciendo en mucho lo establecido en la Constitución, al construir un sistema educativo centralizado, que se presentaba como la más viable herramienta para hacer llegar la acción educativa a todo el país y fortalecer la unidad nacional.

---

<sup>3</sup> Ramón Martínez Escamilla (1991) en su obra, México: Revolución, Clase Dominante y Estado, hace un análisis del Estado mexicano moderno, e incorpora esta visión del Estado de clase dominante. *En la clase dominante, por supuesto, está presente el elemento económico. En su composición, según la extracción social de sus integrantes, tienen en verdad su peso específico. Es decir, por muchos conceptos podría decirse que se trata de una clase que tiene mucho de económica. Pero es suficientemente claro que se integra también con fracciones o desprendimientos de las distintas clases sociales, que tienen en común, por una parte, la ideología y por otra, el hecho de estar plenamente identificados con y en el Estado, y de formar sustancial, orgánicamente, parte del Estado y paradójica, contradictoria, en realidad dialécticamente, mantener sus nexos con la clase de la que provienen, sobre todo el nexo indeleble, inoculable a fin de cuentas, de la dominación* (Martínez, 1991:74).

*El sistema educativo federal mexicano fue imaginado por sus fundadores como un mecanismo que iba a complementar y estimular la iniciativa educativa de los estados y los ayuntamientos. Nunca pensaron que absorbiera, anulara o desestimulara la iniciativa local. Sin embargo, la magnitud del rezago educativo, el tamaño de las tareas que era necesario emprender para resolverlo y la debilidad de la organización local y municipal, obligaron a desarrollar una empresa educativa apoyada principalmente en la acción federal (Arnaut, 1998:19).*

Se puede hablar entonces de una federalización educativa, como absorción de los sistemas locales y, siguiendo la tesis de Alberto Arnaut, se puede concluir que la federalización no sólo implica descentralización, como actualmente entendemos este término, sino que en el México posrevolucionario implicó un proceso de centralización, vital en la forja de la unidad nacional, aunque no suficiente para saldar las deudas pendientes con gran parte de los mexicanos en la disminución de las desigualdades sociales. Desde entonces los principios educativos han quedado lejos de los resultados obtenidos.

Para la tercera década del siglo XX, la crisis económica de 1929 impone nuevas condiciones para México. El Estado mexicano impulsa la industrialización, iniciándose la primera etapa de sustitución de importaciones.

En este marco surge como una necesidad la promoción de la educación técnica, útil para hacer frente a las nuevas exigencias sociales, además se desarrolla la tendencia utilitarista de la educación, que concibe a ésta, como una educación al servicio del aparato productivo, con un gran valor económico, desde entonces arraigada en los proyectos educativos. Una educación como; *instrumento de progreso, cierto con valores intelectuales y*

*morales, pero más que nada, con valor de cambio en la economía. (Ornelas, 1998:114).*

*La concepción emergente se preocupó más por la subsistencia material que por la elevación intelectual. Fue el comienzo de un largo tránsito: desde el usar la escuela como reproductora de la cultura clásica precapitalista inspirada por Vasconcelos, hasta verla como reproductora de la naciente cultura industrial (Ornelas, 1998:110).*

En el mundo se hacían los preparativos para una nueva conflagración imperialista que estallaría en 1939, la Segunda Guerra Mundial, que trajo consigo la instauración de un nuevo orden mundial caracterizado por la polarización ideológica internacional. En México se iniciaba con un nuevo periodo de sustitución de importaciones, que provocó un acelerado desarrollo de la industria, el crecimiento de la urbanización y la acentuación de la diferenciación social. En estas circunstancias o debido a éstas, surge como proyecto consolidar la unidad nacional y se ratificaba la idea del progreso a través de la educación.

En la década de los cuarenta se funda el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), que nace como una organización nacional y centralizada, agrupando a casi la totalidad de los maestros del país. El SNTE, será desde ese momento una fuerza centralizadora más del Sistema Educativo Nacional.

*El SNTE, fomentará la centralización a través de la tucha y la gestión de diversas demandas económicas, laborales y profesionales, que tienden a uniformar los sueldos, las condiciones de trabajo y las oportunidades profesionales de todos los maestros estatales, a tal grado que la condición de éstos llegará a depender de lo que el SNTE obtiene del gobierno de la República para lo maestros federales (Arnaut, 1998: 233).*

La *expansión centralizada* del sistema educativo continúa durante las décadas posteriores, hasta 1980, pero a pesar del énfasis puesto en ampliar el acceso, los saldos pendientes siguen presentes.

La centralización que en un principio apareció como necesaria y que benefició a grandes sectores de la población, al proporcionarles servicios educativos, había cultivado toda una serie de vicios, que ya hacían imposible el funcionamiento del sistema educativo.

Entre los efectos negativos desarrollados, se pueden mencionar la propia rigidez del sistema, la desestimulación de la acción educativa de los estados y de la participación de la sociedad y las autoridades locales en los procesos educativos.

Se pueden agregar los problemas que contempla Guevara Niebla (1997) en su libro; *La Catástrofe Silenciosa*: La multiplicación de líneas de autoridad entre funcionarios que actúan a nivel nacional, estatal y local, sin coordinación entre sí. Duplicación innecesaria de esfuerzos entre la federación, los estados y los municipios. Confusión de mandos y conflictos intergremiales. Desequilibrios injustos en la distribución de oportunidades educativas. El desempeño de funciones de autoridad en el sistema educativo nacional se ve más como explotación de un recurso de poder que como desempeño de una misión de servicio. La excesiva centralización en la elaboración de planes y programas de estudios hace que no se dejen espacios suficientes para el tratamiento de temas relacionados con los problemas y necesidades locales y regionales. La supervisión educativa no cumple con los propósitos de orientación y asesoría. La participación de padres de familia y de la comunidad es poco valorada. Los organismos centralizados de educación aparecen como un conjunto de agregado y anárquico de estructuras obsoletas que se caracterizan por su lentitud, burocratismo e ineficiencia.

Era evidente el agotamiento de la política de expansión centralizadora. En la década de los setenta, el gobierno federal emprende una serie de políticas de signo descentralizador que contempla en términos generales las siguientes etapas:

Entre 1973 y 1974 la Secretaría de Educación Pública adopta un esquema de regionalización, instalándose nueve unidades regionales que abarcan varios estados y en las cuales se desconcentraron algunas funciones administrativas. Entre 1978 y 1982 se establece una estrategia de desconcentración, creándose 31 delegaciones estatales de educación en todas las entidades federativas, con excepción del Distrito Federal. No obstante que es una desconcentración administrativa, que no trastoca las características esenciales del sistema educativo, constituye la primera etapa del proceso descentralizador puesto en marcha, y que pronto constituiría un punto importante de la reforma educativa implementada en el país.

A partir del sexenio lópezportillista se da un cambio importante en la política educativa, al plantearse como uno de los objetivos prioritarios el mejoramiento de la calidad de la enseñanza, objetivo que se venía impulsando desde el exterior, por organismos internacionales, como el Banco Mundial. Se pretende alcanzarla mediante el fortalecimiento de la formación docente (con la transformación de la educación normal y la creación de la Universidad Pedagógica Nacional y la desconcentración de funciones administrativas ya mencionada). Miguel de la Madrid, vuelve a hacer hincapié sobre la necesidad de una descentralización educativa, política que encontró en los estados y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación sus más férreos opositores.

Además de lo anterior, la década perdida tiene sus repercusiones en los sistemas educativos, ya que los Estados nacionales y entre ellos el mexicano tienen como preocupación central los enormes niveles de

endeudamiento externo y en la definición de la manera como insertarían sus economías en la economía mundial, descuidándose el objetivo de la equidad educativa.

Reimers plantea de la siguiente forma esta situación:

*Los procesos de ajuste económico son el centro de atención de los gobiernos durante esta década, y existe un consenso tácito en considerar que el desarrollo social y las reformas en políticas sociales son temas de segunda prioridad. Durante esta época aumenta el número de personas que viven en condiciones de pobreza, y en muchos países decae el gasto educativo, con el consecuente deterioro en el funcionamiento de los sistemas educativos. Las políticas educativas se orientan al mejoramiento de la eficiencia en la gestión. Comienza un interés por la calidad de la educación en relación con los procesos de transformación de la estructura productiva, que se inician a medida que los países se integran a la economía global (Reimers, 2000).*

Al final de la década perdida, los resentimientos se habían acumulado, a la par que se iniciaba una nueva etapa de movimientos sociales que pugnaban por una mayor democratización de las instituciones públicas, así mismo, las fuerzas económicas externas arreciaban su presión, como parte de los procesos globalizadores que estaban ya en marcha en el mundo.

Carlos Salinas de Gortari, llega a la presidencia en medio de cuestionamientos a la legalidad de su elección, y este pone como uno de los ejes de su política de modernización educativa un proyecto radical de descentralización, como una estrategia global de transformación y desarrollo del sistema educativo en estrecha articulación con programas socioeconómicos y culturales más amplios.



Habían arribado al poder un grupo de *tecnócratas* formados en las universidades privadas o con postgrados en el extranjero, provenientes de los sectores más adinerados del sector oficial o del sector privado, convencidos del nuevo modelo socioeconómico que se estaba impulsando en el mundo; México, alejándose del Estado benefactor y adoptando un nuevo modelo de desarrollo (el neoliberal), buscaba incorporarse de la mejor manera al nuevo contexto mundial que se estaba construyendo.

Esta incorporación, en gran medida, se traduce en subordinación a los intereses y visión de los representantes de los bloques regionales y del mercado mundial, aunque, no se sigan al pie de la letra las recomendaciones y exista cierta capacidad de negociación por parte de los Estados.

Estas nuevas condiciones internacionales, las presiones de organismos mundiales<sup>4</sup>, los efectos del movimiento magisterial de 1989, la crítica de importantes sectores sociales que fue aumentando de tono y la búsqueda por parte de Carlos Salinas de Gortari de la legitimación de su mandato, son algunos elementos que desencadenan una de las consideradas más grandes reformas del sistema educativo mexicano.

Carlos Salinas de Gortari plantea su Programa para la Modernización Educativa, con una visión sexenal (constante en la política educativa y en general de las políticas sociales en México), que no enunciaba grandes transformaciones aunque sin embargo constituye el punto de arranque de la reforma del sistema educativo.

Los trabajos para la Modernización educativa, que buscaba hacer frente a los retos de la descentralización, el rezago, el cambio estructural, la vinculación de los ámbitos escolar y productivo, el avance científico -

---

<sup>4</sup> Entre otros se pueden mencionar: el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM), el Banco de Desarrollo Interamericano (BID), la UNESCO, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

tecnológico y la inversión educativa, se pusieron en marcha, pero no fue sino hasta 1992<sup>5</sup>, cuando se le da celeridad al proyecto.

El 18 de mayo de 1992 se firma el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), entre la Secretaría de Educación Pública, el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación y los gobernadores de los estados, teniendo como testigo al presidente de la República. En este acuerdo se pacta una profunda reorganización del sistema educativo; el ejecutivo federal traspasa a los gobiernos estatales la conducción y operación del sistema de educación básica y normal, pero sería conveniente detenernos más en los antecedentes de dicho acuerdo que es un parteaguas en la historia de la educación en México.

La reforma educativa mexicana de los noventas, no puede entenderse aislada del contexto mundial, ya que las líneas marcadas desde exterior, son parte de las fuerzas globalizadoras, las cuales han acentuado la interdependencia entre las naciones, así como, los procesos de alineamiento que tienen lugar en diferentes niveles y dimensiones, dando lugar a una expansión educativa uniforme a escala mundial.

*Los organismos internacionales ofrecen definiciones de rol para cada uno de los agentes que participan en los sistemas organizativos, además de aportar y financiar servicios de información y con ello, oportunidades para su distribución internacional ejerciendo así una poderosa influencia global (Covarrubias, 2000: 43).*

Estos organismos que no actúan de la misma manera y que incluso entre ellos hay contradicciones, han promovido una serie de reuniones mundiales y realizado recomendaciones, que constituyen pautas a seguir

---

<sup>5</sup> Fecha en la que el Partido Revolucionario Institucional recuperó la mayoría en la Cámara de diputados, que había perdido en las elecciones federales de 1988, además, logra establecer un pacto de apoyo con el Partido Acción Nacional, para promover las reformas constitucionales que le dieran sustento a la Reforma educativa.

para la política educativa mexicana. Entre las reuniones, que antecedieron a la reforma educativa de la década de los noventas, por su impacto sobresale, la *Conferencia Mundial Sobre Educación para Todos*, celebrada en Jomtien, Tailandia en marzo de 1990, que culminó en la firma de la *Declaración Mundial Sobre Educación para Todos*, en la que los Estados firmantes, entre ellos México, se comprometieron en 10 años: Avanzar en la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, universalizando el acceso a la educación y fomentando la equidad. Concentrar la atención en el aprendizaje. Ampliar los medios y el alcance a la educación básica. Desarrollar políticas de apoyo, movilizar recursos y fortalecer la solidaridad internacional.

Parte de estos compromisos, así como de las recomendaciones se ven reflejados en la Reforma, que tiene su origen en la firma del ANMEB. Es así como el Acuerdo busca promover la socialización de la tarea educativa y con ello una mayor responsabilidad por los resultados obtenidos, en términos de una mayor participación social, así como de una mayor autonomía de las autoridades locales en la administración de los servicios educativos. Para ello plantea cuatro estrategias: El incremento en el gasto educativo, la reorganización del sistema educativo, mediante el federalismo educativo y la participación social; la reformulación de contenidos y materiales educativos y la revaloración de la función magisterial.

Sin duda, las estrategias en las que más atención se pone son: La reorganización del sistema educativo y la reformulación de contenidos y materiales educativos, ambos reforzados con la reforma constitucional del Artículo Tercero y la promulgación de una nueva Ley General de Educación (LGE).

En los días sucesivos a la concreción del ANMEB, la Secretaría de Educación Pública firmó una serie de convenios con cada uno de los

---

gobiernos de las entidades federativas y, se crearon en los estados sus respectivos organismos estatales descentralizados, que se hicieron cargo del personal, los bienes inmuebles y las funciones transferidos por el gobierno federal. Se ponía en marcha a lo que se le llamó la federalización educativa, pero que para ser más precisos, era una federalización educativa descentralizadora, pero que en su interior, como lo considera Arnaut, contiene una serie de rasgos centralizadores en varias de sus dimensiones y procesos, como el control central del diseño del método y del proceso de descentralización; la incorporación de los sistemas educativos locales a una normatividad nacional, y a un sistema de evaluación educativa, definidos por el órgano central (Arnaud, 1998).

Un año después se reforma el artículo tercero constitucional, estableciendo la obligatoriedad de la educación secundaria y derivado de él se promulga la Ley General de Educación, que plantea el mayor compromiso del Estado hacia la educación básica y un compromiso más acotado en relación con la educación media superior y superior, en el que asume el papel de promotor, una nueva asignación de las atribuciones de las autoridades educativas, federales, estatales y locales, la ampliación del espacio de los particulares en la prestación de servicios educativos y la promoción de una mayor participación social en la educación mediante los consejos sociales de participación.

Loyo sintetiza la trascendencia de esta Reforma de la siguiente manera:

*Algunos de los elementos esenciales del sistema educativo nacional que fueron trastocados por las reformas puestas en vigor por el gobierno de Carlos Salinas de Gortari: La manera de concebir la educación. Su importancia relativa dentro de la política social y su articulación con el desarrollo económico. Los significados que se adscriben a los principios rectores de la educación pública (laicización, carácter gratuito, obligatoriedad) y*

*a los valores de soberanía, justicia y democracia. La estructura del aparato educativo en lo concerniente a la distribución de funciones y responsabilidades entre los niveles nacional, estatal y municipal. La definición de actores sociales que participan en el debate educativo. Las esferas de influencia de fuerzas nacionales e internacionales en la toma de decisiones de política educativa (Loyo, 1999: 393).*

En el sexenio posterior, a Ernesto Zedillo Ponce de León<sup>6</sup>, le toca dar continuidad a la reforma educativa impulsada por su antecesor, para ello en el *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000* (PDE), planteaba como objetivos centrales: la equidad, la calidad y la pertinencia de la educación.

Como acciones de este programa: Se ponen en marcha varios programas compensatorios, dirigidos a los niños de las escuelas con mayores rezagos, algunos de los cuales eran estrategias multisectoriales de combate a la pobreza extrema. En lo referente a la formación y actualización docente, se crea el *Programa Nacional de Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio* (PRONAP), se inauguran los Centros de Maestros, y se reforman los planes de estudio de la educación normal, aunque esto último, hasta el final del periodo sexenal.

El PDE 1995 – 2000, al considerar a la escuela como la unidad del sistema educativo nacional, trata de darle mayor autonomía, para esto se buscó fortalecer las funciones directivas y de supervisión, pero se siguió abrumando a los planteles con cuestiones administrativas. En cuanto a la puesta en marcha de los *Consejos de Participación Social*, se convirtieron en un mero trámite administrativo.

A pesar de las acciones llevadas a cabo no se aprecia un avance significativo en el cumplimiento de los objetivos planteados.

---

<sup>6</sup> Ernesto Zedillo, fue el Secretario de Educación, que firma el ANMEB.

Reimers menciona que los noventa, en materia educativa, se caracterizan, por la prioridad que se le da a la equidad educativa, conjuntamente con el criterio de la competitividad como ejes de la política educativa; la continuación en la preocupación por la calidad y la eficiencia en la gestión, la intención de romper el aislamiento de los sistemas educativos del resto de la sociedad, buscando la participación de diversos actores, sobre todo del sector productivo; y el énfasis en que la educación permita la integración en la economía global.

Se adoptan políticas educativas que buscan explícitamente lograr la igualdad de oportunidades educativas<sup>7</sup>, y aumentan los recursos que se destinan a los niños más pobres, sin embargo, no se igualan las oportunidades educativas entre los distintos grupos sociales. En todos los casos la reducción de las desigualdades educativas y sociales no se logra, y el objetivo es mejorar la calidad global del sistema educativo<sup>8</sup>(Reimers, 2000).

Si bien es cierto que muchas de las políticas educativas puestas en marcha en México por los gobiernos posrevolucionarios han tenido una visión reducida a un sexenio, no podemos afirmar que la ruptura sea la principal característica del sistema educativo nacional, ya que las fuerzas económicas, principalmente externas, han dado a la política educativa en nuestro país cierta continuidad que, sin embargo o tal vez debido a esto, no han fructificado en la construcción de un verdadero proyecto educativo nacional, ya que la educación pública está vinculada fundamentalmente con los requerimientos del modelo económico y de manera secundaria con dar satisfacción a una demanda social; a su vez, el rezago y la desigualdad educativas siguen presentes, con pocas probabilidades de ser resueltas en el corto y medianos plazos.

---

<sup>7</sup> En México se ponen en marcha dos programas con este objetivo: El Programa de Atención al Rezago Educativo (PARE) y el Programa para la Educación, Salud y Alimentación (PROGRESA).

<sup>8</sup> En el próximo apartado: "Desigualdad educativa; Iniquidad social", será abordado con más detalle, los aspectos de la desigualdad de oportunidades educativas.

## DESIGUALDAD EDUCATIVA; INIQUIDAD SOCIAL

La desigualdad educativa y social se ha visto acentuada por las transformaciones económicas de la última parte del siglo XX. En el apartado anterior se veía que hacia la mitad de la década de los ochentas, el país inició un proceso de transición económica, que instauró un modelo de desarrollo basado en la apertura internacional del mercado y la limitación de la intervención del Estado en la economía, el cual sustituyó al viejo modelo sustentado en la acción gubernamental proteccionista, ello buscaba insertar a la economía nacional de mejor manera en el mundo globalizado que se estaba construyendo.

Los principales argumentos del cambio de modelo fueron del orden económico y social, sin embargo, muchos han sido los marginados de este proceso. Las desigualdades sociales siguen presentes y no parecen disminuir sino, por el contrario, la situación continúa deteriorándose.

Unos datos pueden dar una primera idea de esta problemática.

*El número de personas que vive bajo la línea de la pobreza en América Latina aumentó de 136 millones en 1980 a 204 millones en 1997, y no ha disminuido en términos porcentuales (Este porcentaje es de 35% de la población viviendo bajo condiciones de pobreza y de 15% en condiciones de indigencia).<sup>9</sup> Una cuarta parte del ingreso nacional lo recibe el 5% de la población, mientras que el 30% más pobre percibe el 7.5% del ingreso (Reimers, 2000).*

---

<sup>9</sup> Este cálculo es el realizado por la Comisión Económica para América Latina. Los estudios de la CEPAL se basan en la metodología de la Canasta Normativa Alimentaria, que se mide de acuerdo con el costo monetario de una "canasta de alimentos cuya composición cubre las necesidades nutricionales de los habitantes, considerando sus hábitos de consumo predominantes, así como la disponibilidad efectiva de alimentos y sus precios relativos". Este costo representa la línea de pobreza extrema. Posteriormente, la línea de pobreza moderada se obtiene multiplicando el costo de dicha canasta alimenticia por un factor de 2 para medios urbanos y de 0.75 para medios rurales.

A pesar de que las definiciones de la pobreza tienen relación directa con la manera de medirla<sup>10</sup>, por lo que hay variaciones importantes en los cálculos, es innegable que la desigualdad social, es una realidad hiriente en América Latina y en México.

Amartya Sen ha sugerido concebir la pobreza como la ausencia de las capacidades básicas que le permitan a cualquier individuo insertarse en la sociedad, a través del ejercicio de su voluntad. Desde el punto de vista filosófico la pobreza es, pues, la incapacidad individual para elegir; es decir, para autodeterminarse. Desde el punto de vista económico, la pobreza es la incapacidad del individuo para generar incrementos en el producto marginal de su trabajo que le permitan ampliar sus posibilidades de elección entre diferentes bienes de consumo (Rubio, 1995:508).

En este sentido la pobreza significa que se deniegan las oportunidades y las opciones más fundamentales del desarrollo humano, este último entendido como el proceso de ampliación de las opciones de la gente, así como de elevación del nivel de bienestar logrado. Las oportunidades más fundamentales consisten en vivir una vida larga y sana, tener educación y disfrutar de un nivel decente de vida<sup>11</sup>. Entre otras opciones adicionales se incluyen la libertad política, la garantía de otros derechos humanos y diversos ingredientes del respeto por sí mismo (PNUD, 1997).

---

<sup>10</sup> Se pueden distinguir de manera general, dos métodos: el directo, que mide la insatisfacción fáctica y su objeto es determinar el grupo de personas el conjunto, o algún elemento del conjunto, de las necesidades básicas y el indirecto o del ingreso, que mide la incapacidad monetaria para satisfacer las necesidades básicas.

<sup>11</sup> El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo publica anualmente, desde 1990, el Índice de Desarrollo Humano, que analiza la situación del desarrollo en el mundo a partir de una medida multidimensional y realiza una clasificación de países en conformidad a sus puntajes. Dicho índice se calcula con base en la longevidad, nivel educativo e ingreso. La longevidad, es medida en función de la esperanza de vida al nacer. El nivel educativo, medido en función de una combinación de alfabetización de adultos y tasas de matriculación combinada de educación primaria, secundaria y terciaria. El nivel de ingresos, basado en el producto interno bruto per cápita (PNUD, 2001).



En México Julio Boltvinik, ha desarrollado un amplio trabajo académico alrededor del análisis de la pobreza en el país. Al respecto concluye, que el desafío en materia de pobreza es enorme<sup>12</sup>.

*El tamaño del reto va de un poco menos de la mitad (46%) de la población, los pobres alimentarios, definidos como aquellos que con sus ingresos no pueden adquirir una canasta de alimentos sumamente austera, hasta casi las tres cuartas partes (74.3%), definidos como aquellos hogares<sup>13</sup> que con su ingreso no pueden adquirir la Canasta Normativa de Satisfactores Esenciales de COPLAMAR<sup>14</sup>, que incluye además de alimentos, vestido y calzado, vivienda, higiene, transporte y comunicaciones, recreación y cultura. (Boltvinik, 2000).*

El problema de la pobreza, presenta diferencias regionales, que se pueden apreciar en la Radiografía Social del País y de sus Municipios, que dio a conocer el Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI), donde se clasifican los estados y municipios en siete niveles de bienestar<sup>15</sup>, correspondiendo el primero al de mayores carencias socioeconómicas y, el séptimo al de más bienestar.

---

<sup>12</sup> Con base en el XII Censo General de Población y Vivienda de 2000 y considerando varias metodologías calcula la línea de la pobreza. Entre las metodologías que compara están la de Levy corregido (Santiago Levy), que ubica la línea de la pobreza alimentaria en 2.7 salarios mínimos, que para la fecha del estudio (2000), incluía al 46% de los hogares mexicanos. CNSE (Canasta Normativa de Satisfactores Esenciales) que considera la línea de la pobreza extrema en los 4.3 salarios mínimos, por lo que el 62% de los hogares mexicanos estarían bajo esta línea. CEPAL, que considera al 65% de los hogares mexicanos como pobres alimentarios, ya que ganan hasta 4.6 salarios mínimos. De igual forma el CNSE señala la línea de la pobreza en los 6.4 salarios mínimos, es decir que el 73% de, los hogares mexicanos se ubican bajo esta línea al momento del cálculo.

<sup>13</sup> Según el XII Censo General de Población y Vivienda de 2000, el tamaño medio de los hogares mexicanos es de 4.3 personas.

<sup>14</sup> Coordinación General del Plan Nacional de Zonas Deprimidas y grupos Marginados.

<sup>15</sup> La clasificación se realiza de acuerdo a los niveles observados en 36 variables socioeconómicas y demográficas, entre la que se encuentran: porcentaje alfabeto y analfabeto mayor de 15 años; porcentaje de población que asiste a la escuela en los estratos de 6 a 14 años y mayor de 15 años; la escolaridad promedio; porcentaje de población económicamente activa y la que trabaja en los sectores primario y terciario; porcentaje de población urbana y rural; número de viviendas con un cuarto; viviendas que usan leña o carbón para cocinar; porcentaje de población no derechohabiente, viviendas sin refrigerador y sin televisión.

Sólo para tener una idea general de esta distribución, hay que observar las entidades que se ubican en los dos extremos de esta clasificación. Chiapas, Guerrero y Oaxaca, son los estados ubicados en el estrato de mayores carencias socioeconómicas, es decir, en el primer estrato. En el estrato dos, que sigue en cuanto a niveles de pobreza, están los estados de Campeche, Tabasco, Veracruz, Puebla y San Luis Potosí y entre los dos grupos concentran alrededor de 30 millones de personas. En el otro polo, en el estrato siete de mayor desarrollo socioeconómico sólo se encuentra el Distrito Federal con el 8.9% de la población nacional.

Esta primera clasificación, nada dice de las diferencias al interior de cada entidad. Aunque una clasificación a nivel municipal tampoco da cuenta de la desigualdad social al interior de cada municipio, puede permitir recorrer un poco la geografía de la pobreza, para tener una idea de la inequidad que se vive en el país.

**Cuadro No. 1 Niveles de Bienestar según la Radiografía Social del País y de Municipios.**

<b>ESTRATO</b>	<b>NO. DE MUNICIPIOS</b>	<b>NO. DE HABITANTES</b>	<b>% DE POBLACION</b>
Estrato 1 (Nivel de bienestar más bajo)	268	3.6 millones	3.7%
Estrato 2	640	6 millones	6.1%
Estrato 3	396	9 millones	9.1 %
Estrato 4	316	4 millones	4.1%
Estrato 5	185	12.1 millones	12.4 %
Estrato 6	330	6 millones	6.15
Estrato 7 (mayor nivel de bienestar)	242	57 millones	58.5 %

Fuente: Elaborado con datos de la Radiografía Social del País y sus Municipios del INEGI. 2001.

En los tres primeros estratos de niveles de bienestar más bajo está el 53% de los municipios, donde residen alrededor de 19 millones de personas.

Los contrastes entre el estrato uno y siete son tales que por ejemplo, en el nivel de mayor bienestar sólo el 7.2% de la población es rural, mientras en el nivel de mayores carencias el 2.5% de los habitantes vive en comunidades rurales.

La población de 15 a 19 años que asiste a la escuela es el 28.1% en el estrato uno, de mayores carencias, frente al 54.2% en el estrato siete de mayor bienestar, mientras que el porcentaje de la población de 15 años y más alfabeta es apenas del 61% en el estrato más pobre, frente al 95.4% en el nivel de menores carencias.

Las viviendas con piso de tierra en el estrato uno son 69.9%, en comparación con el 4.5% del estrato siete. Las viviendas donde se usa la leña o carbón son el 88.6% en el estrato de mayores carencias y 2.7% en el estrato de mayor bienestar. Asimismo el 87% de los hogares cuentan con refrigerador en el estrato de menores carencias por apenas un 16% en el nivel de mayores necesidades.

Otros datos amplían el panorama: Mientras que en los hogares de extrema pobreza ubicados en el medio rural el 59% carece de agua entubada y el 41% de las mujeres no recibieron atención médica prenatal, entre los hogares urbanos no pobres sólo el 5% no tiene agua entubada y 4.5% de las mujeres no reciben atención médica prenatal. En contraste tan sólo en 347 ciudades del país (incluyendo la ciudad de México) se encuentran alrededor de 25 millones personas con rezagos en servicios de salud, vivienda, agua, drenaje y electrificación<sup>16</sup>. De esta población 4% tienen rezagos muy bajos, 12% rezagos altos y 84% rezagos medios<sup>17</sup> (Aguirre y Sandoval, 2001).

Es de esperarse que esta desigualdad social tenga impactos regresivos en múltiples áreas, que van desde lo económico hasta lo político. Entre otras cosas reducen la capacidad de ahorro nacional, limitan el mercado

---

<sup>16</sup> Estudios recientes plantean el crecimiento de la pobreza extrema urbana, al grado que la mayoría de los pobres viven en las ciudades y no en las comunidades rurales como se podría pensar, por lo que se habla de la *pobreza ignorada*. Los pobres de la ciudad cuentan con servicios (algunos de ellos de mala calidad), pero los salarios que reciben no les alcanza para satisfacer sus necesidades de sobrevivencia, por lo que inclusive pueden ser considerados pobres alimentarios (Boltvinik, 2002).

<sup>17</sup> Los datos son recuperados del Informe Sobre Desarrollo Mundial 2000/2001: Lucha Contra la Pobreza, del Banco Mundial. El Presupuesto de Egresos de la Federación del 2000 y Geografía de la Pobreza Urbana del Consejo Nacional de Población y Vivienda de 1998.

interno, afectan la productividad, tienen diversos efectos negativos sobre el sistema educativo y de salud pública, potencian la pobreza, favorecen la exclusión social, erosionan el clima de conflicto interno y pueden debilitar la gobernabilidad democrática.

De estos impactos negativos, en el que se pondrá atención por la naturaleza de este trabajo, es el que se realiza sobre el sistema educativo. La educación es un elemento esencial a ser considerado dentro del desarrollo humano y uno de los aspectos en el que se hace visible la desigualdad social. Sobre la relación múltiple entre la inequidad educativa y la pobreza, Reimers comenta:

*Para cada generación los niveles de educación se relacionan con los niveles de ingreso. Los bajos niveles educativos impiden el acceso a las oportunidades sociales y económicas que permiten a las personas salir de la pobreza. La pobreza a su vez impide las oportunidades de que los hijos de los pobres alcancen niveles educativos suficientemente superiores a los de sus padres para salir de la pobreza. Hay varios mecanismos que explican el bajo nivel de oportunidad educativa de los hijos de los pobres. Algunos resultan directamente de la pobreza: condiciones más bajas de salud y de vida, que llevan a la mala salud y ponen a los niños en desventaja de aprender y progresar en la escuela. La mayor necesidad económica pone más presión en los hijos de los pobres para trabajar a una edad temprana. Particularmente para los niños en zonas rurales son mayores las presiones y la necesidad por el trabajo no remunerado que hacen en casa las adolescentes las coloca en una desventaja adicional para continuar sus estudios. Las mayores tasas de embarazo adolescentes para los pobres urbanos y para adolescentes en zonas rurales crean otro obstáculo en el camino de completar la secundaria.*

*Además de los vínculos directos entre la pobreza de las familias y la oportunidad educativa hay más obstáculos a las oportunidades de aprender y tener éxito en la escuela que resultan de la pobreza del sistema educativo. Las insuficientes oportunidades de educación preescolar y de baja calidad educativa explican las altas tasas de repitencia de los hijos de los pobres. A medida que los estudiantes se hacen mayores y pierden ritmo con sus cohortes de origen en la escuela, factores directamente relacionados con la pobreza – la necesidad de ingresos económicos, trabajo en labores domésticas y embarazos adolescentes – y relacionados a la interacción entre pobreza y condiciones escolares – los mayores costos directos de la educación secundaria y universitaria – disminuyen aun más las posibilidades de que los hijos de los pobres completen la secundaria. El resultado es una reproducción imperfecta de la estructura social a través del sistema educativo (Reimers, 1999)*

Antes de echar un vistazo a los datos educativos, que permitan corroborar la desigualdad educativa presente en nuestro país, considero necesario definir el concepto de *oportunidad educativa*, lo que permitirá adentrarme en el análisis de la inequidad educativa con una visión más amplia y no reducirla solo a la cobertura de los servicios educativos, ya que se incluye la calidad de la oferta educativa y las opciones de vida en mercados laborales y sociedades democráticas, es decir este concepto, da cuenta de la relación entre educación escolarizada y la satisfacción de necesidades individuales y sociales.

La oportunidad educativa, puede definirse, como el ascenso entre cinco niveles de satisfacción de necesidades educacionales. El nivel más básico es la matriculación del primer grado de la escuela primaria. El segundo es la oportunidad de aprender lo suficiente en ese primer grado para completarlo con suficiente dominio de las destrezas preacadémicas que

permitan continuar aprendiendo en la escuela. El tercer nivel está completar cada ciclo educativo. El cuarto es la posibilidad de que habiendo completado el ciclo, los graduados tengan las destrezas y el conocimiento comparables a los otros graduados del mismo ciclo. Finalmente, el quinto nivel de oportunidad, es que lo aprendido en el ciclo sirva al graduado para tener otro tipo de oportunidades económicas y sociales, para expandir sus opciones de vida. (Reimers, 1999)

¿Cuáles son las oportunidades educativas de la mayoría de los mexicanos?

Algunas cifras pueden dar cuenta del evidente rezago educativo, que cada día se vuelve más complicado ocultar<sup>18</sup>:

32.5 millones de personas mayores de 15 años no cuentan con educación básica, de los cuales 9.5 millones son analfabetas, es decir el 9.5% de la población mayor de 15 años aún no sabe leer, ni escribir, cifra en la cual las mujeres representan el 63% del total. *De 1930 al 2000, se ha logrado reducir la tasa de iletrados del 63.65 al 9.5%; no obstante, en términos absolutos el número de personas analfabetas prácticamente se ha mantenido de 6.4 millones en 1930 a 5.9 millones en el 2000.*<sup>19</sup> (Tuirán, 2002:27).

Aproximadamente el 24% de la población de 5 años de edad, no asiste al nivel preescolar.

Alrededor de un millón de niños entre 6 y 14 años, en su mayoría indígenas, habitantes de comunidades dispersas, hijos de jornaleros agrícolas, en situación de calle y discapacitados, no asisten a la primaria; la eficiencia terminal de este nivel educativo para el ciclo escolar 1999 – 2000 fue del 83.9%, de los cuales el 10% ya no continúan sus estudios de

---

<sup>18</sup> La mayoría de los datos son tomados del Programa Nacional de Educación 2001 - 2006 y del Informe de Labores de la SEP. 1999 – 2000.

secundaria, en este último nivel, para el mismo ciclo escolar la eficiencia terminal fue del 76.1%, la deserción del 8.55% y la reprobación del 20%.

Aunque la absorción de egresados de secundaria por el nivel medio superior es de alrededor de 93,3%, la cobertura del grupo de edad de 16 a 18 años sigue siendo insuficiente, en el orden del 47%. En la Educación media superior la eficiencia terminal se estima en 58.9% en la modalidad de bachillerato y en 43.7% en la de profesional técnico, cifras parecidas a las de la educación superior, donde la deserción es alrededor del 50%.

El promedio de años cursados en la escuela es de 7.8 años para hombres y de 7.3 años para mujeres, escolaridad que registra fuertes diferencias entre la entidad más escolarizada, el Distrito Federal, con casi 10 años de promedio, frente a menos de seis en Oaxaca y Chiapas<sup>20</sup>.

La desigualdad educativa, al igual que la desigualdad social, tiene importantes diferencias según la región<sup>21</sup>, la edad, el género, el grupo étnico y la situación socioeconómica.

En cuestión de los recursos destinados a la educación, el gasto educativo nacional para el 2001 es del 6.2% del PIB, de los cuales la federación aporta el 4.1%, a los que se suma, 0.8% de los gobiernos estatales y municipales y 1.2% de los particulares, aun distante del 8% del PIB recomendado internacionalmente.

---

<sup>19</sup> Según los programas oficiales sobre educación, el analfabetismo debió abatirse desde 1970, sin embargo, al momento del censo del año 2000, los casi seis millones de personas que no sabían leer y escribir seguían siendo una población considerable.

<sup>20</sup> Aunque otros estudios indican una escolaridad promedio de 6 años, véase Bernardo Kliksberg (2000). Impactos de la Situación Social de América Latina sobre la familia y la Educación.

<sup>21</sup> Según el Índice de Rezago Educativo (IRE), que permite identificar los municipios donde se ubica la población con los mayores atrasos educativos, construido a partir de cuatro variables (Porcentaje de analfabetismo, porcentaje de la población de 6 a 14 años que no asisten a la escuela, porcentaje de población mayores de 15 años sin instrucción y sin primaria completa y el porcentaje de la población de 18 años y más que no cuentan con la educación secundaria. Con base en la estimación del IRE, se ubican a nivel nacional mil 211 municipios con alto y muy alto rezago educativo, es decir, cinco de cada diez municipios presentaban en el año 2000 un atraso en los indicadores más representativos de la evaluación educativa. Respecto a los municipios indígenas, casi el 83% de ellos se ubican en esta categoría (Tuirán, 2002:29).

El gasto acumulativo por estudiante, desde el inicio de su educación primaria hasta los 15 años de edad asciende a 11 mil 234 dólares, muy por debajo de los 43 mil 520 dólares por alumno, que es el promedio de la OCDE. Es decir por cada 100 dólares destinados a la educación de un niño en los países de la OCDE, en México sólo se aporta 25.58 dólares.

Los esfuerzos siguen siendo insuficientes para proporcionar las mismas oportunidades educativas a todas las mexicanas y mexicanos. Un primer paso es buscar la forma de garantizar las oportunidades de todos los niños para acceder, permanecer y concluir la educación básica. Un segundo aspecto es lograr los mismos resultados educativos en todos los mexicanos, lo que equivale a decir que a pesar de las diferencias socioeconómicas, culturales, étnicas e ideológicas, todos tengan la misma oportunidad de adquirir y construir las herramientas intelectuales (habilidades destrezas, actitudes, aptitudes, etc.) y conocimientos que les permitan desarrollarse plenamente como seres humanos y tomar decisiones fundamentadas en los distintos ámbitos de su vida (personal, familiar, escolar, laboral, social), que lo lleven a mejorar la calidad de su vida, para que la educación se convierta en un verdadero motor del proceso de desarrollo del país.

Es urgente una evaluación integral de los resultados educativos, porque más importante que saber que somos *un país de reprobados*<sup>22</sup>, se debe conocer cómo se producen estos resultados, cuáles son los puntos débiles y cómo se pueden fortalecer.

Sobre este sentido, son pocos los estudios que dan cuenta de los resultados educativos de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes mexicanos. Si a esto se le suma la práctica común de ocultar la información, para cubrir deficiencias e irresponsabilidades, la situación se complica.

---

<sup>22</sup> Esta afirmación es realizada por Gilberto Guevara Niebla (1992) en su obra *La Catástrofe Silenciosa*.



México ha participado en algunos procesos de evaluación internacional, en los que ha obtenido pobres resultados. Una de estas evaluaciones, es la realizada por la OCDE, como parte del Programa Internacional para la Evaluación del Estudiante (PISA) aplicada en el 2000, en la que nuestro país ocupó el penúltimo lugar entre 32 países participantes, en los rubros de comprensión de lectura, matemáticas y ciencia. Participaron 4 mil 656 estudiantes mexicanos de 146 escuelas públicas y privadas, su objetivo era medir la habilidad para aplicar conocimientos en la solución de problemas cotidianos.

A partir de los resultados, la OCDE, sugirió atender las desigualdades educativas que existen entre las escuelas y la utilización de recursos con la mayor eficiencia posible.

Al interior del país existen algunas evaluaciones que pueden aportar algunas pistas sobre la situación de la calidad de la educación básica, que finalmente es, el nivel al que pertenece la educación secundaria.

El documento titulado *Distribución de los planteles públicos de educación primaria y secundaria, según el nivel de aciertos de sus alumnos en los exámenes de Carrera Magisterial*<sup>23</sup>, es un intento interesante por analizar los resultados académicos considerando las distintas regiones del país y aunque, el examen se centra en la exploración de contenidos curriculares y deja fuera la evaluación amplia de habilidades intelectuales, puede servir para observar las diferencias regionales.

Los resultados obtenidos dentro de la educación primaria, permite apreciar las diferencias entre los promedios, que van de 8.8 puntos entre la entidad federativa que se encuentra en el primer lugar y la entidad que ocupa el último lugar; de 3.5 puntos entre las escuelas urbanas y rurales y de 4.3 puntos entre las escuelas de los municipios más marginados. Diferencias

---

<sup>23</sup> Este examen es utilizado para calificar el rasgo *desempeño profesional* de los docentes, y forma parte de la evaluación de Carrera Magisterial, para la promoción personal.

que son pequeñas en comparación con las existentes entre las escuelas que pertenecen a un mismo municipio, o una misma delegación política en el Distrito Federal. Lo que es cierto a la sombra de estos resultados, es que en una misma entidad federativa el logro académico es muy diverso.

Para el caso de la educación secundaria, el comportamiento es parecido, sigue presente la misma heterogeneidad de resultados, lo que permite afirmar, que si bien es cierto que la diversidad de resultados tiene relación con las características socioeconómicas del contexto en el que se ubica cada escuela, este contexto, no es una condena irremediable al fracaso escolar.

Otra fuente de información, son los resultados del Examen único de ingreso a la educación media superior (EXANI-I),<sup>24</sup> mediante el cual las instituciones públicas de enseñanza media superior en el Distrito Federal y su zona metropolitana<sup>25</sup> realizan un proceso común de selección a través del Ceneval<sup>26</sup>. Hurgando un poco en estos resultados, se pueden encontrar algunos aspectos interesantes.

El promedio de respuestas correctas está debajo de la media. Hay relaciones estadísticas entre las calificaciones y la escolaridad de los

---

<sup>24</sup> El examen único, permite ajustar la oferta a la demanda educativa, ya que el total de plazas disponibles en el Distrito Federal y municipios conurbados alcanza para recoger el egreso de secundaria. Con este sistema de asignaciones, la probabilidad de que un estudiante quede en la opción preferida depende de sus resultados en el examen, los aspirantes con calificación baja tienden a ser destinados a las escuelas con cupo disponible. El EXANI-I, es un instrumento diseñado para identificar el nivel de desempeño académico, integrado por 120 reactivos (128 para el caso de su aplicación en la zona metropolitana de la ciudad de México), de opción múltiple, organizado en dos áreas, una en la que se miden habilidades cognitivas del orden genérico (verbal y matemática) y otra en la que se miden conocimientos y habilidades específicas de las distintas asignaturas cursadas en la educación secundaria

<sup>25</sup> En 1996 se integró la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS), con nueve instituciones que ofrecen la totalidad de opciones de enseñanza media superior, acordando realizar un proceso común de selección. La UNAM realiza su proceso de selección de manera independiente desde el 2001, aunque emplea el mismo instrumento elaborado por el Ceneval.

<sup>26</sup> El Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior A.C. (Ceneval), surge en 1994, a partir de una recomendación de la Asamblea General de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Como asociación civil, es un organismo privado que busca autofinanciarse. Su propósito consiste en ofrecer a las instituciones educativas, públicas y privadas, diversos servicios de evaluación, en particular exámenes de ingreso a bachillerato, licenciatura y posgrado, así como exámenes de

padres y el ingreso familiar, e inversas respecto al número de hermanos, que tal vez digan algo de esta relación que se está analizando entre condiciones socioeconómicas y oportunidades educativas. A mayor escolaridad, tanto de la madre, como del padre del aspirante, se obtiene un mayor porcentaje de respuestas correctas en el examen, también el nivel de ingresos mensuales familiar presenta una relación positiva de manera general con el desempeño del aspirante. Las áreas con resultados más bajos son consistentemente las de matemáticas y física. Los alumnos de las escuelas particulares obtienen mejores resultados que los de las públicas; los varones mejores que las mujeres.<sup>27</sup>

A pesar de lo parcial de estos datos y los posibles sesgos, permiten tener una idea del rezago y la desigualdad educativa presente aún en México. Todavía se está lejos de lograr la universalización de la educación básica y más distante, se ve alcanzar logros educativos similares entre todos los mexicanos que les permitan contar con los fundamentos para participar de mejor manera en esta sociedad e ir mejorando su calidad de vida. Ante ello, el reto que se presenta de ir avanzando en la concreción de los niveles de oportunidad educativa es enorme.

Pero la educación, no puede resolver por sí solo la iniquidad social, es indispensable una visión integral en las políticas sociales y la participación cada día mayor de todos los sectores de la población, en su estructuración y en la toma de decisiones, además de mayores recursos financieros, para que la educación deje de ser solo una preocupación nacional en el papel y en las palabras de los discursos, que ni los micrófonos, grabadoras y cámaras logran que el viento se lleve.

---

egreso para diversas carreras y recientemente en el 2001 exámenes de certificación de estudios de educación media superior.

<sup>27</sup> Considero aquí básicamente dos estudios *La Evaluación de la Secundaria*, de Jorge Hernández Uralde(1996) y *El Ceneval y su examen metropolitano* que apareció en el comunicado 12 del Observatorio Ciudadano de la Educación

## LA REVOLUCIÓN EDUCATIVA OMITIDA

En esta transición de milenios, el sistema político mexicano vive un proceso de transformación y, como parte de él, un presidente perteneciente a un partido político distinto al Partido Revolucionario Institucional (que gobernó al país desde 1929), se hace cargo del Poder Ejecutivo Federal. Vicente Fox Quesada, dirige desde el primero de diciembre del 2000, el autonominado *gobierno del cambio*.

Poco antes de que Vicente Fox, tomará posesión oficial de la presidencia, se da a conocer un documento, por parte del *la Coordinación del Área Educativa del Equipo de Transición del Presidente Electo*, que perfilaba la política educativa a ponerse en marcha: *Las Bases para el Programa Sectorial de Educación 2000 – 2006*, plantea como objetivos, mejorar la equidad, a fin de que la educación sea el instrumento tanto para disminuir las desigualdades sociales, como para promover el desarrollo del país; propone atender la calidad educativa y promover una educación de vanguardia, con objeto de alcanzar un nivel semejante al de los países más desarrollados.

El proyecto propone entre otros aspectos: Una reforma de la educación básica, sustentada en una *transformación de la educación secundaria*; una educación media apoyada en los avances tecnológicos; la consolidación académica de la educación superior; Una *Ley General de Educación Permanente*; la puesta en marcha del Programa Escuelas de Calidad; la creación del Instituto Nacional para la Evaluación Permanente; consolidar la participación social en la educación; el desarrollo y la aplicación en la educación de medios y métodos electrónicos; la creación de un Consejo Nacional de Autoridades Educativas.

Este primer bosquejo de la política educativa foxiana, elaborado por el Consejo del Área Educativa del Equipo de Transición<sup>28</sup>, comulga con las políticas internacionales, por lo que la continuidad está asegurada.

Antes de analizar con detalle las características de la política educativa planteada para los próximos años, valdría la pena detenerse, en algunos antecedentes externos inmediatos, que pueden ayudar para comprender el rumbo a seguir y las problemáticas a enfrentar.

Unos meses antes de las elecciones presidenciales del 2 de julio del 2000, se celebró en Dakar, Senegal, el Foro Mundial de Educación,<sup>29</sup> con la intención de evaluar los compromisos asumidos 10 años atrás en el marco de la Conferencia Mundial de Educación para Todos (Jomtien, 1990).

En el Foro Mundial de Educación de Dakar, se reconoce, que las metas propuestas en 1990, no se alcanzaron y se renovaron los compromisos.

*La evaluación EFA 2000 (Education For All), demuestra que ha habido un progreso significativo en muchos países. Pero es inaceptable que en el año 2000 más de 113 millones de niños y niñas no tengan acceso a la educación primaria, 880 millones de adultos sean analfabetas, que la discriminación de género continúe permeando los sistemas educativos, y que la calidad del aprendizaje y adquisición de valores no correspondan a las aspiraciones y necesidades de los individuos y de las sociedades. A los jóvenes y a los adultos se les niega el acceso a las habilidades y a los conocimientos necesarios para un empleo remunerador y la plena participación en las sociedades. Sin un progreso acelerado hacia la educación para todos, los objetivos acordados nacional e internacionalmente para reducir la pobreza*

---

<sup>28</sup> Dentro de este Consejo había connotados investigadores, como: Pablo Latapí Sarre, Sylvia Schmelkes, Sylvia Ortega Salazar, Eduard Weiss, María de Ibarrola, Justa Ezpeleta, Felipe Martínez Rizo, entre otros.

<sup>29</sup> El Foro Mundial de Educación, fue celebrado en Dakar, Senegal, los días 26, 27 y 28 de abril del 2000.

*no serán logrados y se ampliarán las desigualdades entre los países y dentro de la sociedad. (UNESCO, 2000)*

Algunas de las metas a las que se comprometieron México y los demás participantes en el Foro Mundial de Educación, son:

Asegurar que para el 2015 todos los niños y niñas, especialmente estas, en circunstancias difíciles, tengan acceso y concluyan una educación primaria de buena calidad, gratuita y obligatoria.

Asegurar que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos sean satisfechas mediante el acceso equitativo a la educación básica y continua.

Lograr una mejoría del 50% en los niveles de alfabetización de adultos para el año 2015, especialmente para las mujeres, y un acceso equitativo a la educación básica y continua para todos ellos.

Eliminar las disparidades de género en la educación primaria y secundaria para el año 2005, y garantizar la igualdad de género para el 2015 con especial énfasis en asegurar el pleno y equitativo acceso y realización de las niñas de una educación básica de buena calidad.

Mejorar todos los aspectos de la calidad de la educación y asegurar la excelencia de todos, de modo que resulte un aprendizaje reconocido y evaluado especialmente en alfabetización, cálculo básico y habilidades esenciales para la vida.

Para el logro de estas metas los países convinieron:

Movilizar un sólido compromiso político nacional e internacional para la *Educación para Todos*, desarrollar planes nacionales de acción y mejorar significativamente en educación básica.

Promover las políticas de *Educación para Todos*, dentro de un marco sectorial sustentable y bien integrado, claramente vinculado a la eliminación de la pobreza y a las estrategias de desarrollo.

Asegurar el compromiso y la participación de la sociedad civil en la formulación, instrumentación y monitoreo de estrategias para el desarrollo educativo.

Desarrollar sistemas sensibles, participativos y responsables de autoridad y administración educativas.

Instrumentar estrategias integradas para la igualdad de género en la educación.

Crear ambientes seguros, saludables, inclusivos y equitativos que conduzcan a la excelencia en el aprendizaje y a niveles claramente definidos de logros para todos.

Mejorar la condición, la moral y el profesionalismo de los maestros.

Monitorear sistemáticamente el progreso hacia las metas y estrategias de Educación para Todos en los niveles nacional, regional e internacional. (UNESCO, 2000)

Además, se realizaron peticiones a los Estados en el sentido de desarrollar o fortalecer sus planes nacionales de acción y, buscar su integración en un marco más amplio de reducción de la pobreza y desarrollo, poniendo atención en los problemas asociados con el financiamiento deficitario crónico de la educación básica, es decir, se requiere la movilización de nuevos recursos financieros.

Estos *compromisos* asumidos por nuestro país, coinciden con las *recomendaciones* que recientemente el Banco Mundial, ha ofrecido a México, en un informe titulado. *México: Una Agenda Integral de Desarrollo*

*para la Nueva Era* (Ramos, 2001), en el cual se sugiere entre otras cosas: Ampliar la competitividad internacional de México, creando una fuerza laboral altamente educada y flexible; promover la equidad y la reducción de la pobreza; incrementar la inscripción de la secundaria; erradicar el analfabetismo en adultos; mejorar los objetivos de aprendizaje en los estudiantes de educación básica; reducir la inequidad educativa, centrándose en los déficit educacionales de las poblaciones pobres e indígenas; diversificar los programas compensatorios; promover el crecimiento de las escuelas privadas en todos los niveles y estrechar el apoyo a los maestros y a su desarrollo profesional.

Con estas pautas establecidas, a los pocos meses del inicio de la administración foxista, se habló de *reinventar* la educación, de un proyecto de reforma, que implicaba una *revolución educativa*.<sup>30</sup> Las primeras acciones fueron la puesta en marcha del programa Nacional de Becas para Estudios de Tipo Superior y el Programa Escuelas de Calidad (PEC), programas ambiciosos (En cuanto a la cobertura) que demasiado pronto se han enfrentado, a la incertidumbre del presupuesto.

El 29 de mayo del 2001 se da a conocer el Plan Nacional de Desarrollo 2000 – 2006, donde se establece que la educación es la *primera y más alta prioridad* para el Estado, se plantean como objetivos estratégicos: Una educación para todos, una educación de calidad y una educación de vanguardia y se sigue insistiendo en que se llevará a cabo una Revolución educativa.

El discurso, a partir de este momento se va suavizando, hasta que el término *Revolución educativa*, se diluye y no aparece por ningún lado en el Programa Nacional de Educación 2001 – 2006 (PNE).

El PNE 2001 – 2006, estructura su propuesta en tres partes:

---

<sup>30</sup> Esto fue declarado por el Secretario de Educación Pública el 1 de febrero del 2001, a la presentación de los programas Escuelas de Calidad y Nacional de Becas para Estudios de Tipo Superior (Pronabes).



El punto de partida, el de llegada y el camino.

Reforma de la gestión del sistema educativo.

Subprogramas sectoriales.

En la primera parte se elabora un diagnóstico, a partir del cual se construye un análisis prospectivo de la situación del país, considerando los ámbitos, demográfico, social, económico y político, así como, sus implicaciones en la educación. Se hace mención de los logros educativos durante el siglo XX y se reconocen al mismo tiempo las limitaciones en la cobertura, calidad, financiamiento y participación en la educación. Un acierto es, que se reconoce que la educación pública, debe constituirse en una responsabilidad de todos; *Toda educación debe concebirse como tarea de interés público.*

El PNE 2001 – 2006, incluye una visión al 2025, año en el cual la educación, según este documento, debe ser equitativa y con buena calidad, pertinente, incluyente y formativa. Los niveles de aprendizaje de los alumnos se habrán elevado; los profesores y directivos contarán con un perfil idóneo, asumiéndose como profesionales responsables, que percibirán una remuneración apropiada; todas las escuelas e instituciones tendrán las instalaciones y la infraestructura suficientes y en buen estado; el financiamiento educativo será similar al de los países más desarrollados.

La visión sexenal de los anteriores programas del sector educativo, queda rebasada con estos planteamientos, pero al no especificarse, como se garantizará la continuidad para alcanzar estos objetivos, el esfuerzo queda reducido a un conjunto de buenas intenciones.

No obstante ello, se establecen como objetivos inmediatos para el sexenio:

Avanzar hacia la equidad de la educación.

Proporcionar una educación de calidad adecuada a las necesidades de todos los mexicanos.

Impulsar el federalismo educativo, la gestión institucional y la participación social en la educación.

Estos objetivos estratégicos cambiaron un poco con respecto a los planteados en el Plan Nacional de Desarrollo, ya que se establecía ahí lograr una *Educación para todos*, mientras dentro del PNE 2001 – 2006, se habla de avanzar hacia la equidad de la educación. El objetivo de una *Educación de calidad* se mantiene, pero, el objetivo de una *educación de vanguardia*, se sustituye por el de impulsar el federalismo, la gestión y la participación social en la educación.

En la segunda parte del PNE, se propone una reforma (que ya no revolución) de la gestión del sistema educativo, a través de aspectos como: La consolidación del federalismo educativo<sup>31</sup>; reconoce que la escuela es el *centro de gravedad del sistema educativo*, por lo que, está contará con un amplio margen para la toma de decisiones; alcanzar, en el 2006, una proporción del 8% del PIB destinada a la educación; y la consolidación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa.

Los subprogramas sectoriales, que integran el tercer apartado del PNE, son los de, la educación básica, la educación media, la educación superior y la educación para la vida y el trabajo.

Se pretende la construcción de una *educación básica de calidad*, orientada; al desarrollo de las competencias cognitivas fundamentales de los alumnos; a formar el interés y disposición a continuar aprendiendo a lo largo de la vida de manera autónoma; a propiciar la capacidad de reconocer, plantear y resolver problemas, a desarrollar el pensamiento

crítico y la imaginación; a proporcionar las bases para la formación de los futuros ciudadanos. El desarrollo de las competencias básicas y el logro de los aprendizajes de los alumnos son los propósitos centrales.

Entre las acciones consideradas para alcanzar estos propósitos, se tienen: Promover programas compensatorios; articular los tres niveles de la educación básica<sup>32</sup>, a partir de la revisión y adecuación de materiales y prácticas educativas; impulsar la transformación integral de la organización escolar que propicie el trabajo colegiado de directivos y docentes; impulsar el uso, expansión y desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación, así como la producción de materiales audiovisuales e informática; promover efectivamente la participación social; promover una cultura de evaluación y de rendición de cuentas a la sociedad.

En la educación media superior se reconocen como problemas: Una cobertura insuficiente y desigualdad en el acceso, baja eficiencia terminal, planes y programas de estudio y ambientes escolares rígidos, carencias en la formación y el desarrollo del personal docente, infraestructura deficiente, poca colaboración e intercambio académico, desigualdad de recursos y escasa vinculación con la sociedad.

Se señalan como los objetivos estratégicos de la Educación media superior, *la ampliación de la cobertura con equidad, la buena calidad y la integración, coordinación y gestión.*

El PNE 2001 -2006 considera a la Educación superior como un medio estratégico para acrecentar el capital humano y social de una nación, además de un factor para impulsar el crecimiento del producto nacional, la

---

<sup>31</sup> Recordemos que la federalización educativa, es entendido actualmente como el proceso de descentralización, en marcha desde hace años, por lo tanto, se hace referencia a una federalización descentralizadora. -

<sup>32</sup> El 13 de diciembre del 2001 el Senado aprobó la iniciativa de hacer obligatorio la educación preescolar, sin ninguna investigación sobre los problemas y beneficios, por lo que quedan muchas dudas sobre esta Reforma.

cohesión y la justicia sociales, la consolidación de la democracia, así como mejorar la distribución del ingreso de la población.

Se consideran como objetivos los mismos que en la Educación media superior y como líneas de acción contempladas están: Equilibrar la cobertura geográfica y atender las áreas de interés para el desarrollo del país; apoyar la ampliación de la matrícula en las instituciones públicas de educación superior ya existentes, asegurando su buen funcionamiento; establecer un Programa Nacional de Becas.

El subprograma *Educación para la vida y el trabajo*, se centra en la educación para adultos y la capacitación y formación par el trabajo, a través de la creación de un Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo, que coordinaría los esfuerzos de distintas instituciones.

En un anexo al PNE 2001 - 2006, se incluye el *Programa de Servicios Educativos para el Distrito Federal 2001- 2006*, donde se retoman los objetivos generales y se adoptan para el Distrito Federal, pero en ningún lado se hace mención a la descentralización que sigue pendiente para esta entidad federativa.<sup>33</sup>

No hay nada más evidente dentro del *gobierno del cambio* que la continuidad, por lo menos en materia educativa, dada como desde hace tiempo por procesos externos; por los compromisos asumidos en foros internacionales por el gobierno mexicano y por las *recomendaciones* que organismos mundiales, principalmente financieros ofrecen a México, para fortalecer su desarrollo, y no se constituya en un peligro para el sistema

---

<sup>33</sup> A partir del ANMEB en 1992 se inicia un proceso descentralización educativa, a través del cual se traspasan los servicios educativos a los estados, a excepción del D.F, que quedó como una acción pendiente (planteada así inclusive en la Ley General de Educación, promulgada en 1993), pero 10 años después, poco ha cambiado su situación y débiles han sido los intentos tanto del gobierno federal, como del gobierno del Distrito Federal, por consumir este traspaso y el gobierno federal sigue haciéndose cargo hasta este momento de prestar el servicio educativo básico en el territorio capitalino. Además de que la transferencia se realizó en momentos de debilidad económica en varias entidades, aunado a la escasa participación social en asuntos educativos. En diciembre del 2001 Oaxaca y Tlaxcala anuncian la devolución de la administración de los

económico mundial y, por la propia necesidad de México de insertarse de mejor manera dentro del proceso globalizador.

Los planteamientos de política educativa aparecen con un perfil borroso, sin quedar claros en muchos puntos los medios, los recursos y los compromisos para alcanzar las metas y objetivos propuestos. Se comprenden las líneas generales de una propuesta, que busca promover una educación para la competitividad y para el desarrollo humano, pero sigue predominando el enfoque del capital humano, según el cual, los recursos humanos, son un factor de crecimiento económico que influye en el bienestar de la población en el largo plazo, por ello los nuevos factores que influyen en el ritmo del crecimiento económico son la acumulación de capital humano, el aprendizaje, la tecnología y la especialización en la producción. Vista de esta manera la *inversión educativa*, es imposible esperar los beneficios a corto plazo.

*Justamente uno de los costos de la preponderancia del énfasis puesto en el crecimiento económico a secas, en desmedro de la planificación del bienestar social, ha sido el crecimiento de la brecha entre el proceso económico y el proceso social, entre la opulencia y la pobreza. (PNUD: 2000)*

La prioridad continua siendo, mejorar la calidad global del sistema educativo, con algunos programas suplementarios destinados a atender la equidad. La igualdad de oportunidades educativas sigue estando lejos. Mejorar las oportunidades educativas de los pobres, no es lo mismo que igualarlas. Me adhiero a Reimers (2000) y considero, que la búsqueda de la equidad debe adaptarse como un papel rector en los esfuerzos educativos.<sup>34</sup>

---

servicios educativos al gobierno federal, por no poder hacer frente al gasto educativo y varias entidades más se han pronunciado con la misma intención; la descentralización educativa va en retroceso.

<sup>34</sup> Reimers plantea la necesidad de iniciar una etapa de políticas educativas orientadas a la búsqueda de la equidad en las oportunidades educativas y propone para ello: Consolidar los programas compensatorios en

Es necesario una visión más amplia, para generar condiciones de bienestar en la población, donde la educación se conciba como parte de una política social integral, que termine con la desconexión entre las necesidades sociales y la dinámica de los aparatos productivos, que enlace las oportunidades sociales y políticas con las ventajas económicas, para disminuir las desigualdades sociales y expandir las capacidades de los mexicanos y mexicanas. Es necesaria una transformación profunda que apunte en esta dirección.

La revolución educativa quedó finalmente omitida en el discurso, era una gran promesa, pero, sin ninguna garantía<sup>35</sup>.

---

curso para mejorar la calidad de la oferta y las oportunidades de la demanda. Promover la movilidad educativa intergeneracional facilitando el acceso de estudiantes de bajos ingresos a la secundaria y a la universidad. Promover la integración social en las escuelas. Iniciar políticas de acción afirmativa y de discriminación positiva que reconozcan la diversidad en el estadio de desarrollo institucional de las escuelas. Recuperar la dimensión política de las políticas de equidad.

<sup>35</sup> El 8 de agosto del 2002 se suscribe el Compromiso Social por la Calidad de la Educación (CSCE) la SEP y el SNTE, además de gobiernos estatales, universidades, y diversas organizaciones sociales. Se trata de un documento muy general que consigna laudables propósitos y que no especifica los compromisos de cada participante. Su firma es más un gesto simbólico que pretende transmitir dos mensajes: el logro de una concertación política, principalmente entre la SEP y el SNTE, y la Convocatoria a un amplio consenso social. Aunque todavía es demasiado pronto para valorarlo.

## **CONCLUSIONES**

**Las fuerzas económicas, principalmente externas, han dado continuidad a las políticas educativas en México, sin embargo, no se ha logrado consolidar un proyecto educativo nacional que resuelva el evidente rezago en este sector, el cual limita las oportunidades educativas de las y los adolescentes mexicanos**

**La transición del estado benefactor al estado neoliberal ha determinado las condiciones de vida de gran parte de los mexicanos; la desigualdad social se ha acrecentado y las oportunidades educativas se han limitado, por lo que permanecer en la escuela y adquirir en ella los conocimientos que permitan a los adolescentes tomar decisiones fundamentadas en todos los ámbitos de su vida, además de prepararse para participar de mejor manera en la sociedad, se complica.**

**Hay una relación directa entre la pobreza y las oportunidades educativas de los mexicanos. El rezago educativo en México es efecto de la desigualdad social y la falta de políticas educativas que establezcan los medios para ofrecer las mismas oportunidades educativas a todos los mexicanos, además de los mecanismos de seguimiento y evaluación.**

**La desigualdad social tiene importantes diferencias según la región, la edad, el género, el grupo étnico y la situación socioeconómica, sin embargo como factor que explica el abandono escolar, no es suficiente cuando se analizan grupos que comparten similares condiciones contextuales y características socioeconómicas y culturales.**

**La política educativa foxiana respalda la continuidad del proyecto educativo de la globalización, sustentada en la teoría del capital humano, el cual sólo ha permitido reproducir la desigualdad social, por lo que ni revolución educativa, ni progreso económico se avizoran.**

Una reestructuración del Sistema Educativo Nacional, hacia un sistema más equitativo que impulse las oportunidades educativas de los mexicanos, debe tener como sustento, una educación básica fortalecida, que cumpla con su propósito de formar integralmente al individuo y, dentro de ella, la educación secundaria como la última etapa de este nivel, debe garantizar que todos los que ingresan a sus aulas egresen con las herramientas intelectuales necesarias para mejorar sus condiciones de vida, además de permitirles arribar a la educación media y superior.





**CAPÍTULO II**

**APRENDIENDO A VIVIR. FAMILIA Y**

**EDUCACIÓN**

*¿Qué les queda a los jóvenes?  
¿Qué les queda por probar a los jóvenes  
en este mundo de paciencia y asco?  
¿Sólo graffiti? ¿Rock? ¿Escepticismo?  
También les queda no decir amén  
No dejar que les maten al amor,  
Recuperar el habla y la utopía  
Ser jóvenes sin prisa y con memoria  
Situarse en una historia que es la suya  
No convertirse en viejos prematuros.*

**Mario Benedetti.**

## **LA FAMILIA ENTRE RUPTURAS Y CONTINUIDADES**

La deserción escolar, es un fenómeno que no se puede explicar sólo como producto de la desigualdad social. Esto no es suficiente, cuando se intenta dar cuenta del abandono escolar en grupos que comparten similares características contextuales, socioeconómicas y culturales.

Encontrar los factores que permitan dar respuesta al por qué del abandono escolar dentro de una comunidad urbano marginal como San Miguel Teotongo, más allá de las limitadas oportunidades educativas que genera la estructura económica, política y educativa del país, lleva a considerar en este estudio, otros ámbitos de análisis, como los de la familia, el barrio y la escuela.

El presente capítulo se centrará en el ámbito familiar; ¿Cuáles son las características de las familias mexicanas y, cual es la situación de las y los adolescentes dentro de ellas? ¿Qué condicionantes que se presentan en la familia, influyen en la respuesta que ofrecen las y los adolescentes a los procesos educativos que se desarrollan en la escuela?

La familia tiene una importancia primordial en la formación de los individuos, se convierte en el núcleo primario de satisfacción de necesidades y de aprendizajes. También es a través de ella, que se padece la desigualdad social y la pobreza que caracteriza a amplios sectores de la sociedad mexicana.

Como primer agente de socialización<sup>36</sup>, en la familia, los individuos adquieren una serie de los hábitos, costumbres, actitudes y valores, así como formas de relacionarse con el contexto, aunque después, pueden ser reforzados o modificados por otros agentes socializadores y otras instancias sociales. Por esto, es imposible comprender el fenómeno de la deserción escolar de las y los adolescentes separado del ámbito familiar y del contexto en el cual se ubica este, ya que:

*La escuela, al estar inmersa en un contexto social determinado, recibe influencias de diverso tipo, tanto a nivel de la sociedad como de los grupos sociales específicos con los que se relaciona directamente... Esta situación se refuerza con diferentes estímulos a que se somete a los niños según sea el entorno socioeconómico y cultural en el que se desenvuelven los distintos grupos sociales en los que se ubican las familias de los educandos; así el modo de vida, el tipo de relaciones que se establecen entre los grupos sociales y al interior de cada familia y el marco cultural prevaleciente tienen repercusiones directas en el aprovechamiento escolar (Ruiz, 1992:57).*

A nivel macro, los cambios en el sistema económico, así como, en la estructura sociopolítica de la sociedad mexicana, han repercutido en la vida familiar, provocando transformaciones en ella. El análisis que se realice aquí, del fenómeno familiar, será considerando estos cambios, más

---

<sup>36</sup> Se entenderá aquí por socialización, retomando las propuestas de Chinoy (1988), Kaminski (1981) y Musgrave (1982), al proceso que una sociedad emplea a través de diversas instancias, para la transmisión de la cultura a los individuos. A través de ella, el sujeto humano interioriza las consignas y determinaciones de la estructura social en la que interactúa. La socialización está referida a los mecanismos sociales que garantizan el aprendizaje de roles, que el individuo aprende a lo largo de toda su vida, mientras ocupa diversas posiciones que están a su alcance y a través de su interacción con otros individuos. Aunque es un proceso permanente, la socialización que se lleva a cabo durante la infancia adquiere una importancia primordial, ya que sirve de base para la socialización del individuo en posteriores etapas de la vida.

allá de los estereotipos utilizados para explicar la lógica familiar<sup>37</sup> y los mitos que se han construido a su alrededor.

Aunque no hay un modelo único, existen elementos esenciales que están presentes en la mayoría de las familias: Los lazos de consanguinidad; las relaciones de afinidad provenientes de la unión marital más o menos estable y que, vinculan a los miembros de una red consanguínea con otra; y la unidad habitacional que constituye el espacio residencial en el que vive cada familia.<sup>38</sup>

Estos elementos se combinan en cada caso de manera distinta, dando lugar a un abanico amplio de posibilidades de organización familiar, inclusive, pueden presentarse varias de éstas en una misma familia a lo largo de su ciclo vital.

*En la familia se desarrollan relaciones sociales de naturaleza íntima, donde conviven e interactúan personas emparentadas de géneros y generaciones diferentes, en un marco de relaciones asimétricas (Salles y Tuirán, 1996:129).*

Actualmente es común escuchar de la existencia de una crisis familiar, afirmación que lo que en realidad envuelve es el surgimiento de formas inéditas de convivencia humana, que contradicen a la familia nuclear conyugal estereotipada. Este surgimiento (o tal vez resurgimiento), de estructuras familiares, se relaciona, con la presencia de transformaciones en las dinámicas y características familiares, que influyen también en la aparición de nuevos rasgos que los procesos de socialización adquieren.

---

<sup>37</sup> Me refiero al estereotipo de la familia nuclear, integrada por la mamá, el papá y los hijos, que ha llegado a convertirse en un prototipo a seguir.

<sup>38</sup> Es conocido el hecho de que hay hogares compuestas por personas que no guardan entre sí vínculos de parentesco. Sin embargo son escasos en el contexto mexicano, además los hogares habitados por una sola persona, no compartirían estas características, y aunque se han incrementado, siguen constituyendo una minoría.

Las diferencias que se pueden apreciar en la estructura de las familias mexicanas, de acuerdo a la forma en que se combinan las variantes de la composición familiar, pueden permitir hablar por lo menos de cinco tipos de familia, claro, sin pretender agotar las posibilidades: Familia uniparental, la familia compuesta o mixta, la familia extensa, la familia nuclear conyugal y la familia en recomposición.

La familia nuclear conyugal, es una unidad doméstica formada exclusivamente por el padre, la madre y los hijos solteros, constituyéndose en el prototipo familiar del siglo pasado.

En la muestra analizada para esta investigación, nos encontramos, que un 50% de las familias a las que pertenecen los desertores, son nucleares, en tanto, las familias de los no desertores son de este tipo en un 60%. Este último porcentaje, coincide con los resultados que presenta Luis Leñero<sup>39</sup> en sus estudios sobre el fenómeno familiar, donde concluye, que el porcentaje de unidades familiares que adoptan esta forma nuclear en México, oscila entre un 60 y un 64%, es decir, la familia nuclear sigue siendo el modelo más extendido, pero su presencia se ha vuelto menos predominante.

*La crisis de la familia nuclear – conyugal es más evidente por el mantenimiento de un grupo familiar que pide a sus miembros, reducidos en número, una dedicación extraordinaria para atender las miles de necesidades de la vida cotidiana de sus componentes y con ello asegurar el orden físico y moral del hogar autónomo. Esto hace que se desplacen las funciones familiares hacia fuera de la propia competencia propiamente familiar (Leñero, 1992:93).*

---

<sup>39</sup> Recuperamos para este trabajo las conclusiones de las investigaciones sobre el fenómeno familiar, realizadas por Luis Leñero Otero (1994 y 1992). Las Familias en la Ciudad de México y Sociedad Civil, Familia y Juventud y UNICEF, DIF y COLMEX (1997) Ambitos de la Familia.

El modelo económico impone condiciones contra las cuales la mayoría de los individuos y las familias tienen que luchar para sobrevivir de manera digna. Los servicios se encarecen, al tiempo que el gobierno tiende a desprenderse de los que proporciona, las fuentes de empleo escasean multiplicándose el desempleo y el subempleo, los salarios se estancan; en general las oportunidades para arribar a una mejor calidad de vida se esfuman, ante esto, la familia pone en práctica estrategias de sobrevivencia, creando redes de apoyo familiar, buscando más fuentes de ingresos, a través de jornadas dobles de trabajo, de la migración hacia el vecino país del norte y de la incorporación temprana de sus miembros al mundo laboral, entre otras alternativas.

En las familias de San Miguel Teotongo, hay múltiples muestras de estas estrategias de sobrevivencia. La vida familiar de Alfonso, es un ejemplo de ello:

*Alfonso<sup>40</sup>, plática de su familia con desconfianza, e impaciente espera que el timbre que marca el fin de la jornada escolar lo salve de esta conversación.*

*Mi madre, nos dejó, cuando yo iba en quinto. Un día, llegó de trabajar y discutió con mi papá, se enojaron y se fue de la casa...*

*Mi papá, trabaja en la casa, cosiendo pantalones...*

*Mi hermana, se salió de estudiar del CONALEP, y ahora, trabaja en un puesto en la Plaza de la Computación...*

---

<sup>40</sup> Los casos que se describen en este trabajo, recuperan datos obtenidos a partir de entrevistas informales con los adolescentes desertores y no desertores de la secundaria 267 al momento de aplicar la encuesta que se preparó para esta investigación, y/o con familiares o amigos de éstos. Algunos casos, no son parte de la muestra y los datos que se utilizan, se recuperan de mi experiencia como profesor en la 267 y, de algunas entrevistas y observaciones de cursos con profesores y directivos de educación secundaria.

*Mi tío, tiene un taller donde arregla aparatos eléctricos y, yo le ayudo por las tardes. El dinero que me da, se lo doy casi todo a mi papá, y lo que me sobra, me lo gasto.*

En la historia de Alfonso, las redes de apoyo familiar, la búsqueda de ingresos adicionales y la incorporación temprana al mercado laboral, parecen ser los medios mediante los cuales se hace frente a una situación económica difícil.

Hay otro aspecto, que da la pauta para continuar analizando los factores que inciden en la dinámica familiar: La incorporación masiva de la mujer a los mercados laborales, cuyo impacto en la vida familiar es importante.

Esta incorporación masiva de la mujer a los mercados laborales, ha producido una transformación del ritmo y tono de la vida doméstica en la familia nuclear (y en los demás tipos). La familia ha ido perdiendo su sentido integrador, al igual que su pretendida autonomía y autosuficiencia.

*Es por eso que vemos aparecer y aumentar la importancia psicosocial de una serie de grupos, espacios y unidades sociales que tienden a suplir lo que la familia de dimensiones pequeñas y restringidas, no puede proporcionar: La escuela, los grupos informales de amigos, las pandillas y las bandas juveniles, los clubes y asociaciones formales, los grupos de paseo, los centros de diversión, de arte y cultura, las colonias vacacionales, las guarderías infantiles y seniles, los grupos profesionales y paraprofesionales, los sindicales, las comunidades terapéuticas, las colonias de rehabilitación y de acompañamiento para la tercera edad, los eventos de encuentro de experiencias, la práctica amorosa informal o de amantes – amigos, los grupos femeniles de todo tipo, y muchos otros agrupamientos (Leñero, 1992:93).*



Esta crisis de la familia nuclear conyugal, tiene sus raíces en la compleja organización social, que presenta varios grados de desintegración social, en sus diversos niveles y ámbitos.

Volviendo a los modelos familiares, se puede decir que, la familia extensa es un grupo familiar residente en un solo hogar, a veces son subunidades habitacionales para los distintos núcleos que lo integran, con una economía y servicios compartidos. Comprende al menos dos parejas maritales y tres generaciones biológicas (padres, hijo(s), casado(s), nieto(s)). Por estas características puede llamarse también *familia consanguínea de unidad residencial integrada* (Leñero, 1992:89).

Se sustenta en el principio del respeto y la lealtad al lazo consanguíneo, a partir del cual, se derivan las normas familiares, que repercuten en la división del trabajo a su interior y la dependencia de sus integrantes.

*La supervivencia familiar cuenta así con una diversidad de recursos humanos y hay, dentro de ella, varias figuras masculinas y femeninas, paternas y maternas, fraternales y de parentesco diverso, que dan apoyo y constituyen modelos plurales de formación y de socialización interna e integrada* (Leñero, 1994a: 39)

A pesar de que la familia extensa, en su forma característica, ha ido desapareciendo, Leñero, señala que en zonas suburbanas marginales de la ciudad de México el porcentaje puede llegar hasta 25%, debido esto entre otras cosas, a las crisis recurrentes de los últimos años y a la carencia de viviendas accesibles para la mayoría de la población.

La familia semiextensa, compuesta o mixta, se ubica entre la familia extensa y la familia nuclear. Este puede ser un modelo transitorio que adoptan gran parte de las familias durante algún periodo de su ciclo vital.

Se conforma de distintas maneras, a partir de la desintegración de la familia extensa o de la agregación de individuos a la familia nuclear. Por ejemplo, cuando se constituyen las nuevas parejas conyugales y ante la falta de capacidad económica, radican por un tiempo en el hogar de los padres o de otro familiar, o cuando se incorpora a una familia nuclear algún o algunos parientes.

*Midia, llegó de Veracruz para vivir con sus tíos y continuar con su educación secundaria; la familia a la que se integró, dejó de ser nuclear para constituirse en una familia compuesta o mixta. Midia, nunca pudo adaptarse a la vida de su nueva familia, a la vida de la ciudad y a las nuevas exigencias de la escuela, y antes de concluir el ciclo escolar regresó con su madre a su tierra natal.*

*Comenta la tía de Midia:*

*No pudo con la escuela, a pesar de que mi hija le ayudaba. Extrañaba a su madre y, mi esposo, no estaba muy conforme con que la tuviéramos viviendo aquí...*

Al igual que la familia extensa, la familia compuesta, muestra una estructura más compleja, que el modelo nuclear y esto puede influir en el aumento de fricciones entre sus miembros. *Esto llega a suceder aunque peligre incluso la relación conyugal, diluida en un ambiente compartido un tanto informal. Es el caso de millones de familias cuya lucha por la subsistencia cotidiana resulta prioritaria a toda idealidad familiar de carácter más bien simbólico (Leñero, 1994a: 42).*

Están también las familias seminucleares, que pueden ir, desde, hogares con un progenitor, parejas solas, hasta familias uniparentales.

Agrega Leñero al respecto:

*Sabemos, de hecho, que hay aquí un notable encubrimiento de la situación, y que muchas de las familias que aparecen oficialmente como nucleares completas, no lo son así en realidad: el jefe – padre de familia, registrado como miembro y cabeza de la unidad, frecuentemente no tiene presencia verdadera en el hogar. Su referencia es puramente simbólica. Se trata en muchos casos, de la “casa chica”: el padre – marido está casado con otra mujer y tiene otra familia. (Leñero, 1994a: 46)*

Junto a esta bimaritalidad masculina, podemos agregar dentro de este modelo, la unión consensual sin matrimonio formal y sin hijos, a las madres y padres (que los hay) solteros, *que establece una modalidad por la cual las familias se constituyen sin la necesaria existencia de un matrimonio formal, o incluso con el propósito expreso de un ensayo gradual antes de un compromiso dado a conocer públicamente* (Leñero, 1992: 94), hay también grupos de mujeres (parientes o amigas) que atienden a los hijos de una o varias de ellas.

*Jonathan, vive con su madre y su hermana de seis años, en una vivienda rentada. Su familia es un ejemplo de una familia seminuclear, de las que hay muchos casos en San Miguel Teotongo.*

Aunque, se hablará más adelante de los factores que desde el ámbito familiar influyen en la gestación de la deserción escolar, no hay que dejar la oportunidad de enunciar una posible pista encontrada en el trabajo de campo, que tiene que ver con la composición de la familia: El 38% de las familias de los adolescentes desertores son seminucleares, en tanto, el 20% de las familias de los no desertores son de este tipo. Hay una diferencia, que no debe pasarse por alto.

Estas unidades domésticas enfrentan el aislamiento y la limitación de recursos, que las lleva a la construcción de redes de apoyo con otras

unidades familiares y a la búsqueda de otras estrategias de sobrevivencia, con sus inevitables repercusiones en la socialización de sus miembros.

Cecilia Loría (1997), plantea un tipo más; las familias en recomposición, que es útil añadir a esta tipología, en tanto presentan un contexto familiar singular para los hijos, que determina formas diferentes de socialización. Se estará haciendo referencia bajo este tipo, a las familias conformadas en una segunda, tercera o una posterior unión formal o consensual, por lo que, pueden existir personas que tienen relación de parentesco solo con un miembro de la pareja. *Es más frecuente que los hijos sean de la mujer y que esta tenga una nueva pareja que no es el padre de sus hijos* (Loría, 1997: 24).

También existen hogares articulados en torno a la mujer, a los que se incorporan de manera temporal y sucesiva distintos hombres.

Aquí no se agotan las posibilidades, hay también unidades domésticas integradas por grupos de pares, matrimonios de homosexuales, comunas modernas, y tal vez combinaciones que ni siquiera cruzan por la mente.

El estereotipo de la familia nuclear-conyugal se ve cuestionado por una realidad sumamente compleja. Al igual que los estereotipos, las creencias acerca de la familia han devenido en una serie de mitos que proporcionan una visión idealizada de la vida familiar y distorsionan algunas de sus realidades. *(Salles y Tuirán, 1996:119)*

Es así como, la enunciada crisis de la familia moderna, se contrapone a la supuesta estabilidad del pasado, que se ha convertido en un mito.

*El abandono de niños, la deserción de esposos y el nacimiento de hijos fuera del matrimonio no son fenómenos privativos de los tiempos modernos, sino también existieron en el pasado, y las supuestas señales de decadencia o bancarrota familiar pueden a*

*su vez recibir interpretaciones alternativas* (Salles y Tuirán, 1996:120).

Cuando líneas arriba se examinaba el modelo de familia nuclear, se cuestionaba la pretendida autonomía y autosuficiencia familiar, que también se ha constituido en un mito, que se hace añicos ante las múltiples interrelaciones que desarrollan los miembros de la familia, primero con el mercado y luego con otros individuos, grupos, espacios e instituciones y que disuelven las fronteras entre ese *espacio íntimo* y el mundo público.

Los individuos satisfacen parte de sus necesidades vitales más allá del ámbito familiar, inclusive necesidades de amor y protección, que se cree exclusivamente de la familia.

La diversidad familiar, dada por su múltiple estructura y por las características heterogéneas de sus integrantes, hacen que la familia sea percibida y vivida de manera distinta según la posición ocupada, el género, la edad y el tipo de experiencias y relaciones que se presentan al interior.

El cuadro de felicidad y armonía, con el cual se ha querido representar en muchas ocasiones a la familia, se distorsiona como producto de las numerosas contradicciones, las luchas por el poder y las formas de discriminación y desigualdad presentes en ella.

Algunas de estas contradicciones se originan de dos condiciones básicas:

*La desigualdad entre sus miembros, y*

*La dinámica emocional de las relaciones familiares, las cuales están cargadas también de dosis variadas de conflictos, lucha y hostilidades entre sus miembros* (Salles y Tuirán, 1996:121).

Estas condiciones, la existencia de actitudes más tolerantes y pautas de mayor permisividad hacia la ruptura familiar, han multiplicado la frecuencia de estos desencuentros.

*El incremento de la separación y el divorcio ha sido interpretado por algunos autores como crisis de valores en la sociedad, evidencia de una mayor fragilidad de las primeras nupcias y signo de inestabilidad familiar. Cabe señalar, sin embargo, que el divorcio no es una desviación, se inscribe en la nueva lógica del matrimonio (Salles y Tuirán, 1996:126)*

Añaden estos autores que, sea cual fuere la explicación, no hay duda de que la separación o el divorcio dejan huella profunda en la familia, y podemos decir que sus repercusiones tocan la esfera escolar, como lo muestran, este par de ejemplos:

*Martín, uno de los adolescentes que abandonó la secundaria, dentro de las explicaciones que ofrecía, al por qué, de su decisión, mencionaba, la separación de sus padres como una de las causas.<sup>41</sup>*

*Oscar, aunque su deserción de la educación secundaria fue temporal y no la atribuye a problemas familiares, ésta coincide con el proceso de divorcio de sus padres.*

Actualmente los cambios en la dinámica familiar, trastocan los roles asumidos por sus integrantes y por ejemplo, pierden vigencia aspectos como el poder y la toma de decisiones ejercidas de manera incuestionada por el hombre.

*Como se sabe, el arquetipo de la familia nuclear conyugal que se sustenta en una división sexual del trabajo que mantiene la*

---

<sup>41</sup> Versión ofrecida por la abuela de Martín, ya que él había emigrado a los E.U.A después de abandonar la secundaria. Ahora vive en aquel país con sus tíos, reincorporándose a la escuela.

*hegemonía formal del sexo masculino sobre el femenino. Dicho modelo asigna los roles asociados a la crianza, el cuidado de los hijos y la realización de las tareas específicamente doméstica a la mujer y el papel de "proveedor" de los medios económicos al hombre (Salles y Tuirán, 1996:128).*

La presencia de la mujer en la actividad económica remunerada fuera del hogar, se ha incrementado en las últimas tres décadas, desplazando la figura del hombre como proveedor único, y ha contribuido a nuevos acuerdos domésticos y al surgimiento de la jefatura femenina de la familia

La mujer, desde siempre ha representado el elemento articulador de la familia, ha sido la encargada de la formación de los hijos y la administradora en muchos de los casos de los recursos. Las mujeres pueden no ser las principales proveedoras, pero tienen todas las responsabilidades y no todas las decisiones (aunque a veces tomen las más importantes). La inequidad y discriminación siguen estando presentes en los hogares mexicanos.

Continúa reconociéndose, de manera formal la jefatura masculina pero, habría que considerar otros indicadores además del económico para determinar esta posición.

*Los hogares dirigidos por mujeres han resultado un campo fértil para sacar a la luz los cambios en los papeles tradicionales entre los miembros de la familia y para hacer visible la función central de las mujeres en la organización y manutención del grupo doméstico (López, 1997:15).*

Este cambio de papeles en las familias, toca las diferencias generacionales.

*Las diferencias generacionales cobran en los últimos tiempos una gran relevancia, lo que lleva a ampliar lo ya dicho anteriormente*

*respecto al hecho de que la unidad familiar no es un conjunto indiferenciado de individuos que comparten condiciones de igualdad en actividades relativas al mantenimiento y reproducción de dicha unidad. Se trata más bien de un microcosmos anclado en pautas organizativas que se basan en relaciones de poder* (Salles y Tuirán, 1996:129).

Se está ante la presencia de la transformación del fenómeno familiar, influida por procesos sociales más amplios, pero de igual forma, el fenómeno familiar afecta a diversos ámbitos de la sociedad, entre ellos al escolar.

Esta transformación impacta también, en la relación de la familia con los adolescentes (punto medular en este estudio) y de éstos, con su contexto social. ¿Cómo se mueven los y las adolescentes en este marco? ¿Cuál y cómo es la relación de estas relaciones familiares con la educación formal?



## **BUSCANDO LAS MÁSCARAS DETRÁS DEL ESPEJO**

Los individuos experimentan de manera diferente la vida familiar, según el género, la edad, el parentesco que guardan con otros miembros de la familia y los distintos roles que desempeñan, en un proceso de redefinición constante de las identidades personales y familiares.

Los papeles sociales que asume el individuo van cambiando a lo largo de la vida, sin embargo, hay una etapa en la existencia humana donde los cambios se suceden vertiginosamente y que marcan un periodo de transición del niño al adulto.

A este lapso en la vida del individuo, se le ha denominado adolescencia ¿Qué es la adolescencia y quién es el adolescente? ¿Cuáles son los papeles sociales que cumple el individuo en condición de adolescencia y qué relación tienen estos con su situación socioeconómica? ¿Son diferentes los roles que cumplen las y los adolescentes? ¿Cómo es la relación de los y las adolescentes con los demás individuos, grupos sociales, la escuela y su contexto social? ¿A qué problemática se enfrentan? ¿Qué características particulares asume la socialización en este periodo?

La adolescencia se ha definido según aspectos diversos y visiones distintas; considerando los límites de edad, los cambios físicos, los cambios en la conducta social, y los cambios psicológicos, entre otros.

*La palabra adolescencia deriva de la voz latina adolescere, que significa "crecer" o "desarrollarse" hacia la madurez... sociológicamente la adolescencia es un periodo de transición que media entre la niñez dependiente y la edad adulta y autónoma. Psicológicamente, es una "situación marginal" en la cual han de realizarse nuevas adaptaciones; aquellas que, dentro de una sociedad dada, distinguen la conducta infantil del comportamiento adulto. Cronológicamente, es el lapso que comprende desde*

*aproximadamente los doce o trece años hasta los primeros de la tercera década, con graves variaciones individuales y culturales (Muuss, 1993:10).*

Las investigaciones sobre la adolescencia, en su mayoría son abordadas desde una perspectiva psicológica, no obstante esto, y por la naturaleza del presente trabajo, se tratara de caracterizar la adolescencia y al adolescente a partir de una perspectiva sociológica<sup>42</sup>, considerando para ello entre otros factores, los nuevos roles que sume el individuo, en su relación con los demás miembros de los grupos que forman parte y las situaciones conflictivas que puede traer esto consigo.

*Quizá sea conveniente señalar que lo que normalmente se designa como adolescencia es fundamentalmente una etapa sociológica más que una etapa psicológica.... esto de la llamada adolescencia es un estadio relativo cuya duración y características, depende fundamentalmente del medio, del grupo social en el que se desarrolla (Funes, 1997:55).*

Lo que determina y hace a una persona adolescente, tampoco es el desarrollo biológico, sino su nueva posición en la correlación de fuerzas de cada una de las relaciones sociales de las que forman parte. La adolescencia está caracterizada por la redefinición del papel del individuo en la sociedad y su inserción en la vida adulta<sup>43</sup>.

No obstante lo anterior, no se puede negar que el principio de la adolescencia, coincide con la aparición de cambios físicos que van transformando el cuerpo de las mujeres y los hombres, que al mirarse al

---

<sup>42</sup> Aunque se privilegia en este trabajo la perspectiva sociológica, no se puede negar la posibilidad de una construcción interdisciplinaria del concepto de adolescencia.

<sup>43</sup> Olmedo, Raúl (s/f), define la adolescencia como un sistema social, producido por las instituciones estatales como la familia, la ley, la escuela, etc.

espejo ya no encuentran al niño que fueron, dándose a la tarea de buscar una nueva identidad que corresponda al ser nuevo que está surgiendo<sup>44</sup>.

Esta coincidencia entre adolescencia y pubertad no se ha dado siempre, en otros tiempos el individuo se vio obligado a asumir roles adultos, como el de trabajador, el de padre o el de madre, el de ama de casa, a temprana edad, sin ningún periodo de transición, sin adolescencia<sup>45</sup>.

Bourdieu, afirma al respecto:

*La edad es un dato biológico socialmente manipulado y manipulable; muestra que el hecho de hablar de los jóvenes<sup>46</sup> como una unidad social, de un grupo constituido, que posee intereses comunes, y referir esos intereses a una edad definida biológicamente, constituye en sí una manipulación evidente.*(Bourdieu,1984:164).

Caminando sobre esta línea se puede arribar a una primera conclusión: Si la adolescencia está determinada por factores sociales y difiere de una sociedad a otra, inclusive, de un grupo social a otro, entonces, la categoría adolescente no alcanza por más que se le estire, a cubrir todo el universo de variedades que se pueden presentar, por lo que lo más conveniente, es hablar de adolescentes en plural.

A pesar de esta heterogeneidad de las realidades adolescentes hay rasgos comunes, entre los cuales se pueden mencionar que, la adolescencia es un periodo de aprendizaje de los papeles y normas del adulto dentro de la estructura y grupo social al que pertenece el individuo; es un periodo de

---

<sup>44</sup> A este periodo de cambios biológicos y físicos se le llama pubertad. El cuerpo crece en altura y peso y aparecen las características sexuales secundarias. Se le ubica normalmente entre los 12 y los 18 años.

<sup>45</sup> Por ejemplo en el siglo XIX, antes de la consolidación y masificación de los sistemas educativos, y durante el siglo XX en varias regiones del mundo, o en ciertos sectores sociales, los individuos han experimentado una vida sin o una muy breve adolescencia.

<sup>46</sup> Cronológicamente se considera joven a un individuo cuya edad oscila entre los 12 y los 30 años, por lo que dentro de esta categoría se incluyen a los adolescentes. Por esto, en esta investigación se usará en algunos momentos joven y adolescente como sinónimos.

socialización que lleva a la transformación de la conducta social del niño a la del adulto.

Conforme el niño crece adquiere nuevos papeles sociales y los va incorporando a su personalidad, a la par que va adquiriendo mayor independencia y autonomía, constituyendo esto el sustento de una nueva identidad.

Este proceso de emancipación produce conflictos familiares. El espacio que otorgaba la familia hasta entonces suficiente para la actuación del individuo, se empieza a convertir en un círculo estrecho, que los y las adolescentes buscan traspasar. Los valores, las normas y todo el conjunto de relaciones familiares, son cuestionadas por los adolescentes.

Ante ello, el adulto se enfrenta a la dificultad de aceptar el crecimiento de los adolescentes y establecer, una nueva relación con ellos de adulto a adulto. Estas confrontaciones ponen a prueba la flexibilidad del sistema familiar.

*En estos límites de edad, está en juego la transmisión del poder y los privilegios entre las generaciones, la imposición de un orden en el cual cada quién debe mantenerse, donde cada quién debe ocupar su lugar (Bourdieu, 1984:164).*

Estos procesos sociales en que participan los adolescentes, los lleva a un tipo de exclusión social ya que, se encuentran en una especie de tierra de nadie social, pues son adultos para ciertas cosas y niños para otras.

*Parece que uno de los efectos más fuertes que tiene la situación del adolescente proviene de esta especie de existencia separada, que lo deja socialmente fuera del juego (Bourdieu, 1984:166).*

El mundo adulto no acaba de convencer al individuo adolescente, por lo que necesita separar su identidad de la de los adultos. Construye un

sistema propio de valores a partir de la rebelión contra el que se le trata de imponer, aunque la mayoría de las veces se trata de un cuestionamiento vago; no tiene claro hacia dónde dirige sus pasos; sabe con más seguridad que es lo que no quiere para su vida, que lo que desea hacer para sí mismo.

El adolescente trata de diferenciarse de los adultos, pero al mismo tiempo hay aspectos de este mundo adulto que lo seducen: Le provoca ira la intromisión en sus padres en su vida privada, sin embargo estrecha sus relaciones con individuos que viven la misma condición de adolescencia más allá de su relación familiar; ensaya nuevos roles, pero copia modelos que los adultos le presentan. Finalmente, de la lucha contra el mundo adulto resultará un nuevo ser, que contradictoriamente será un adulto.

Los adolescentes empiezan a identificarse y a personificarse, abriéndose paso en un mundo distinto que le exige más y que no coincide con su visión del mundo social.

*Muchos de los conflictos entre generaciones son conflictos entre sistemas de aspiraciones constituidos en edades diferentes (Bourdieu, 1984:170).*

Los y las adolescentes buscan su identidad en el espejo de la sociedad en la cual parece que no encuentran su reflejo. La adolescencia, es una metamorfosis o una mutación (como quiera ser vista), que puede resultar muy dolorosa, por estos enfrentamientos y exclusiones.

Los y las adolescentes se van transformando, pero al mismo tiempo van modificando su mundo, no tan sólo en su visión, sino también en sus condiciones de existencia reales, siendo la familia la estructura social donde más se percibe esta influencia.

Aracibia y Zegers (1983), plantean que la familia vive momentos críticos dentro de las etapas por las que atraviesa en su ciclo vital, cuando se da la inclusión de elementos que resultan nuevos para los miembros de la familia. La familia con hijos adolescentes, vive precisamente uno de estos momentos, que se observa en las tareas que debe cumplir en este periodo de su existencia.

La familia con hijos adolescentes, toma una postura sobre aspectos como, la emergencia de la sexualidad madura en su hijo, las restricciones y prohibiciones respecto a salidas y contacto con otros jóvenes.

Aceptar el derecho del adolescente a tomar decisiones sobre su futuro; la elección de pareja, las decisiones vocacionales o laborales. Aceptar que existen estados de desarrollo diferentes, que la brecha generacional es una realidad, constituyen grandes tareas para la familia, además que es fuente de conflictos.

Los adolescentes pueden provocar una verdadera revolución en su medio familiar, creando este problema generacional esbozado, y que no siempre es bien resuelto.

*Discrepancias valóricas e ideológicas, incongruencias entre lo que se dice o exige y lo que se hace, intolerancia frente a las diferencias, pueden ser fuentes de conflicto en las relaciones familiares. El conflicto no proviene, sin embargo, tanto de las diferencias, como de la incapacidad de comunicar y aceptar puntos de vista diferentes (Aracibia y Zegers, 1983:198).*

La relación entre el adolescente y su familia, es esencial en el proceso de construcción de la identidad del individuo. El proceso de identidad es, antes que nada, un proceso cultural, porque su desarrollo y resultado se realizan sobre pautas culturales concretas y específicas (Azuela, 1990:30).

Nada se construye de la nada, por lo que la constitución de un sistema propio de valores, se levanta a partir de la confrontación con el sistema establecido en la familia, parte del cual, sobrevive a esta sacudida.

Frente a la construcción de la identidad y la integración al mundo adulto, está una sociedad incomprensiva y hostil ante al crecimiento de los adolescentes, quienes quieren actuar sobre el mundo modificándolo bajo la acción de sus propias transformaciones.

También la aparición de nuevas necesidades e intereses, lleva a los adolescentes a buscar interlocutores más cercanos, que coincidan más con su percepción que tiene ahora de las cosas, es por esto que la pertenencia a un grupo de iguales surge como una necesidad, lo cual conformará un elemento importante en la construcción de la identidad propia.

Musgrave, se refiere a la influencia de los grupos de iguales durante la adolescencia de la siguiente manera:

*Apenas el hijo se adhiere a un grupo de su propia edad exterior a la familia, su conducta se vuelve menos controlable. Estos grupos de adolescentes poseen un código de valores y de conducta que les es propio, que será con toda probabilidad muy diferente al de la familia o al de la escuela (Musgrave, 1982:61).*

La influencia de los grupos de iguales merece un espacio más amplio, que se otorgará en el próximo capítulo, cuando se abordará la influencia del barrio sobre los y las adolescentes. Por el momento sólo hay que subrayar, que los procesos hasta el momento descritos, están matizados por los rasgos socioeconómicos y culturales del grupo social al que pertenece el individuo, determinantes en la conformación de la identidad del sujeto, y al igual que se habla de adolescentes en plural, es conveniente hablar de identidades adolescentes, como el término que explique de mejor manera esta heterogeneidad que presentan los y las adolescentes hoy en día.

Antes de concluir el presente apartado, considero importante agregar un aspecto que está cobrando fuerza; la llamada *prolongación de la adolescencia* (Bourdieu, 1984), *adolescencia retrasada* (Dolto, 1990) o *adolescencia forzada* (Funes, 1997), términos que hacen referencia al fenómeno por el cual el individuo se mantiene por más tiempo en esta condición de adolescencia, ya sea por la imposibilidad de encontrar los recursos para lograr su emancipación, o por los beneficios que pueden encontrar en esta situación sin las responsabilidades del mundo adulto, procesos que esta modificando esta adolescencia transitoria y rápida de la que se ha venido hablando.

Finalmente, la conceptualización de la adolescencia como condición por la cual atraviesa el individuo, no debe reducirse a una explicación como etapa preparatoria para la vida adulta, restando importancia a los procesos de definición de la identidad personal y de construcción de un sistema de valores propio, tan trascendentes en la vida del individuo y que marcan de manera definitiva su relación con su entorno social.

### **ANTIFAZ ROSA**

La situación de las mujeres adolescentes adquieren características particulares; las diferencias sociales que se viven en la familia, los estereotipos, las luchas de poder, son aspectos que se relacionan para fabricar una inequidad de género en contra de ellas.

La inequidad que afecta a las mujeres, puede estar presente desde el mismo nacimiento.

Loría, analiza en México, la situación legal de los menores que no son reconocidos por ambos progenitores, concluyendo que la mayoría de los recién nacidos en esta situación sólo son registrados por la madre, habiendo más casos de hijas que de hijos que sólo fueron reconocidas por la madre. *Este es un rasgo de discriminación en contra de las mujeres*



*desde el nacimiento, pues significa que el padre está más dispuesto a reconocer los hijos nacidos fuera del matrimonio cuando son hombres que cuando son mujeres.*(Loría,1997:25)

En el mismo estudio se muestran datos interesantes acerca de los hijos adoptivos y el reconocimiento con base en el género. *Llama la atención que los varones sí son registrados legalmente como adoptivos, mientras que a las mujeres se les consigna como recogidas; es decir, no se le dan reconocimiento legal* (Loría, 1997:26).

Estos elementos que presenta esta autora basten por el momento, para abrir la discusión en torno a la discriminación hacia la mujer que se presenta en la familia y, en otros ámbitos sociales, pero en particular, la que pueden soportar las mujeres adolescentes. Creo pertinente hacer una acotación. A pesar de la *objetividad*, que pretendo imprimirle al presente trabajo, ésta, no dejará de ser una visión masculina de lo femenino.

Las mujeres durante la adolescencia experimentan los roles de adulto; dentro de la familia se le siguen asignando actividades según el estereotipo, que separa las tareas masculinas de las femeninas, dejan para éstas, todavía en muchos casos, lavar los trastes, la ropa, asear la casa, preparar la comida y servirla, como las más comunes, que debe aprender a conciliar con sus responsabilidades escolares y sus relaciones de pares.

*Estas formas estereotipadas de relación son creadas y reafirmadas por la familia cuando en ella hay esquemas de convivencia basados en esos guiones predeterminados* (Covian, 1997:71).

Estos papeles estereotipados se imponen a las adolescentes en plena construcción de su identidad, contribuyendo con ello, a la inequidad de género que contra ellas se reproduce.

La mujer ha ampliado su presencia en ámbitos extradomésticos, rompiendo su confinamiento, modificando su posición y relación con el hombre. Procesos que han impactado en las relaciones familiares.

Hay cambios en los papeles estereotipados que no se pueden negar, sin embargo, han aparecido nuevas formas en la que operan las asimetrías de género, como la institucionalización de la doble jornada de trabajo, que a veces puede ser triple.

*La creciente participación de la mujer en la actividad económica puede tener diferentes desenlaces. El primero de ellos fortalece la institucionalización de la doble jornada de trabajo y la reproducción de los papeles masculinos y femeninos tradicionales. El segundo implica una nueva relación basada en asimetrías matizadas, posibilitando nuevas pautas de convivencia entre hombres y mujeres en el interior del hogar y creando nuevos espacios para la democratización de dichas relaciones y el trabajo doméstico compartido, lo que conduce a un nuevo balance entre derechos y obligaciones (Salles y Tuirán, 1996:138).*

Cuando no hay correspondencia entre derechos y obligaciones de los diferentes miembros del hogar, pueden surgir tensiones que afectan la organización, funcionamiento y solidaridad familiares.

En este contexto las mujeres adolescentes construyen su identidad y su sistema de valores, que estarán permeados por la manera en que el seno familiar se vivan las asimetrías de género. Las padecerá y las reproducirá<sup>47</sup>, o tal vez se convierta en una actriz principal en su transformación.

---

<sup>47</sup> Las mujeres, al tener como tarea (impuesta) la crianza de los hijos, juegan un papel fundamental en la reproducción de los roles estereotipados, que guardan la inequidad de género al interior de la familia, además estas desigualdades en muchos casos continúan asumiéndose como legítimas por parte de ellas, aunque también se haya convertido en la impulsora de la modificación de esta situación.

La adolescencia de las mujeres parece ser más difícil que la de los hombres, por la discriminación e inequidad de género que prevalece en la sociedad mexicana.

La perspectiva de género es necesario incluirla, cuando se analiza el abandono escolar de las y los adolescentes de la educación secundaria, ya que en la gestación de este fenómeno intervienen rasgos específicos, que tienen que ver con este sistema social basado en las asimetrías de género.

## **SEMBRANDO EN LA CASA COSECHANDO EN LA ESCUELA**

¿Cómo se relacionan la vida familiar y las oportunidades educativas de las y los adolescentes? Se concluía en el capítulo anterior que, la pobreza lleva a la exclusión de los individuos y las familias de los beneficios económicos de los procesos productivos y, limita seriamente sus oportunidades educativas.

Las condiciones de pobreza repercuten, entre otros aspectos, en la adquisición de aprendizajes, en el posicionamiento que adquieran los sujetos frente a lo que ocurre en el mundo, y en la relación entre familia y escuela, instituciones fundamentales para la formación de las personas en la sociedad actual. La forma en la que se da la interrelación entre la familia y la escuela, es clave en la construcción de las condiciones que garantizan las oportunidades educativas de las mujeres y los hombres de este país.

*La familia a pesar de la reducción que se ha producido en los últimos años del papel que ésta representa para los individuos, a favor de los influjos que provienen de los sistemas social (considerándose, por ejemplo, el impacto de agencias como la televisión) y escolar está, según se ha podido comprobar, teniendo un impacto en los comportamientos actuales y en las expectativas del futuro de los niños y de los jóvenes muy importante, hasta el punto de que constituye uno de los determinantes esenciales del éxito académico (Gómez, 1997:46).*

Coincidiendo con Bartolucci (1994), cuando afirma, que la familia es la única que además de transmitir cultura, brinda los medios materiales para adquirirla.

*Si la familia es incapaz de ofrecer los medios necesarios para que sus hijos ingresen a la vida escolarizada y escalen de un nivel a*

*otro, el acceso a la escuela o bien no ocurre o bien se interrumpe en algún momento. (Bartolucci, 1994:78)*

Es complicado descubrir de manera exacta como opera un antecedente familiar concreto en la producción del abandono escolar; cada deserción escolar en particular, no es producto de la misma combinación de factores.

Algunos procesos que se desarrollan en el ámbito familiar, que al combinarse entre sí y con otros de los ámbitos social, escolar, comunitario e individual, pueden conducir al adolescente a abandonar el sistema educativo. Ante esto, vale la pena preguntarse ¿Cuáles serán los factores comunes que intervienen en la gestación de la deserción escolar?

Gómez (1997), propone el análisis de la influencia del medio familiar, sobre la acción educativa de la escuela a partir de dos grandes bloques de variables:

El primer bloque o *background*, está integrado por las variables que se refieren al nivel socioeconómico, la formación de los padres, los recursos culturales y la estructura familiar.

El segundo bloque denominado clima, se describe considerando las variables relativas a las relaciones paternofiliales, utilización de la familia del tiempo, demandas, expectativas, aspiraciones, contactos familia - centro docente, hábitos, costumbres, etc.

Existe una correlación significativa entre ambos bloques, incluso algunas variables pueden figurar en uno y otro grupo según se les defina.

Dentro del primer bloque, que conforma la base del ambiente en el que se desenvuelve el individuo, varios indicadores permiten analizar las variables del nivel socioeconómico: La ocupación de los padres y demás miembros de la unidad doméstica, los ingresos económicos y su seguridad de éstos, el trabajo prematuro y la obtención de ingresos por parte del adolescente,

el tipo y tamaño de la vivienda y su equipamiento, las pertenencias materiales, los ingresos destinados a la educación de los hijos, la disponibilidad de materiales escolares y otros apoyos educativos, el tipo de alimentación.

La relación entre las condiciones de vida de la familia y el rendimiento escolar puede adquirir distintas formas:

La pobreza puede influir en el abandono escolar, al limitar la capacidad de la familia para renunciar a los ingresos de los adolescentes, quienes, no pueden hacer frente, de igual forma, a las exigencias de las instituciones educativas.

El trabajo infantil y adolescente se ha convertido en una estrategia de subsistencia de las familias, que se ha extendido más allá de los sectores marginados, así por ejemplo, encontramos empacadores y empacadoras, meseros, que son hijos de familias a las que no se les puede catalogar en extrema pobreza; sin embargo, como el ingreso familiar ya no resulta suficiente, los menores se ven obligados a contribuir al ingreso familiar.<sup>48</sup>

*La situación del niño trabajador<sup>49</sup> es muy dura y contradice los convenios internacionales vigentes de protección del niño y los objetivos básicos de cualquier sociedad. Son largas jornadas, graves riesgos de accidente de trabajo, ninguna protección social, magras remuneraciones. Asimismo, implica en muchos casos el retraso escolar o, directamente la deserción del sistema educacional (Kliksberg, 2000).*

Mario, con su deserción confirma la existencia de la influencia del trabajo prematuro en la gestación del abandono escolar.

---

<sup>48</sup> Según un estudio de la Comisión de Empleo y Bienestar Social del Congreso de México, elaborado en 1999, por lo menos 5 millones de niños trabajan y la mitad de ellos han abandonado la escuela. 70% trabaja entre 5 y 14 horas diarias. (Kliksberg, 2000).

Mario de 12 años, trabajaba por las tardes como cobrador de un Microbús de la ruta 74. Él, explicaba la razón de su trabajo prematuro, de la siguiente manera:

*Trabajo para ayudar a mi madre y también para mis gastos. El Búho me daba cincuenta pesos diarios, bueno, a veces sacaba un poco más... A veces llegaba a la casa como a las doce de la noche, no hacía las tareas y a veces no iba a la escuela.*

En este caso, queda al descubierto otro factor; la necesidad de recursos financieros por parte de los adolescentes para satisfacer los nuevos requerimientos que tiene el individuo durante este periodo de su vida, o como Mario dice: *Para mis gastos.*

Contar con dinero, resulta atractivo para los y las adolescentes, para adquirir bienes (ropa, calzado, discos, juegos, etc.), para *divertirse* con sus amigos (conciertos, bailes, fiestas, paseos, citas, etc.), o en general para satisfacer las nuevas necesidades e intereses, que aparecen en este periodo de la vida del individuo y alcanzar el estatus de adulto y las condiciones socioeconómicas que esto representa.

Bourdieu (1984), expresa esta situación de la siguiente manera:

*Tener dinero es muy importante para darse seguridad ante los amigos, ante las chicas, para poder salir con los amigos y con las chicas, es decir, para ser reconocido y reconocerse como hombre...Este es uno de los factores del malestar que suscita en los niños de las clases populares una escolaridad prolongada.*  
(Bourdieu, 1984:166)

La pobreza puede dificultar también, la adquisición de útiles escolares, libros, cubrir las cuotas *voluntarias* de inscripción, la compra de uniformes

---

<sup>49</sup> La legislación mexicana considera como menor de edad, a toda persona menor de 18 años, por lo que este grupo entran parte de los adolescentes.

no obligatorios, contar con los demás recursos que demandan los hijos para acudir a la escuela.

Generalmente se piensa que el gasto que realizan las familias en educación es mínimo, por el hecho de acudir a instituciones públicas, pero:

*Esta apreciación no es correcta, pues considera que los únicos gastos que afrontan las familias son los de inscripción y colegiaturas, dejando de lado otros que implican mantener a sus hijos en las instituciones educativas y que para algunas familias son tan importantes que pueden determinar no sólo el tipo de instituciones en las que inscriben a sus hijos (públicas o privadas) sino además su permanencia en ellas (OCE, 1999a).*

La subdirectora de una escuela secundaria para trabajadores ubicada en Iztapalapa, a la que ingresan chicos rechazados de otras instituciones, relata dos casos de estudiantes de ese plantel<sup>50</sup>, en los que puede verse, la dificultad que enfrentan las familias para mantener a sus hijos en la escuela por la falta de recursos financieros.

*Tengo un niño que se inscribió en este año (ciclo escolar 2002 - 2003). Él iba en una secundaria técnica (la que está cerca de la escuela) pero, como tenía dificultades para comprar los materiales que le pedían en su taller, se cambió con nosotros.*

*Sebastián, es un chico que constantemente llega tarde, porque tiene que recorrer una distancia larga para llegar a la escuela, antes faltaba mucho y platicando con su mamá, nos decía, que en ocasiones no tiene para los pasajes. Yo le digo que nos lo mande*

---

<sup>50</sup> Las escuelas secundarias para trabajadores atendían originalmente a personas mayores de 15 años, ahora las condiciones han cambiado y ante la falta de demanda abrieron sus puertas a alumnos de menor edad. Estos testimonios al igual que otros que se presentan aquí fueron recuperados de algunos cursos o asesorías que he coordinado en Centros de Maestros, en la DGEST, así como en algunas otras entidades federativas.



*aunque llegué un poco tarde (porque se va caminando), pero que vaya. No podemos cerrarle la puerta.*

Es así, como se incrementan las dificultades que afrontan los sectores más desfavorecidos, para mantener a sus hijos en las escuelas, aunque dependan del sector público para educar a sus hijos.

Hay otros factores como el tipo de vivienda; un alojamiento sin buenas condiciones y el hacinamiento familiar pueden obstaculizar seriamente los trabajos académicos, ya que pueden provocar, a su vez, problemas de atención y concentración. Los hijos carecen, muchas veces, de un lugar tranquilo para cumplir con sus deberes escolares, o un espacio destinado para ello, por no hablar de la falta de otros materiales y recursos de apoyo necesarios para hacer frente a las responsabilidades escolares, lo que puede llegar en algunos casos, a dificultar su permanencia en las instituciones educativas..

Los problemas de aprendizaje escolar, tienen que ver también con la carencia de estimulaciones. Para poder asimilar la información que se le entrega en la escuela, los niños y los adolescentes necesitan haber vivido una serie de experiencias. Los chicos que han tenido acceso a revistas, libros, paseos, viajes, películas, juegos didácticos, visitas frecuentes a otras casas, etc., tienen, un mejor punto de partida que aquéllos que no han podido vivir experiencias ricas. La calidad y cantidad de la estimulación ambiental recibida por el niño y el adolescente determinan ciertas características y habilidades que son necesarias en el aprendizaje escolar (Covarrubias, 1983:68).

Sin embargo, la falta de estimulación no está determinada necesariamente por la pobreza, ya que en muchos hogares pobres, existe un ambiente que proporciona afecto y estímulos que promueven el desarrollo de los hijos, con una adecuada organización del tiempo y los recursos; del mismo modo, hay hogares sin privaciones económicas, que carecen de la

estimulación necesaria, porque los padres son absorbidos por el trabajo, o porque ignoran la importancia que tiene la estimulación en el desarrollo de los niños (Covarrubias, 1983:68).

La pobreza ejerce influencia en las actitudes, valores y aspiraciones de los padres, que a su vez influyen en la de sus hijos, pero el impacto de la pobreza se ve mediado por el posicionamiento y la respuesta que se da a ella.

No sólo, las condiciones materiales entran en juego en la determinación de las oportunidades educativas de las y los adolescentes. En la deserción escolar, juegan un papel importante las expectativas e importancia que la familia atribuye a la educación formal, hay quienes apuestan por la educación como el camino a un mejor futuro y quienes, no perciben ninguna garantía en ella.

Se encontró en la muestra utilizada para este trabajo, diferencias significativas entre los adolescentes que desertan y aquellos que no lo hacen, ya que ambos grupos comparten similares condiciones socioeconómicas, por lo que la respuesta que responda a los planteamientos de este estudio, parece encontrarse más allá de la situación de pobreza que puedan vivir las familias.

*Yo le digo que le eche ganas a la escuela, que nosotros no pudimos estudiar, porque éramos muy pobres, bueno, seguimos siendo pobres pero, hacemos un sacrificio para que vaya a la escuela, y que debe aprovechar para que al rato que se case pueda vivir mejor que nosotros.<sup>51</sup>*

*Todos mis tños estudiaron una carrera pero, mi papá gana más que ellos con sus micros y eso que él, sólo estudió la primaria*

---

<sup>51</sup> Comentario de una madre de familia al momento de solicitar a su hijo que contestará el cuestionario de la encuesta.

*(creo). Él me dice que estudie la secundaria o hasta donde yo quiera, porque puedo ganar bien sin tanto estudio.*<sup>52</sup>

Estos dos testimonios pueden ejemplificar posiciones distintas ante la educación formal, y que contradice a Reimers, cuando afirma que:

*Todos los padres y madres tienen expectativas de que sus hijas e hijos tengan oportunidades educativas que les permitan satisfacer sus necesidades y vivir con bienestar* (Reimers, 2000).

Las expectativas hacia la escuela, aunque puede ser la diferencia, no borra las limitadas oportunidades educativas que tienen los pobres.

*Los padres y madres destinan parte de sus recursos, por modestos que sean, para que sus hijos desarrollen capacidades que les permitan ser libres y vivir bien, todos esperan que las escuelas les ayuden en esta tarea. Quienes tienen más ventaja en la estructura social buscan pasar esta ventaja a sus hijas e hijos; quienes tienen menos ventaja buscan una mejora en las oportunidades de sus hijas e hijos.* (Reimers, 2000).

Aunque se ha insistido, que la escasez de oportunidades educativas de la población no es producto sólo de la pobreza, sino que entran en juego, las actitudes y valores de los padres, que se construyen a partir de un posicionamiento ante las condiciones que se viven y que, pueden solventar las carencias materiales (en la mayoría de los casos con mucha dificultad), no debemos olvidar, que varios estudios han mostrado, que los elevados niveles de deserción y repetición aparecen estrechamente vinculados a la pobreza y la inequidad (Kliksberg, 2000) (Reimers, 2000) (Muñoz, 1983) (Bartolucci, 1994), (Galeana, 1997) (Ruiz, 1995).

---

<sup>52</sup> Parte de una charla sostenida con un alumno de la Secundaria 267 durante una visita para solicitar información en marzo del 2002.

Las expectativas de las y los adolescentes, también entran en juego. Los alumnos de secundaria ya han permanecido varios años en la escuela, lo que les ha permitido construir su propia visión sobre las instituciones educativas, construcción en la que intervienen además, la interrelación de los adolescentes con su familia y con otros grupos e instancias sociales. Esto, además de la redefinición del papel del sujeto en la sociedad y su inserción en el mundo adulto ya abordadas, pueden ser determinantes en varios casos, en la forma como los adolescentes se insertan en los procesos escolares, por lo que no hay que, omitir la esfera individual en el análisis de la deserción escolar.

Raúl, se encontraba en la tienda de la esquina de su casa jugando un videojuego, con su cigarro en la mano nos dice:

*Dejé la escuela por desmadrazo. La verdad es que ya no quise ir, no me gustaba, me aburría... ahorita no me preocupo, ya buscaré trabajo, tengo unos valedores que tienen combis, de esas que van a los Reyes, luego me voy con ellos... A lo mejor, algún día tendré mi propia combi.*

Bartolucci, habla de estas decisiones que toman los adolescentes:

*Las decisiones, son tomadas por cada adolescente de acuerdo con un contexto de oportunidades sociales reales o imaginarias que cada quien percibe desde su punto de vista particular forjado en el transcurso de la experiencia cotidiana (Bartolucci, 1994:58)*

Volviendo a la importancia que otorga la familia a la educación formal, porque espera algo o mucho de ella, se puede mencionar, que las perspectivas se pueden modificar con el paso de los hijos por la escuela, es decir, las aspiraciones paternas no deben ser consideradas únicamente como una causa, sino también como una consecuencia de los logros educativos.

Cuando los adolescentes que viven en una colonia como San Miguel Teotongo, se encuentra cursando su educación secundaria, poseen una escolaridad en muchos casos mayor que la de sus padres<sup>53</sup>, lo cual les da a los adolescentes elementos para poner en duda la autoridad de los padres, abriéndose espacios para una mayor autonomía de los jóvenes pero, sujetos a la dependencia económica de la que son objeto.

Esta escolaridad superior de los hijos puede influir además, en el apoyo que reciben los adolescentes de sus trabajos escolares. Los padres con un nivel educativo menor que el de sus hijos, encontrarán dificultades para proporcionar esta ayuda, de ahí, la importancia que tiene el nivel educacional de los padres para el rendimiento escolar del hijo. En esta afirmación, no se puede olvidar que actualmente, se observa cierta incompatibilidad entre las ocupaciones del sector productivo moderno y el cuidado de los niños (Welti, 1999).

En la población estudiada para esta investigación, se encontró que el promedio de escolaridad de los padres de los adolescentes, es de alrededor del cuarto año de primaria, existiendo una relación directa entre ésta y la ayuda que reciben los adolescentes en sus tareas o trabajos escolares por parte de los padres, ya que, un 66% de los chicos que abandonaron la escuela, expresan que no recibían ayuda de nadie para realizar sus tareas, en tanto los que no desertaron en un 44% no era apoyado por ningún miembro de la familia. De los que recibían algún apoyo para realizar sus tareas, era regularmente por parte de sus hermanos mayores o alguna otra persona, pero casi nunca por sus padres.

Hay también, una relación entre la escolaridad de los padres y las expectativas de éstos hacia sus hijos.

---

<sup>53</sup> Los jefes de hogar del 10% más rico de la población tienen 12.1 años de educación. Los jefes de hogar del 30% más pobre sólo 5 años de educación en América latina. Hay una distancia de 7.1 años de escolaridad; la distancia es aún mayor en México, 9 años. (Kliksberg, 2000).

*Efectivamente, los padres más educados esperan, en general, que sus hijos alcancen una educación universitaria, en tanto los más pobres y menos educados no obstante valorar una educación superior, creen imposible que sus hijos logren algo más que una educación media de tipo técnico. De hecho las expectativas de los padres tienden a operar como una profecía autocumplida: Los hijos tienden a hacer suyas las expectativas de sus padres y éstos a exigirles de acuerdo a las mismas (Covarrubias, 1983:71).*

En este mismo sentido María de Ibarrola (1983), comprobó, para el caso de México, que los alumnos aspiran a mayor número de años de escolaridad mientras más alto su nivel socioeconómico, de la misma forma aspiran a una escolaridad más larga, mientras la escolaridad alcanzada por sus padres es mayor; ésta, a su vez, es directamente proporcional al nivel socioeconómico.

Escolaridad y expectativas, se convierten en parte del capital cultural que los padres transmiten a sus hijos; quienes tienen más recursos materiales y culturales podrán darles más oportunidades (Reimers, 2000). La familia influye de esta forma en la respuesta que ofrecen las y los adolescentes a las prácticas escolares; en ocasiones la familia no logra convertirse en un adecuado colaborador de la acción educativa de la escuela, y más que una unidad de apoyo, es un núcleo conflictivo, lleno de tensiones y problemas internos, que provoca en ocasiones que el adolescente rompa sus vínculos con la institución educativa.

Sobre los conflictos que pueden aparecer al interior de las familias y que, influyen en la acción de la escuela, se encuentran los problemas que surgen de la relación adolescente – adulto, que se revisaron en el apartado anterior.

Las relaciones entre los adolescentes y los adultos dentro de una estructura familiar determinada, están condicionadas por el tiempo

dedicado a la relación mutua y el significado que cada actor le asigna, poniendo en ella intereses específicos. En este sentido, la vida contemporánea exige del adulto una participación en múltiples instancias sociales, restando tiempo dedicado a la familia y, dentro de ésta a la relación con sus hijos.

*En la medida que transcurre el ciclo vital de la familia cambia también la dedicación y el interés que padre e hijo ponen en su relación. El adulto trata de buscar un sentido de continuidad de la relación, mientras que el adolescente busca romper con ésta, intentando establecer su propia identidad (Covarrubias, 1983:44).*

Se decía además (en el apartado anterior) que los hijos, no encuentran en el hogar los suficientes estímulos para permanecer en él, por lo que salen a buscar un espacio más propicio donde satisfacer una parte de sus necesidades e intereses. Sin embargo, la familia continúa siendo un respaldo frente a situaciones problemáticas que experimentan las y los adolescentes en otros ámbitos sociales, respaldo, que se ve matizado por la calidad en la comunicación entre jóvenes y adultos dentro de la familia.

Las transformaciones de las relaciones padres e hijos adolescentes, son parte de las situaciones conflictivas que pueden vivir las familias. Covarrubias (1983), expone que en las familias se producen crisis internas cuando se pierde el control de la relación entre los recursos, tanto materiales como psicológicos y, las demandas de los miembros de la familia, y que la respuesta, que elabore el grupo familiar ante estas situaciones conflictivas, dependerá de los recursos con que cuenta y de su capacidad de adaptación.

Hay situaciones conflictivas que en ocasiones llevan a la ruptura familiar y conducen a su vez, a la transformación de la estructura familiar e influyen en la deserción escolar del adolescente que cursa la educación secundaria.

Ante la pregunta realizada a cuatro orientadores educativos y una trabajadora social<sup>54</sup>, que laboran en educación secundaria: ¿Desde su perspectiva que factor es el que más influye en la gestación de la deserción escolar?, coincidieron en señalar que los problemas familiares y en particular la ruptura familiar, el abandono en el que se tiene a los chicos, la poca integración y comunicación familiar, son los aspectos que más influyen en el abandono escolar de los adolescentes, aunado a las condiciones de pobreza.<sup>55</sup>

Aquí un caso:

*Martín tenía problemas de aprovechamiento y disciplina. La abuela acudió varias veces a la escuela en lugar de los padres a las juntas de evaluación, y ante los constantes llamados de la oficina de orientación educativa, por la conducta de su nieto.*

*El padre y la madre trabajaban. El padre reclamaba la poca atención que prestaba la mamá de Martín a su hijo, haciéndola responsable de su situación escolar. La madre por su parte, se molestaba por las repetidas ausencias del padre de Martín al hogar, problemática que derivó en la separación conyugal.<sup>56</sup>*

La abuela de Martín, al tratar de explicar por qué su nieto abandonó la escuela, comentó, que el chico encontraba en los conflictos entre sus padres, el factor que provocó su abandono escolar. Sin embargo, la abuela atribuía a la conducta de su nieto, parte de las causas de las discusiones maritales.

---

<sup>54</sup> La trabajadora social y uno de los orientadores entrevistados, son parte del personal de la Escuela Secundaria 267, de donde se obtuvo la muestra para aplicar la encuesta contemplada en la presente investigación.

<sup>55</sup> En el capítulo cuatro se hace un análisis más detenido de estos factores.

<sup>56</sup> Esto fue anotado al reverso del cuestionario de la encuesta poco después de platicar con la abuela de Martín, ya que él había emigrado a los E.U.A después de abandonar la secundaria, donde vive con unos familiares de su madre y ahora estudia en aquel país.



Con esto se quiere ejemplificar lo dicho anteriormente; uno de los momentos difíciles por los que pasa la familia es la convivencia con adolescentes, que se refleja en el incremento en la intensidad de los conflictos familiares, los cuales puede desencadenar en una separación de los padres (cuando la familia está conformada por ambos), separación que puede ser un factor determinante en el abandono escolar de los adolescentes o por lo menos, provocar desajustes en ellos de modo que afecten su rendimiento escolar.

Al hablar de la relación entre conflictos familiares, adolescencia y rendimiento escolar, Covarrubias comenta:

*En este periodo se hacen también más evidentes otros conflictos familiares, puesto que el niño los revela a través de su rendimiento y conducta escolar... Cualesquiera sean estas realidades, los padres no podrán ya esconder la cabeza: el rendimiento y la conducta escolar de sus hijos obrarán como espejo (Covarrubias, 1983:63).*

Además de lo anterior, problemas como el divorcio, el autoritarismo, el maltrato a los hijos, el ausentismo del padre, la discusión cotidiana, la agresión física, el alcoholismo, la drogadicción, son parte de estos factores que pueden influir negativamente en el adolescente estudiante y, en la respuesta que éste de a los requerimientos escolares.

A la violencia en el ámbito familiar, puede agregarse, la desvalorización y estigmas negativos, que se le asignan a algunos adolescentes y los conflictos intergeneracionales, que deriva en muchos casos de la incapacidad de los padres para comprender la apertura de alternativas que experimentan sus hijos.

Los adolescentes van construyendo una imagen de sí mismos, a partir de lo expresado sobre ellos por la familia. Agrega Leñero (1994), en un

Estudio sobre las familias de la ciudad de México, que en la familia siempre hay un hijo que se considera *el caso problema*, o al menos el más difícil.

Para concluir este apartado recupero lo que dicen Soria, Montalvo y Arizpe (1998), sobre las características estructurales de la familia del adolescente con problemas académicos. En ella se encuentran: discusiones y exposición de los conflictos maritales a los hijos, involucrándolos en ellos; Poca claridad con respecto a las reglas establecidas sobre todo en relación con el adolescente; Falta de respeto en cuanto a espacios, privacidad e individualidad; interferencia de parientes y amistades de los padres, en cuanto a dar opiniones; establecer reglas contradictorias a las que se han marcado por los padres; el hijo con problemas escolares resultó ser el intermedio entre los conflictos existentes entre la pareja, ya que se culpan mutuamente de la situación que padece el alumno adolescente; La madre es la que en realidad asume la responsabilidad de la educación de sus hijos, ante el deslinde del padre, que carece de autoridad frente a los hijos.

Todos estos factores socioeconómicos y de *clima*,<sup>57</sup> se combinan de formas distintas e influyen en la *decisión* que toman algunos adolescentes de romper sus vínculos con la escuela, siendo elemento que reproduce la desigualdad de oportunidades educativas.

En el hogar se siembran las semillas del éxito escolar, pero la sequía, desde hace tiempo amenaza el logro de la cosecha, ya que el actual modelo neoliberal, profundiza las desigualdades socio -culturales previas desde las cuales la población recibe educación formal.

---

<sup>57</sup> Hay que recordar que el clima, es un grupo de variables que consideran las relaciones paternofiliales, demandas, expectativas, aspiraciones, hábitos, costumbres, etc.

## **CONCLUSIONES**

La estructura económica y política actual impone condiciones de vida a las familias mexicanas, que impactan en su estructura y organización, llevando a algunas de ellas a desarrollar estrategias de sobrevivencia. Condiciones que trastocan los roles asumidos por sus integrantes y los procesos de socialización que se desarrollan a su interior, pero de igual forma la transformación del fenómeno familiar, influye en diversos ámbitos de la sociedad, entre ellos en la esfera escolar.

La familia nuclear sigue siendo el modelo que más se presenta, pero su presencia se ha vuelto menos predominante. En este contexto los adolescentes desertores, pertenecen en un mayor porcentaje a familias nucleares en comparación de aquéllos que concluyen con su educación secundaria

La adolescencia como una etapa sociológica del individuo, es determinada por factores sociales; tiene como características esenciales la redefinición del papel del individuo en la sociedad y su inserción en la vida adulta. El individuo va adquiriendo mayor autonomía y la socialización que experimenta toma rasgos especiales, acentuando la ruptura generacional. Estos procesos trascienden el ámbito familiar y son fuente de problemas en las prácticas educativas de las escuelas secundarias.

Dentro de las familias se reproduce una inequidad de género en contra de las mujeres, que las lleva a experimentar una adolescencia más difícil que la de los hombres e influye, decisivamente en las perspectivas y en la vida futura de las adolescentes.

No sólo las condiciones materiales entran en juego en la determinación de las oportunidades educativas de las y los adolescentes. En grupos de adolescentes que comparten similares condiciones socioeconómicas, hay otros factores que marcan la diferencia entre quienes desertan y quienes

no lo hacen: Las expectativas de los padres hacia la escuela y sus hijos; las expectativas y aspiraciones de los propios adolescentes; al apoyo recibido en las compromisos escolares por algún miembro de la familia; las situaciones familiares conflictivas; el rompimiento familiar; la incapacidad de la familia para comprender la apertura de alternativas de sus hijos adolescentes.



**CAPÍTULO III**  
**LOS HIJOS DEL POLVO**

*Aquí todo vale madres,  
esa es la filosofía que prevalece:  
un día más y a ver que pasa mañana.  
Y eso es lo que pasa,  
hay que escarbar ahí y  
germinar y cosechar...  
Sacarle vida a la muerte,  
ese es el güevo.*

**Fabrizio León.**

## **A LAS ORILLAS DEL ASFALTO**

El individuo busca más allá del ámbito familiar satisfacer las nuevas necesidades e intereses que aparecen durante la adolescencia, ello lo lleva, a adherirse grupos de iguales donde encuentra a otros adolescentes que coinciden con su visión del mundo. ¿Cómo es ese espacio que los y las adolescentes de San Miguel Teotongo comparten? ¿Cómo es el contexto en el que construyen sus identidades?

Llegué a San Miguel Teotongo por primera vez un día de finales de agosto de 1992, buscando la Escuela Secundaria Diurna Número 267, en la cual debía presentarme para iniciar mi labor docente. En un microbús del transporte público concesionado, retando las leyes de gravedad, subí por esas calles empinadas, pedregosas y serpenteantes.

Iba observando a través de un cristal estrellado: Drenajes desaguando a la calle; un niño acompañado de dos perros arriando una cuantas ovejas; adolescentes compartiendo una *caguama*<sup>58</sup> afuera de una tienda; otros adolescentes sentados en una banqueta y recargados contra una pared conversando; montones de basura en terrenos baldíos; niños pateando un balón en un callejón; un joven sentado en una gran roca con la mirada perdida, platicando de cerquita con su *mona*<sup>59</sup>; señoras acompañadas de sus hijas adolescentes, cargando una bolsa donde llevaban algunas legumbres, pollo y granos; perros de razas indefinidas a las puertas de

---

<sup>58</sup> Es una cerveza en una botella de tamaño familiar de 980 ml.

las casas; paredes tatuadas con gritos indescifrables; lámparas del alumbrado público rotas; pequeñas milpas en barrancas llenas de arbustos; un par de tenis viejos colgados en los cables de la energía eléctrica; un auto desvalijado cerca de un campo polvoriento de fútbol; en el aire flotaba un collage musical en la que se mezclaban la música norteña de los Tigres del Norte, el rock urbano de la Banda Bostik, el ritmo tropical de Niche, el rock de U2 y Caifanes y las baladas de José José.

San Miguel Teotongo, está ubicado en la Delegación Iztapalapa, en el extremo oriente de la ciudad de México, allá donde la esperanza es una nube que muchas veces pasa de largo, pero que a pesar de ello, algunos se han empeñado en montarse en ella. Esta colonia se extiende en una superficie de 260 ha, en las faldas del lado norte del volcán Tetlamanche, el cual forma parte de la Sierra de Santa Catarina. Limita al norte con el municipio de los Reyes la Paz, Estado de México, sólo separado por la autopista México – Puebla, al oriente, con el Valle de Chalco, también del Estado de México y al poniente, con las Colonias Miravalle, Ixtlahuacan y Lomas de Zaragoza<sup>60</sup>.

San Miguel forma parte de los nuevos núcleos habitacionales que hacia la década de los setentas se formaron y le fueron dando a esta ciudad, las proporciones gigantescas que posee en la actualidad

El origen del asentamiento tiene dos fuentes principales:

1. La inmigración de mexicanos a la ciudad, provenientes de varios Estados de la República en busca de una mejor forma de vida.

---

<sup>59</sup> Pedazo de estopa o de alguna tela empapada de algún solvente, como thinner o pegamento para tubos "PVC".

<sup>60</sup> Hay evidencia de asentamientos prehispánicos en esta zona, que se produjeron como producto del contacto de las culturas de Cuicuilco y Tlapacoya, provocada por la emigración de pobladores hacia las orillas del Lago de Texcoco, después de la explosión del Xitle.



*Iztapalapa se ha expandido como zona residencial contribuyendo a ello una emigración hacia este espacio de habitantes de otras delegaciones y, principalmente de Estados, entre los que sobresalen Puebla, Oaxaca, Michoacán, México, Hidalgo y Guanajuato.<sup>61</sup>*

2. La emigración provocada por los altos costos en rentas y la sobrepoblación, de familias pobres del centro de la metrópoli, provocando, el crecimiento sobre áreas comunales y ejidales que les fueron vendidas por fraccionadores clandestinos, única alternativa de obtener un lugar donde habitar, para muchas familias.

González analiza este origen y comenta:

*La colonia se empezó a formar con personas provenientes de Teotongo Oaxaca, que llegaron al cerro, un día 29 de septiembre de 1971. Por ser ese día dedicado a San Miguel Arcángel, y en recuerdo a su lugar de origen, decidieron nombrar al nuevo asentamiento San Miguel Teotongo. (González, 1993:2).*

San Miguel Teotongo, comenzó a crecer a las orillas del asfalto, a partir de aquellas casitas provisionales de lámina de asbesto o de cartón, con bardas de piedras amontonadas (todavía hoy es posible ver algunas casas con estas características), con familias que negándose a olvidar sus raíces rurales, criaban aves de corral, borregos, conejos, cerdos y sembraban en los baldíos, que alumbraban las noches con velas o lámparas de petróleo, calentaban su comida con leña o carbón y, recorrían largas distancias para conseguir un transporte, que llevará a los hombres sus trabajos y a las mujeres a adquirir los productos necesarios para sobrevivir.

---

<sup>61</sup> Esta información, como otra sobre la delegación Iztapalapa fue obtenida de la página web de la propia delegación. [www.iztapalapa.df.gob.mx](http://www.iztapalapa.df.gob.mx).

Leñero describe el proceso de crecimiento de la ciudad que caracteriza la década de los setentas, al cual San Miguel Teotongo contribuye:

*Grandes contingentes de inmigrantes se asientan en los espacios malamente disponibles, aledaños a las carreteras y en cercanía a la llamada mancha urbana, para hacerla más amplia. Sin servicios, sin sanidad, sin propiedades, intentan un mejoramiento de sus condiciones de vida, porque ser campesino sin tierra es cerrar cualquier expectativa de sobrevivencia aceptable. La ciudad en cambio ofrece interrogantes pero, sobre todo, esperanzas. (Leñero, 1992:143).*

San Miguel Teotongo, se conformó como una comunidad en la que la búsqueda de mejores condiciones de vida (porque el contar con una vivienda propia resulta ya es un logro), unió a personas de distintos lugares y con diferencias culturales en un mismo espacio, retando a las limitadas oportunidades que les presentaba el contexto.

González recaba algunos testimonios sobre este origen, he aquí uno:

*Los habitantes de San Miguel Teotongo procedemos de distintos lugares de la República mexicana y llegando aquí con ideas y culturas distintas, con costumbres y tradiciones diferentes, con distintas formas de pensar. Al llegar a la colonia y expresar todas estas visiones de la vida que cada persona trae de su comunidad de origen, en algunas ocasiones se conjuntan, en otras se contraponen, pero no llegan a generar una identidad realmente propia (González, 1993:3).*

Dos décadas después de su fundación, la población en San Miguel era ya de 80 mil habitantes en 1992, lo cual forma parte del crecimiento vertiginoso de la delegación Iztapalapa, que triplicó su población en tres décadas, ya que pasó de los 522 mil 95 habitantes en 1970 a un millón

771 mil 673 en el 2000<sup>62</sup>, lo que la convierte en la localidad más poblada del país<sup>63</sup>, con el 1.8% del total nacional y el 20.6% del Distrito Federal.

El 67.9% de los habitantes de San Miguel, según Carlos Heredia (1993), de acuerdo con los indicadores de pobreza, estaban en esta condición al principio de la década pasada.

A principios de este siglo XXI, San Miguel ha concluido el proceso de regularización de la tierra, logro, que al igual que la introducción de servicios públicos, como las redes de alcantarillado, el agua potable<sup>64</sup> y la pavimentación (inclusive hoy en día atraviesa la colonia el eje 6), ha sido en parte, producto en de la organización de sus habitantes.<sup>65</sup> Es indudable que el activismo de una parte de la población, independientemente del signo político de las organizaciones, ha influido de manera decisiva en el mejoramiento de la colonia.

La consolidación de San Miguel como colonia y las condiciones que ofrece para la vida de sus habitantes, al igual que el de otras colonias con similares desarrollos, es el resultado de la confluencia de una serie de factores geográficos e históricos, combinadas con la manera como las instancias públicas actúan, sobre todo en relación con la regularización de la tenencia de la tierra y la introducción de servicios y a las, presiones de la organización vecinal.

Para San Miguel Teotongo, es cierto lo que dice Duschatzky:

*El barrio como materialidad, toma forma gracias a la acción de los sujetos. No se trata, como en los ámbitos de mayor urbanización,*

---

<sup>62</sup> De este total el 51.5 % son mujeres.

<sup>63</sup> Se toman en cuenta todos los municipios de México y la s delegaciones políticas del Distrito Federal.

<sup>64</sup> El servicio de agua potable es de mala calidad, su irregularidad ha sido fundamento para que grupos políticos hayan presionado hasta conseguir la suspensión del pago que se derivan de él.

<sup>65</sup> La Unión de Colonos de San Miguel Teotongo ha luchado desde 1974 por concretar un proyecto que ellos han llamado "de autodesarrollo" en la colonia, el cual incluye, programas de salud, alimentación, producción, comunicación, cultura, ecología, mejoramiento de vivienda y construcción de equipamientos y servicios progresivos, que ha tenido como finalidad mejorar la calidad de vida de sus pobladores.

*de territorios que están allí y la gente va ocupando, sino de un proceso fundacional de carácter comunitario (Duschatzky, 1998: 5).*

Crecer a las orillas de la ciudad, cuyos márgenes cada día son más amplios, en muchos casos ha significado crecer en condiciones de marginación.

Son varias las definiciones que se pueden encontrar sobre marginación social, de acuerdo a los indicadores utilizados para su medición<sup>66</sup> pero, se consideró para este estudio y por las características de San Miguel Teotongo, la siguiente:

*Consideraremos marginado respecto aun grupo sociocultural, en un momento histórico concreto a aquel individuo o grupo que no tiene acceso a un nivel medio equiparable de calidad de vida*

*Se define la situación de exclusión en relación con las condiciones medias en que viven y se reproducen los grupos y ciudadanos participantes en la sociedad que se estudia (Leñero, 1995:275).*

La mayoría de las familias de San Miguel Teotongo, han quedado al margen de los beneficios del desarrollo nacional y de la riqueza generada, pero no necesariamente, al margen de la generación de esa riqueza, ni mucho menos de las condiciones que la hace posible.

San Miguel es un claro ejemplo, que en México el éxito de algunos indicadores macroeconómicos no necesariamente se traduce en el mejoramiento de los niveles de vida de la población y de la disminución de los niveles de desigualdad social.

---

<sup>66</sup> Luis Leñero (1994), en su estudio *Los Pobres en México. Su promoción*, recupera varias definiciones de marginación.

Los costos de la desigualdad social trágicamente están a la vista en San Miguel Teotongo: Desempleo, subempleo, crecimiento y fortaleza de la economía informal y, de manera muy preocupante, la inseguridad pública, son parte de ellos.

Heredia(1993), plantea en un estudio sobre San Miguel Teotongo titulado, *The Impact of Adjustment on the urban Poor: The Case of San Miguel Teotongo*, que tres series de ajustes a las políticas económicas han tenido gran impacto en los residentes de San Miguel Teotongo: La reducción del salario real y reducción de la inversión pública; cortes en los subsidios y la liberación de precios; cortes en servicios públicos, sobresaliendo como los problemas más serios la decadencia en el salario real y las oportunidades de trabajo.

Esta situación no es exclusiva de San Miguel, es parte de un proceso de disminución de los niveles de bienestar de la población en México durante los últimos años.

*Durante el sexenio del presidente Ernesto Zedillo (1995 - 2000) el poder adquisitivo del salario retrocedió 40% asimismo, indicadores del Consejo Nacional de Protección al Salario muestran que el salario mínimo más alto durante el año 2000, o sea 37.90 pesos diarios, únicamente adquiere la tercera parte de los artículos de menor costo de la canasta básica. De acuerdo con el estudio Empleo y desempleo en México 1994 - 2000 del Centro de Estudios Económicos del Sector Privado (CEESP), la proporción de los trabajadores que perciben menos de un salario mínimo aumentó de 8% en 1994 a 10.6% en 1999, mientras el número de los que ganan más de cinco salarios mínimos se redujo de 12.4% a 11.5% en el mismo periodo. De acuerdo con el CEESP el 32.1% de la población ocupada en México percibe entre uno y dos salarios*

*mínimos y el 36.6% gana entre dos y cinco (Aguirre y Sandoval, 2001).*

La ciudad de México, a pesar de que puede considerarse privilegiada porque ocupa el nivel más bajo de marginación, la desigualdad socioeconómica de la población en el Distrito Federal es sumamente marcada y San Miguel Teotongo es un ejemplo de ello, ya que forma parte de una de las delegaciones que tienen mayor proporción de población marginal, arriba de la media del Distrito Federal, junto con Milpa Alta, Tláhuac, Xochimilco (Leñero, 1994).

En la ciudad de México, a la desigualdad social se suma la desarticulación social, que impide la reconstrucción de comunidades locales y la reconstrucción de las redes sociales, cada vez más atomizadas y conglomeradas, al constituirse simplemente con una dinámica de agregación y yuxtaposición de la gente y las familias en los ámbitos urbanos (Leñero, 1994).

*La desigualdad puede desgastar el capital social, incluso el sentido de confianza y responsabilidad ciudadana que resulta decisivo para la creación y sostenibilidad de instituciones públicas sólidas (PNUD, 2001).*

Las condiciones que impone la urbe repercuten de manera directa en la dinámica familiar; las familias, en la gran ciudad de México viven con un alto grado de aislamiento, a pesar de las redes de relación parental con familiares cercanos que se privilegian, quedando en un plano muy secundario, las relaciones vecinales. Hay en este sentido, toda una situación de falta de vinculación comunitaria verdadera.

En San Miguel Teotongo, hay esfuerzos para desarrollar una identidad comunitaria<sup>67</sup> y la organización vecinal ha rendido frutos, pero sin lograr establecer fuertes redes de apoyo vecinal. Es necesario seguir insistiendo en el fortalecimiento de las redes sociales locales, como un elemento más que coadyuve en la obtención de mejores condiciones de vida para los habitantes de la capital.

Las condiciones que impone la gran urbe a sus habitantes y las características particulares de San Miguel Teotongo, establecen un marco singular en el que se desenvuelven, crecen y desarrollan los niños y adolescentes de esta comunidad.

¿Cómo son las relaciones entre los adolescentes y de éstos, con la comunidad de San Miguel Teotongo? ¿Cuál es el papel del barrio en los procesos de socialización de las y los adolescentes en la época de la globalización? ¿Cuáles son las realidades e identidades adolescentes en San Miguel Teotongo? ¿Cuál es la influencia del barrio sobre la escuela, sobre las y los adolescentes y sobre las respuestas de éstos a los procesos educativos escolarizados? ¿Cuáles son las oportunidades educativas y sociales de los jóvenes que viven a las orillas del asfalto?

---

<sup>67</sup> Buscar en las raíces prehispánicas fundamentos para esta identidad es un ejemplo de estos esfuerzos por conformar una identidad que se sobreponga a la heterogeneidad de orígenes de los pobladores de San Miguel Teotongo.

## **ENTRE LA BANQUETA, LA ESQUINA Y LA CALLE**

San Miguel Teotongo, ese espacio físico conformado por casas, comercios, calles, callejones, avenidas, escuelas y lugares públicos, donde tienen lugar múltiples encuentros entre sus pobladores, poseedores de historias y visiones particulares, que se entretienen, a pesar del anonimato que caracteriza las relaciones en esta ciudad, para dar vida y sentido al barrio.

Dice Mayol sobre el barrio:

*El barrio puede entonces entenderse como esa porción del espacio público en general (anónimo para todo el mundo) donde se insinúa poco a poco un espacio privado particularizado debido al uso práctico cotidiano de este espacio. La fijeza del hábitat de los usuarios, la costumbre recíproca derivada de la vecindad, los procesos de reconocimiento – de identificación – que ocupan su sitio gracias a la proximidad, a la coexistencia concreta sobre un mismo territorio urbano, todos estos elementos “prácticos” se nos ofrecen como vastos campos de exploración para comprender un poco mejor esa gran desconocida que es la vida cotidiana (Mayol, 1999: 8).*

Agrega Duschatzky:

*El barrio se dibuja... como esa construcción concreta y simbólica que podría por sí sola dar cuenta de las vicisitudes y contradicciones de la vida social, pero que se constituye en principio de sentido para los que lo habitan. Como espacio de identificación, no excluye la coexistencia de elementos distintivos y singulares, pero es la vida en el lugar común lo que lo convierte en un referente de identidad (Duschatzky, 1998:4).*



Este trozo de ciudad donde convive lo público y lo privado, es un contexto que adquiere importancia creciente en la socialización del individuo, cuando este cruza por el periodo de la adolescencia, y sale a buscar más allá de su hogar la satisfacción de necesidades sociales emergentes, determinadas experiencias que probablemente, no estén a su alcance en su familia y, nuevos referentes que le ayuden en la tarea de conformar una nueva identidad, que no es un acto de construcción individual, sino el resultado de estructuras sociales externas internalizadas por los adolescentes.

La práctica del barrio, como llama Mayol a este proceso de aprendizaje que se da en este contexto y la búsqueda de la satisfacción de necesidades sociales lejos del círculo familiar se ven complementados por una cultura de *escape* caracterizada por, *la decisión por parte de muchos jóvenes de permanecer largos lapsos fuera de la casa para evitar los reclamos familiares, algunos vinculados con el rendimiento escolar, otros con el acceso al empleo y/o a la colaboración de ciertas tareas domésticas* (Elbaum, 1998:16).

Aunado a lo anterior, también existe cierta incompatibilidad entre las actividades productivas a las que están incorporados los padres, con la crianza de los hijos, lo que provoca que se amplíen el tiempo que los vástagos pasan sin la presencia de ellos y lleva a los adolescentes, a no permanecer en la casa por las tardes después de la escuela y pasar su tiempo con los grupos de pares<sup>68</sup>.

La Encuesta Nacional de Juventud 2000<sup>69</sup>, presenta algunos datos interesantes al respecto; ante el cuestionamiento de con quién pasan más

---

<sup>68</sup> Los grupos de pares van adquiriendo una importancia creciente para los adolescentes, aunque la familia sigue jugando un papel determinante en la construcción de la identidad de los y las adolescentes. Quizá la familia continúe influyendo sobre los adolescentes más de lo que creen o saben sus padres.

<sup>69</sup> La Encuesta Nacional de Juventud, fue aplicada a una muestra que represento a todo el país, por el Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud, del Instituto Mexicano sobre la Juventud (IMJ). El grupo de edad considerado dentro de esta categoría, es el de 12 a 29 años.

frecuentemente los jóvenes su tiempo libre, el 55.5% dijo pasarlo con miembros de su familia, sin embargo los grupos de edades que pasan más tiempo con sus amigos, son, el de 12 a 14 años con el 14.8% y el de 15 a 19 años con el 20.2%, en tanto los hombres (19.1%) comparten más su tiempo libre con los amigos que las mujeres (9.2%), es decir los hombres están más expuestos a la influencia de los grupos de pares, que las mujeres durante la adolescencia y juventud.

La banqueta, la esquina, la calle, se convierten en los lugares de encuentro de las y los adolescentes con otros adolescentes<sup>70</sup>, de reconocimiento, de refugio, ahí continúan con su aprendizaje de los roles que van a desempeñar de adulto en otros ámbitos, con la construcción de sus identidades, aspectos no conscientes para ellos, siendo lo esencial desde su perspectiva, la convivencia; el disfrute de ser joven a pesar las condiciones socioeconómicas y las dificultades que se enfrentan durante la adolescencia y juventud.

Es así como en el barrio, ese espacio interpersonal donde se encuentran personas no del todo anónimas, pero tampoco absolutamente integradas en el tejido de las relaciones humanas preferenciales (amistosas y familiares) (Mayol, 1999), se conforman comunidades de adolescentes vinculadas por un carácter eminentemente afectivo – emotivo; se forman comunidades emocionales (Zarzuri, 2000).

Los adolescentes se agrupan de manera espontánea entre sí, con quienes comparten gustos, formas de vestir, música, lenguaje, espacios, etcétera, rasgos que hacen que se reconozcan entre sí y se diferencien de los otros, crean sus propios códigos con los que se identifican, dando lugar a distintas realidades juveniles, que sin embargo forman parte de un todo, de la familia, del barrio, del país, del mundo entero.

---

<sup>70</sup> Según la Encuesta Nacional de Juventud, en la calle o en el barrio son los lugares donde los jóvenes se reúnen con sus amigos con mayor frecuencia, además si consideramos, otros lugares como parques o áreas deportivas el porcentaje es del 42%.

*Escogen un estilo determinado, y adoptan una forma propia de pasar el tiempo libre, a través de los intersticios de la cultura de las generaciones precedentes (Musgrave, 1982:115).*

Los rompimientos generacionales, han dotado al adolescente del estereotipo de rebelde sin causa e inadaptado social. Estereotipos, mitos y estigmas, forman parte muchas veces de los cristales de los lentes con los que se quiere estudiar la *cultura juvenil*.

*La noción de "cultura juvenil" ha sido utilizada con objeto de definir los valores y la conducta que actualmente manifiestan muchos jóvenes se trata de una denominación un tanto equívoca, puesto que existen numerosas subculturas creadas por la juventud contemporánea o por lo menos a su alcance, algunas de las cuales son aceptadas mientras que otras son condenadas por quienes ocupan posiciones de poder en la sociedad contemporánea (Musgrave, 1982:109).*

Dentro de este universo que representan las y los adolescentes, para el caso de México es innegable que hay diferencias entre las distintas regiones, entre los jóvenes que crecen y se desarrollan en las comunidades rurales y los que tienen en las grandes ciudades su hábitat; entre quienes nunca asistieron a la escuela y quienes tienen concluida su educación básica, entre éstos y los que cursaron algunos grados de educación superior; los que poseen un empleo y los que no; entre los que pertenecen a sectores pobres y los que poseen ingresos medios y altos. Hay diferencias en las oportunidades de vida; *Desigualdades profundas que los marcan, que los hacen desconocidos, extraños y hasta antagónicos (Castillo, 1996:366).*

Las y los adolescentes padecen (algunos la disfrutan) la misma desigualdad social que impera en este México del siglo XXI, factor

importante, que no debe perderse de vista al realizar un análisis de este sector importante de la población.

*La juventud en nuestra sociedad está segmentada en grupos socioeconómicos con muy distintas posibilidades de desarrollo y acceso a oportunidades educativas, de empleo, culturales y de entretenimiento que llegan ser, en algunas ocasiones, diametralmente opuestas (Castillo, 1996:369).*

Aún dentro de un mismo estrato social, donde los adolescentes comparten problemas y situaciones similares de vida, hay divisiones reales en grupos con características específicas y una gran diversidad de formas de expresarse.

Es por todo esto, que hablar de los adolescentes y jóvenes de una ciudad, como la del Distrito Federal y su zona conurbana, es hacer referencia a una gran heterogeneidad, que aún en un espacio más reducido, como la colonia o el barrio es visible.

Los jóvenes de los sectores populares, encuentran en la banda, con los *del barrio*, al grupo con el que compartirán intereses, aficiones y donde el status es obtenido por sus propios méritos, a diferencia de la posición adscrita en su familia; donde se aprende a tratar al sexo opuesto, y un espacio alternativo para el ejercicio de una mayor libertad. Esta comunidad emocional termina convirtiéndose en un potente agente socializador.

Vale la pena hacer una pequeña pausa, para explicar más detalladamente este término *banda* empleado en el párrafo anterior, ya que todavía suelen hacerse generalizaciones a partir de un estereotipo, que lleva a reunir bajo el termino *chavos banda* a gran parte de los jóvenes de los sectores populares del medio urbano, tan sólo por sus expresiones que para muchos son extravagantes.

La expresión *estar con la banda*, es usado por los adolescentes y jóvenes para designar su encuentro y convivencia con los amigos, con otros adolescentes con los que se disfruta el momento; la etapa de ser jóvenes. Por otro lado autodenominarse *bandas* o *barrios*, también es empleado como una forma de darse cierta identidad (Castillo, 1996), pero estos grupos, están muy lejos por sus características, de aquellas bandas que emergieron en la ciudad de México a finales de los setentas y principios de los ochentas y de las cuales sólo queda el mito.

Las *bandas juveniles*, eclosionan en la Periferia de la gran ciudad, ante la falta de oportunidades de desarrollo para los hijos de los emigrantes campesinos, para los hijos de los obreros; para los hijos de los marginados.

*Surge originalmente como un problema de pandillerismo real (acciones violentas, delincuencia colectiva, drogadicción – alcoholismo, etcétera) con algunos referentes muy precisos: Eran agrupaciones fuertemente comunitarias, con base en una presencia territorial bien definida, con liderazgos establecidos de manera informal, con identidades ambiguas en el interior de los grupos, pero claramente diferenciadas entre sí, con una posición de grupo hermética hacia el exterior y con una visión (en su origen) profundamente autodestructiva y autodevaluatoria de sí mismos y de la vida social en su conjunto (Castillo, 1996:375).*

Araujo (1991), ofrece una perspectiva interesante sobre las bandas. Como expresión de una estrategia de supervivencia, las bandas no son la manifestación de un problema de patología social, sino una forma específica de participación social y política de los jóvenes proletarios, fundamentalmente, a partir de las prácticas sociales de la vida cotidiana y de las formas de satisfacer necesidades sociales.

Castillo Berthier (1996), distingue a partir de este momento de proliferación del fenómeno de dos tipos de bandas: Los pandilleros, que ya existían y se encuentran ligados más a la delincuencia y formas antisociales de comportamiento y los *chavos banda*, ligados a esta moda y a la repetición de patrones de comportamiento común.

*Pese a que las primeras "bandas" (en la acepción juvenil) tenían sus referentes de organización muy claramente definidos (territorio, símbolos, pintas, etcétera), cuando el fenómeno se propagó en la ciudad, las "nuevas bandas" resultaron ser más de nombre o por moda temporal que por estar organizadas realmente hacia el exterior (Castillo, 1996:376).*

Este fenómeno ha cambiado; las bandas tal como surgieron ya no existen, son fantasmas, que videntes académicos los hacen aparecer en sus estudios o artículos, sin comprender que el fenómeno ha cambiado cualitativamente, por lo menos en el Distrito Federal y la zona conurbana del Estado de México; un recorrido por las calles de las colonias y barrios de la periferia, ayudarían a romper el mito.

*Podríamos decir que el "chavo banda" existe, la "banda" no, por supuesto, en términos generales y con algunas excepciones que confirman la regla (Castillo, 1996:377).*

Además son pocos los jóvenes de las colonias populares que actualmente se conciben como *chavos banda*, por lo que esta categoría, queda muy estrecha al tratar de emplearla, como herramienta, al analizar el fenómeno adolescente de los sectores populares.

Los grupos de adolescentes que habitan en San Miguel Teotongo, han vivido este proceso, ya no existen los territorios prohibidos (aunque cruzar por algunas calles en algunos momentos del día o la semana, cooperar para la cerveza sea el peaje solicitado), ni los grupos cerrados, y la

heterogeneidad en la forma de vestir, en los gustos musicales<sup>71</sup>, y aficiones es muy amplia. Se va produciendo una resignificación del hábitat urbano, donde el *andar cotorreando* por el barrio es común, aunque sin llegar a conformar, lo que algunos autores han denominado *tribus urbanas* (Maffesoli, 1990), (Zarzuri, 2000)<sup>72</sup>.

Se puede encontrar en la investigación de Duschatzky, la diferencia entre aquellos jóvenes que deambulan por la ciudad (las tribus urbanas) y aquellos que habitan en colonias como San Miguel Teotongo, a pesar de que este referida a otro contexto. Dice que mientras a las *tribus urbanas*, las mueve una fuerte motivación por lo underground, en los barrios populares de la periferia, lo marginal se presenta como una respuesta obligada a una condición no deseada (Duschatzky, 1998).

*A diferencia de las "tribus urbanas" que viven el tiempo en un desplazamiento constante por espacios heterogéneos y cambiantes, estos grupos juveniles ven transcurrir el tiempo en espacios reiterados y estables (Duschatzky, 1998:7).*

A pesar de las transformaciones que experimenta el fenómeno juvenil, la estigmatización de estos adolescentes y jóvenes no se ha podido borrar; algunos de ellos son verdaderas agresiones visuales para los adultos y las *buenas conciencias*, con su vestimenta holgada (este es solo un estilo); sus perforaciones en orejas, cejas, nariz, labios, lengua, ombligos; sus tatuajes; sus cabelleras largas, junto con su lenguaje y comportamientos, parecen esconder para ellos la violencia, la drogadicción y la delincuencia.

---

<sup>71</sup> La Encuesta Nacional de Juventud 2000 da cuenta de esa diversidad en gustos musicales entre los jóvenes: El 19.4% de los jóvenes prefieren la música grupera, 18% el pop y 19.7% el rock, además, si consideráramos la gran variedad estilos musicales que hay dentro de estas tres categorías, la gama de posibilidades es grande. Estos resultados son muy parecidos a los encontrados en nuestro estudio de campo que refleja esta heterogeneidad en gustos musicales, que van del ska, el hip hop, el rock, hasta la cumbia, salsa, la música norteña, pasando por la música electrónica y el pop.

<sup>72</sup> Las *tribus urbanas*, son grupos de jóvenes que encuentran en recorrer las calles de la ciudad su afición y característica distintiva.

Estos adolescentes pueden saber que son vistos públicamente como *vagos*, *viciosos*, inclusive como delincuentes, y a veces se vuelve difícil quitarse esta marca de encima.

*El actor estigmatizado contribuye a su identificación a partir de la mirada que le brindan, complementándose el círculo de la profecía autocumplida: se convierten en "los vagos de esquina" (Elbaum, 1998:16).*

La llamada transparencia del barrio; el barrio como un universo social que no admite transgresión (Mayol, 1999), parece romperse con la presencia de estos grupos de adolescentes, que juegan a altas horas de la noche un partido de fútbol en la calle, que cantan o hablan en voz alta, a veces por los efectos del alcohol, durante las noches de los fines de semana.

En la muestra utilizada para esta investigación, se encontró que alrededor del 40% de los adolescentes desertores reconocieron fumar y beber, aunque la mayoría de éstos dijo, sólo beber en promedio una vez al mes. Por otro lado, tan sólo tres chicos, dos hombres y una mujer, reconocieron ingerir o haber ingerido alguna droga. Estos datos, pueden dar una idea del problema de las adicciones que se está extendiendo entre la población adolescente, que es un problema que se torna preocupante.

El debilitamiento del vínculo afectivo con los padres, la necesidad de pertenencia, su deseo de independencia, la oposición a las normas y valores que le impone el adulto, la influencia que recibe de los grupos de iguales y los medios masivos de comunicación, la incorporación de hábitos que poseen los miembros de su familia, la búsqueda de su identidad que lo lleva a experimentar roles y experiencias sociales, pueden conducir en algunos casos a los y las adolescentes a adquirir adicciones, como la del tabaco, el alcohol y otras drogas, que son vistas por él, como una alternativa hacia sus necesidades.



La violencia, es otro de los problemas que enfrentan los jóvenes actuales en las grandes ciudades. Ésta, dice Cisneros que es, *producto del miedo, del dolor, de la frustración y la confrontación con un mundo de adultos ritualizados, cuyas conductas se convierten en mecanismos violentos de acceso a diferentes bienes, a la imposición, dominio y muestra de poder. Este mundo es producto de la incompatibilidad de las elecciones, de las formas y las expectativas que los jóvenes tienen de su realidad.* (Cisneros, 2000),

Por su parte Zarzuri agrega que, las actitudes violentas entre los adolescentes, implican un uniforme ceremonial, una imagen que le permite reconocerse así mismo y que los otros también reconozcan en él. *Existe una suerte de exhibicionismo exacerbado* (Zarzuri, 2000).

Estas actitudes, pueden llevar a los adolescentes y jóvenes a traspasar los marcos de la legalidad, dándose un incremento en el número de ilícitos cometidos por menores de edad, siendo los hombres los que más delinquen. De cada 100 ilícitos cometidos por menores de edad, 88 son realizados por hombres <sup>73</sup>(Cisneros, 2000).

Aunque parezcan realidades contrarias el mundo adolescente y el adulto, formar parte de un grupo de pares durante la adolescencia, es importante en la preparación del individuo para incorporarse al mundo adulto.

*Después del "chapoteo", las responsabilidades matrimoniales y paternas parecen obligar a los antiguos adolescentes a asumir roles tradicionales asociados con la familia de la misma manera que lo hicieron sus padres antes que ellos, y la habilidad adquirida para conseguirlo ha sido en gran medida aprendida previamente a través de los grupos de pares de los que ha*

---

<sup>73</sup> San Miguel Teotongo, está considerada dentro de la zona con mayor inseguridad pública en Iztapalapa.

*formado parte durante la infancia y la adolescencia (Musgrave, 1982:133).*

Es claro, que durante el periodo de la adolescencia el individuo busca más actividades fuera de la familia y la influencia de los grupos de iguales es mayor, estos grupos se encuentran en el barrio, pero también en la escuela, que representa para el adolescente una oportunidad para relacionarse con otras y otros adolescentes<sup>74</sup>. Poco se ha analizado la influencia de los grupos de pares en la *decisión* de las y los adolescentes de dar por terminada su relación con las instituciones educativas.

El 29% de los jóvenes en México que ya no estudian, dejaron de hacerlo entre los 12 y los 14 años, y 45.6% entre los 15 y 19 años<sup>75</sup>, lo que demuestra que la mayor parte de las deserciones escolares se gestan durante el periodo de la adolescencia, cuando los y las adolescentes se encuentran más influidos por los grupos de pares.

*Los adolescentes tanto en la escuela, como fuera de ella pasan mucho tiempo formando parte de grupos de pares, que tienen un considerable influjo sobre su conducta y sus actitudes en general, así como sobre su capacidad receptiva ante la educación (Musgrave, 1982:105).*

De manera general, los y las adolescentes encuentran en los grupos de iguales a los que pertenece un sentido de pertenencia mayor, que el que pueden encontrar en la familia y en la escuela, además de que la educación escolarizada pierde sentido para él, porque no encuentra su utilidad por ningún lado, más cuando se padecen las desigualdades sociales.

---

<sup>74</sup> En el próximo capítulo se analizará la escuela secundaria, considerando, esta visión que los adolescentes tienen de ella como un lugar de encuentro con otros y otras adolescentes.

<sup>75</sup> Estos datos son tomados de la Encuesta Nacional de Juventud 2000.

*El mismo aprendizaje escolar pierde sentido para cualquier muchacho que se encuentra dentro del horizonte de supervivencia cotidiana y que tiene que aprender a defenderse del riesgo de sucumbir ante los demás. La escuela no sabe enseñar cosas útiles para la sobrevivencia estricta... cuando se convierte además, en un ser doblemente marginado en el contexto crítico de sus relaciones familiares, la enseñanza escolar resulta algo superficial frente a la angustia cotidiana. (Leñero, 1992:145).*

Jorge Elbaum, habla de una relación conflictiva entre los grupos juveniles y escuela.

*La relación entre la escuela y los integrantes de muchos de estos grupos juveniles es conflictiva y se encuentra instituida en una desconfianza recíproca: el abandono escolar es producido "por problemas de conducta" y por mecanismos autodesvalorizantes, donde la fase más elocuente "es estudiar no es para mí". La institución escolar no logra manejar las particularidades culturales de estos jóvenes y ellos dejan la escuela con la sensación de que esta institución "no da lo que sirve para la vida" (Elbaum, 1998: 17).*

Vistos como víctimas y otras veces como victimarios, los adolescentes reunidos en grupos, hacen de la calle un lugar de encuentro, cobijo y aprendizaje, desarrollando procesos de identificación que constituyen múltiples culturas juveniles fundadas en la heterogeneidad, que a veces, brindan *la oportunidad* de romper los frágiles vínculos que existen entre el proceso de socialización y la escuela, pero que en el fondo, es parte del proceso de exclusión social que padecen; de la desigualdad en las oportunidades educativas y sociales que existen en nuestro país.

Queda como tarea pendiente, la realización de investigaciones más profundas sobre las identidades adolescentes, que en gran parte siguen

siendo desconocidas, para romper con las perspectivas moralizantes y que éstas lleguen a las escuelas, para contribuir a la disminución del distanciamiento cultural creciente entre los docentes y los alumnos.

## **CONCLUSIONES**

San Miguel Teotongo, es producto de la expansión de la ciudad hacia los márgenes del valle de México, la búsqueda de mejores condiciones de vida unió a personas de distintos lugares y con diferencias culturales en un mismo espacio con limitadas oportunidades, ante ello las familias, desarrollaron estrategias de sobrevivencia, una de ellas la organización vecinal que ha contribuido a la consolidación de la colonia y a su transformación.

Son visibles los costos de la desigualdad social en parte importante de las familias que habitan San Miguel Teotongo, quienes padecen un proceso de marginación, si se entiende a ésta como la negación del acceso a un nivel medio equiparable de calidad de vida. Pobreza, desempleo, subempleo, servicios públicos de mala calidad, desintegración familiar, inseguridad pública y falta de oportunidades para los jóvenes, son rasgos de esta marginación.

Las condiciones de marginación que se encuentran en San Miguel Teotongo, repercuten de manera directa en la dinámica familiar, en sus procesos de socialización y en la limitación de las oportunidades educativas para sus miembros.

El barrio juega un papel importante en los procesos de socialización del individuo, influencia que aumenta durante la adolescencia y en proporción directa al tiempo que las y los adolescentes dedican a la integración de grupos de pares, que tienen como principal lugar de reunión la calle.

La calle se convierte en un lugar de encuentro y redescubrimiento, pero también de refugio. Las comunidades emocionales que constituyen las y los adolescentes dan cuenta de distintas identidades y realidades juveniles que han sido estigmatizadas.

Las organizaciones juveniles conformadas en el contexto urbano marginal de principios del siglo, muestran la búsqueda de una resignificación del hábitat, por adolescentes caracterizados por su gran heterogeneidad. Ya no son las bandas que aparecieron en la década de los ochentas, ni las tribus urbanas que recorren otras partes de la ciudad.

La violencia y las adicciones que se observan como un problema creciente, es producto de la falta de oportunidades educativas, laborales, de participación y para utilizar el tiempo libre que tengan los jóvenes.

Las y los adolescentes encuentran en los grupos de pares un sentido de pertenencia que no encuentran ni en la familia, ni en la escuela, proporcionando a veces la oportunidad de romper los frágiles vínculos que existen entre la vida adolescente y la educación secundaria.



## **CAPÍTULO IV**

### **UN BOQUETE EN LA PARED**



*Quisiera lograr que los  
alumnos de secundaria  
sean perros de calle*

**Jefe de Enseñanza**

## **¿EDUCACIÓN PARA ADOLESCENTES?**

El sistema de educación secundaria como un nivel posprimario, nace por decreto presidencial el 29 de agosto de 1925<sup>76</sup>. Aunque, no se concibió exclusivamente con un sentido propedéutico para el ingreso a la educación superior, sino como, una formación general para los adolescentes, el enfoque propedéutico prevaleció por un largo rato, aún a pesar de las intenciones de que esto no fuera así<sup>77</sup>.

Pensada como una educación para la vida ciudadana y productiva, la secundaria resultó sumamente selectiva y desde sus orígenes, el enfoque enciclopédico y las prácticas alejadas de sus propósitos han estado presentes.

Durante estas casi ocho décadas, la educación secundaria ha experimentado una expansión gradual de su matrícula, y se ha enfrentado a constantes cuestionamientos sobre su estructura, su organización y sus fines.

En el diagnóstico que realiza el Programa Nacional de Educación 2001 – 2006, se asevera que la educación secundaria sigue estando lejos de los intereses y necesidades de los adolescentes y de paso, se cuestionan los alcances de la reforma educativa de la última década del siglo XX.

*La educación secundaria, pese a la reforma de 1993, mantiene el carácter enciclopédico del plan de estudio heredado de su carácter original como tramo propedéutico para el ingreso a la educación.*

---

<sup>76</sup> El sistema de educación secundaria estaba conformado por 4 escuelas, todas ellas ubicadas en el Distrito Federal.

<sup>77</sup> Annette Santos del Real, realiza un análisis detallado del desarrollo histórico de la educación secundaria en, *Historia de la Educación Secundaria en México.*

*superior. Es comúnmente reconocido que muchos de estos contenidos tienen escasa relación con los intereses vitales de los adolescentes, con sus posibilidades de aprendizaje y, más aún, con su desarrollo integral (P.N.E., 2001:17).*

La educación secundaria mexicana actual, está caracterizada por cierta indefinición en su función, que no quedó resuelta con la Reforma de 1993, dentro de la cual se elevó a rango constitucional la obligatoriedad de la educación secundaria y se estableció, un nuevo plan de estudios para este nivel educativo. La educación secundaria no quedó definida por sí misma, sino en relación con la educación primaria, se le ve como un complemento de ésta, así lo muestra el propósito principal de la secundaria contenido en el nuevo plan de estudios que apareció en 1993.

*El propósito esencial...es contribuir a elevar la calidad de la formación de los estudiantes que han terminado la educación primaria, mediante el fortalecimiento de aquellos contenidos que responden a las necesidades básicas de aprendizaje de la población joven del país y que sólo la escuela puede ofrecer (SEP, 1993:12).*

¿Qué ha cambiado desde 1993 a la fecha? ¿Cómo ha repercutido esta reforma en las prácticas escolares? ¿Cómo se ha avanzado en la solución de los problemas a los que se enfrenta la educación secundaria? ¿Cómo prepara la educación secundaria a las y los adolescentes para hacer frente a los distintos problemas que el mundo actual les presenta, a su vez que les permite mejorar su calidad de vida? ¿Cuál es o debe ser el papel de la educación secundaria en el México actual?

Como ya se ha indicado en capítulos anteriores, la reforma educativa no puede entenderse aislada de las transformaciones en los sistemas económicos, políticos y productivos que se han venido dando en la actual etapa de desarrollo sociohistórico denominada globalización.

La nueva orientación y rasgos organizativos que adquieren los sistemas educativos de los países, son producto, de la interpretación que realizan de las líneas trazadas por las políticas educativas emanadas de los grandes organismos financieros y educativos internacionales.

Una de las recomendaciones que han ofrecido los organismos internacionales ha sido, la prolongación de una educación básica formativa y obligatoria. Como respuesta a ello, en México la educación secundaria, antes considerada dentro de la educación media, se integró a la educación básica, y su nuevo estatus lejos de definir con claridad su función, deja muchas indefiniciones.

*Inicialmente planteada como un puente necesario para la educación superior<sup>78</sup>, ahora mira más a la primaria, es un apéndice de ella, aunque contradictoriamente sigue conservando prácticas selectivas y académicas que correspondieran a niveles más altos del sistema educativo, o a los momentos en que ésta era una opción para las minorías selectas. Cursar la secundaria no implica ya la posibilidad de ingresar con mayor capacitación al espacio laboral ni tampoco garantiza la posibilidad de continuar estudios superiores por las restricciones que éstos presentan para el ingreso (Sandoval, 2000:86).*

Sobre este aspecto Sandoval continúa argumentando, que la secundaria se encuentra en una fase de indefinición; en un terreno incierto a medio camino entre la primaria y la educación media, donde comparte viejos problemas producto de su vinculación tradicional con el nivel medio, al tiempo que queda enfrentada a presiones de cambio que derivan de su nueva condición de educación básica, en la que debe encarar nuevos problemas (Sandoval, 2000).

---

<sup>78</sup> Todavía hoy día la Universidad Nacional Autónoma de México imparte educación secundaria, a la que define como iniciación universitaria, en la Preparatoria No. 2 de la Ciudad de México.

A diez años de la Reforma ¿Cuál es la situación actual de la educación secundaria? Intentaré responder este cuestionamiento, apoyándome en Rafael Quiroz (1992, 1994, 1996, 1998) y Etelvina Sandoval (1993, 1996, 2000), quienes han desarrollado amplias investigaciones sobre este nivel educativo.

Una de las conclusiones a la que llegan, es la existencia de una gran distancia entre el discurso y las prácticas escolares, pero ¿cómo es esa realidad que rompe con la legislación y políticas educativas?

El establecimiento de una estructura por asignaturas impactó en la vida escolar, en la distribución de los tiempos, en la manera en que se asignan a los profesores las asignaturas, en los libros de texto, en el proceso de evaluación y, en la forma de enfrentar la vida escolar por parte de las y los adolescentes.

La fragmentación curricular, característica del actual modelo, influye en aspectos como la distribución del tiempo de los maestros. Por ejemplo un profesor con tiempo completo (42 horas) de Historia o Biología, puede atender hasta 14 grupos a la semana y si, consideramos grupos de 40 alumnos, hablamos de 560 adolescentes a la semana<sup>79</sup>, lo que repercute indudablemente de manera negativa en la atención que puede prestar a los alumnos.

---

<sup>79</sup> Aunque hay escuelas en que hay grupos de más de 50 alumnos.

**Cuadro No. 2. Estructura curricular de la Educación Secundaria (horas por semana)**

	<b>PRIMERO</b>	<b>SEGUNDO</b>	<b>TERCERO</b>
<b>ASIGNATURAS ACADÉMICAS</b>	<b>Español</b> (5)	<b>Español</b> (5)	<b>Español</b> (5)
	<b>Matemáticas</b> (5)	<b>Matemáticas</b> (5)	<b>Matemáticas</b> (5)
	<b>Historia Universal I</b> (3)	<b>Historia Universal II</b> (3)	<b>Historia de México</b> (3)
	<b>Geografía General</b> (3)	<b>Geografía de México</b> (3)	<b>Orientación Educativa</b> (3)
	<b>Civismo*</b> (3)	<b>Civismo</b> (3)	<b>Física</b> (3)
	<b>Biología</b> (3)	<b>Biología</b> (3)	<b>Química</b> (3)
	<b>Introducción a la Física y a la Química</b> (3)	<b>Física</b> (3)	<b>Lengua Extranjera</b> (3)
	<b>Lengua extranjera</b> (3)	<b>Química</b> (3)	<b>Asignatura opcional decidida en cada entidad</b> (3)
		<b>Lengua extranjera</b> (3)	
	<b>DE ACTIVIDADES DESARROLLO</b>	<b>Expresión y Apreciación Artísticas</b> (2)	<b>Expresión y Apreciación Artísticas</b> (2)
<b>Educación Física</b> (2)		<b>Educación Física</b> (2)	<b>Educación Física</b> (2)
<b>Educación Tecnológica</b> (2)		<b>Educación Tecnológica</b> (2)	<b>Educación Tecnológica</b> (2)
<b>Totales</b>		<b>(35 h semanales)</b>	<b>(35 h semanales)</b>

Fuente: Tomado del Plan y Programas de Estudio 1993. Educación Básica. Secundaria. SEP.

Dice Mayorga al respecto:

*El problema se agudiza en los turnos matutinos y en algunas secundarias en las que los directores admiten a más alumnos de los que el edificio puede albergar aduciendo razones de prestación del servicio, pero que en el fondo se trata más bien de garantizar que el sobrecupo aleje el fantasma de la desaparición del turno. Esto provoca hacinamiento de escolares, verdaderas luchas por conseguir un mesabanco para sentarse y sobrecarga de trabajo para el docente, no sólo en lo que respecta al trabajo con el grupo,*

\* En 1999 se introduce la asignatura de Formación Cívica y Ética, que sustituyó a las asignaturas de Civismo de 1° y 2°, y Orientación Educativa 3°.

sino también en las actividades de calificación. (Mayorga, 1993:24)

Existen otros factores que complican la situación de los profesores. Hay docentes, que para cubrir el total de horas por el que son contratados, tienen que desplazarse a varias escuelas<sup>80</sup> quienes, tienen que hacerse cargo de más de una materia o grado, se pueden observar así, a profesores que imparten historia, formación cívica y ética y geografía o biología, física y Educación ambiental distribuidas en los tres grados<sup>81</sup>, además (que es común), muchos profesores cuentan con otro empleo para obtener los suficientes recursos para satisfacer sus necesidades. Con todo esto, el tiempo para la planeación de las clases y para la actualización, prácticamente es inexistente.

No sólo los profesores se enfrentan a los efectos de la fragmentación curricular, también los alumnos la padecen. Los alumnos de secundaria cursan de once o doce materias dirigidas, por un tanto igual de maestros, con formas distintas de dar su clase y de ser, con temas tan diversos y tan poco atractivos en la mayoría de los casos para ellos. Esto que pareciera un ambiente rico en experiencias, se convierte en un medio donde lo más importante es adaptarse y sobrevivir.

Es este proceso de adaptación, el inicio de la vida académica en la secundaria, es un momento especialmente conflictivo.

La abuela de Martín, percibe la dificultad de adaptarse a la secundaria de la siguiente forma:

---

<sup>80</sup> A estos maestros que reparten sus horas en varias escuelas y salen corriendo de una, para no llegar tarde a la otra, algunos autores les llaman *maestros taxi*. (Mayorga, 1993) (Bonilla, 2001).

<sup>81</sup> Hay casos en que un mismo profesor, para cubrir las necesidades de la escuela, atienden asignaturas tan diversas como Español, Formación Cívica y Ética y Educación ambiental.

*Fue muy difícil para él, adaptarse a la secundaria, al igual que lo fue para algunos de mis hijos. No sé qué les pasa, se descontrolan*<sup>82</sup>

Por su parte Hargreaves, explica así, la difícil transición de la primaria a la secundaria:

*Está claro que la transición de la escuela primaria a la secundaria supone afectar una transición entre culturas de escolarización diferentes. En esta transición hay continuidades y discontinuidades algunas de ellas planificadas y otras no* (Hargreaves, 2000: 62).

Las dificultades académicas que se presentan en el tránsito de la primaria a la educación secundaria, siguen prevaleciendo a pesar de la intención de eliminarlas.

Otra de las características del Plan de estudios, es la inflexibilidad curricular; todos los estudiantes deben cursar las mismas materias a pesar de la heterogeneidad de intereses, aptitudes y expectativas de las y los adolescentes.<sup>83</sup>

Se indicaba líneas arriba, que los enfoques sustentados en la necesidades básicas de aprendizaje<sup>84</sup> representaban el principal cambio del Plan de Estudios de 1993. Se pretende una educación secundaria, que fomente el pensamiento crítico, útil para que el alumno se relacione de mejor manera con su entorno, que le permita continuar aprendiendo a lo largo de su vida con un alto grado de independencia y que facilite, su incorporación

---

<sup>82</sup> Este es un comentario de una abuela, de uno de los adolescentes desertores, al momento de aplicar la encuesta.

<sup>83</sup> El único espacio de elección son las actividades tecnológicas.

<sup>84</sup> Rosa María Torres (2000), las define como una necesidad de cierto tipo de conocimientos que permitan orientar ciertas acciones, que, a su vez, se refieren a requerimientos humanos y sociales básicos para que el individuo se desenvuelva de mejor manera en un contexto sociocultural específico del que forma parte y obtener una mejor calidad de vida. La declaración Mundial de Educación Para Todos de Jomtiem, considera

productiva y flexible al mundo del trabajo (SEP, 1993:12). Propósito interesante, pero que, se diluye por los programas sobrecargados, la fragmentación, la inflexibilidad curricular y por, las practicas educativas que no se transforman por decreto.

Aunque afirma Etelvina Sandoval (2000), que las reformas educativas entran de manera lenta en el ámbito de las escuelas y sobre todo, a sus prácticas. A una década de la implantación del nuevo plan de estudios, los cambios son excepciones en un medio caracterizado por su inamovilidad<sup>85</sup>.

*Los profesores siguen conduciendo su clase de la misma forma que lo hacían antes de la reforma. No hay cambios significativos en su práctica educativa... no hay innovación, ni transformación.*<sup>86</sup>

La obligatoriedad de la educación secundaria, también tiene como tareas pendientes, entre otras, la mejora en los niveles de eficiencia terminal, la disminución de los niveles de deserción, repetición y no aprobación y los, deficientes aprendizajes adquiridos.

---

dentro de las necesidades básicas de aprendizaje, herramientas como la escritura, lectura, expresión oral, el cálculo la solución de problemas, conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes.

<sup>85</sup> A pesar de los programas de actualización establecidos por el gobierno federal. La implementación de Carrera Magisterial ha obligado a quienes participan en ella (que no son todos) a tomar cursos de actualización y a presentar exámenes anuales, donde se exploran conocimientos pedagógicos, didácticos, normativos y disciplinarios, pero el impacto en las prácticas educativas no se aprecia. El Pronap (Programa Nacional de Actualización Permanente) tiene cursos para diversas asignaturas (no todas) y apoyo de asesorías para éstos, que se desarrollan en los Centros de Maestros, pero la asistencia a ellas es escasa.

<sup>86</sup> Comentario de jefes de enseñanza, directores, subdirectores y coordinadores, recuperado en diversos cursos de actualización.



**Cuadro No. 3 Matrícula e Indicadores de Educación Secundaria para la República Mexicana 1970 - 2000**

Ciclo Escolar	Egresados Primaria	Absorción	Primero	Segundo	Tercero	Egresados	Matrícula total	Reprobación	Deserción	Eficiencia Terminal
1970-71	833,685	n.d.	459,942	356,906	285,369	246,847	1,102,217	n.d.	n.d.	n.d.
1980-81	1,555,622	82.0%	1,206,313	998,486	829,057	745,325	3,033,856	n.d.	10.5 %	75.5 %
1990-91	1,827,821	82.3%	1,542,609	1,398,865	1,248,716	1,176,290	4,190,190	26.4%	9.5%	73.9 %
1991-92	1,861,838	82.9%	1,536,626	1,383,816	1,240,250	1,169,556	4,160,692	26.3%	8.8%	75.3 %
1992-93	1,880,769	83.8%	1,582,518	1,389,318	1,231,262	1,162,311	4,203,098	26.4%	8.4%	76.4 %
1993-94	1,917,374	85.8%	1,640,347	1,441,224	1,260,353	1,174,446	4,341,924	24.7%	7.4%	77.5 %
1994-95	1,989,308	87.7%	1,711,084	1,495,343	1,286,746	1,189,307	4,493,173	23.5%	8.2%	76.2 %
1995-96	2,024,174	87.0%	1,754,986	1,573,291	1,359,058	1,222,550	4,687,335	23.7%	7.7%	75.8 %
1996-97	2,059,487	86.7%	1,781,386	1,614,497	1,413,383	1,257,804	4,809,266	22.8%	8.8%	74.8 %
1997-98	2,107,616	87.8%	1,835,931	1,642,005	1,451,365	1,277,300	4,929,301	22.3%	8.9%	73.8 %
1998-99	2,094,932	90.0%	1,927,750	1,680,697	1,462,105	1,335,625	5,070,552	21.1%	9.7%	76.1 %
1999-00	2,120,107	91.0%	1,935,991	1,767,073	1,505,839	1,369,112	5,208,903	20.7%	8.5%	75.7 %
2000-01 <sup>e/</sup>	2,136,065	92.0%	1,980,808	1,776,853	1,590,364	1,448,504	5,348,025	20%	8.5%	76.3 %

Fuente: Elaborado con datos del Informe de Labores de la SEP 1998 - 1999.

\* Los egresados de primaria y secundaria, así como, la eficiencia terminal son preliminares.

e/ Cifras estimadas.

n.d. no disponible.

A partir de la declaración de la obligatoriedad de la educación secundaria y, la puesta en práctica del nuevo Plan de Estudio, se incrementa porcentualmente y realmente los niveles de absorción, es decir, el porcentaje de alumnos que habiendo egresado de la educación primaria se incorporan a la secundaria, que pasa del 83% en el ciclo escolar 1992 - 1993 al 90% en el 1998 - 1999. La matrícula en el mismo periodo, se incrementa en casi un millón de estudiantes pero, la universalización de la educación secundaria no será posible, mientras no, se incrementen los índices de eficiencia terminal y se reduzca el porcentaje de deserción y reprobación.

Los niveles de eficiencia terminal en todo este periodo no se han podido acrecentar, por el contrario en los ciclos escolares 1995 - 1996, 1996 - 1997 y 1997 - 1998, se da una disminución, lo que representa que para este último año lectivo señalado, cien mil alumnos más que el año escolar 1992 - 1993 no concluyeron su educación secundaria.

Si se considera la generación 1993 - 1996 como ejemplo, se observa que del millón 640 mil 347 estudiantes que ingresaron en el primer año, egresaron un millón 222 mil 550, es decir, se quedaron en el camino 417 mil 797 adolescentes, ya para el final del primer año, habían desertado o repetido el año 145 mil 4 alumnos, y para final del segundo año, fueron 136 mil 508, mientras que la diferencia entre los inscritos en tercero y los que egresaron es de otros 136 mil 508.

Para el año de la introducción de la nueva estructura curricular, se aprecia un aparente aumento de un punto porcentual en el índice de deserción de la educación secundaria, se dice que aparente ya que si recordamos que la eficiencia terminal se calcula considerando el número de alumnos, que ingresaron a primer grado tres años atrás, tal incremento, debe explicarse a partir de lo ocurrido en un periodo previo al cambio curricular además, todavía en el ciclo escolar 1993 1994 los alumnos de tercero continuaron trabajando con el plan anterior.

En el ciclo lectivo 1993 - 1994, la deserción disminuye en 31 mil 758 adolescentes en comparación con un año anterior, pero para 1998 - 1999, lo que ocurre es un aumento en 170 mil 500 desertores.

A partir de estos datos, se puede afirmar, que la reforma no tuvo efectos reales en la retención de los adolescentes en las aulas de las secundarias del país.

Las políticas educativas, en este momento están poniendo su acento en la calidad de la educación<sup>87</sup>, pero, no es posible pensar en ésta como algo independiente de la equidad educativa, por eso es necesario resolver primero la cuestión del ingreso y la permanencia de los alumnos en este nivel educativo.

Otro asunto pendiente, es el de los elevados índices de reprobación. No obstante que a finales del ciclo escolar 1993 - 1994, reprobaban una cuarta parte de los alumnos que cursaban la secundaria y que para el año escolar 1998 - 1999, ya era una quinta parte, los niveles continúan siendo altos, ya que se está hablando para ambos ciclos, de alrededor de un millón 700 mil alumnos con al menos una materia reprobada. Si a esto le agregamos, que en la educación secundaria se da la práctica por parte de autoridades y directivos de *sugerir* a los profesores no reprobado más de una cierta cantidad de estudiantes, o los docentes por *evitarse problemas*, prefieren pasar a los alumnos con la mínima<sup>88</sup> calificación aprobatoria, el problema resulta alarmante.

Para concluir este punto, valdría la pena echar un vistazo a los indicadores de deserción y eficiencia terminal según el género, dentro de la educación secundaria (Cuadro 4).

En los últimos años, la cobertura de atención educativa ha aumentado de manera constante tanto para mujeres como para los hombres, reduciendo la desigualdad entre ambos, no obstante, todavía se aprecian diferencias importantes sobre todo en el medio rural y de manera especial en las comunidades indígenas, donde las niñas y adolescentes suelen tener desventajas significativas en comparación con sus hermanos. Al respecto Navarro encontró que en situaciones de pobreza, se privilegia la educación

---

<sup>87</sup> Sylvia Schmelkes (1996), menciona que la calidad de la educación básica debe reunir al menos, cuatro elementos principales: relevancia, eficacia, equidad, y eficiencia.

<sup>88</sup> La calificación mínima aprobatoria para la educación básica es de 6 según el Acuerdo Secretarial número 200, publicado el 19 de septiembre de 1994, en el Diario Oficial de la Federación.

de los hombres con respecto a la de las mujeres (Navarro, 1997), sin embargo, se están desarrollando procesos que están colocando en desventaja a los hombres con respecto a las mujeres, ya que aquellos, desertan y no concluyen su educación secundaria en mayor cantidad que ellas.

Sólo como ejemplo de lo que se menciona, para el ciclo escolar 1998 - 1999, el porcentaje de deserción es de 11.4 5 para los hombres, mientras que para las mujeres es de 7.9 %, en cuanto a lo respecta a la eficiencia terminal, para ellas fue de 69.9%, mientras que para ellos fue de 78.1 %, es decir, una diferencia de 8 puntos porcentuales. Esperaré más adelante, rastrear algunas pistas que permitan explicar este fenómeno.

**Cuadro 4. Indicadores de Deserción y Eficiencia Terminal por Género de la Educación Secundaria. Ciclos 1996 - 1997 a 1998 - 1999.**

Ciclo escolar	Indicador	Total	Hombres	Mujeres
1996 - 1997	Deserción	8.8	9.7*	7.8*
	Eficiencia terminal	74.8	72.5*	77.3*
1997 - 1998	Deserción	8.9	10.0*	7.8*
	Eficiencia terminal	73.8	69.9	78.1
1998 - 1999	Deserción	9.7	11.4	7.9
	Eficiencia terminal	73.2	70.4*	76.3*

Fuente: Tomado del Informe de labores de la SEP 1998 - 1999.

\* Estos datos son estimados, ya que para estos ciclos no se cuenta con la información de egresados por género.

La secundaria es producto de su propia historia, caracterizada por la búsqueda de una educación que responda a las necesidades, intereses y expectativas de los adolescentes, pero a casi ochenta años de su creación, aún estamos lejos de hablar de una auténtica educación para adolescentes, inclusive hoy en día, se ve cuestionada como un factor de movilidad social y preparación para la incorporación a los mercados laborales. Sandoval (2000), habla de una desvaloración de la escolaridad.

El aumento de la escolaridad permite mejorar las condiciones de vida de las personas, en tanto la falta de escolaridad es una condición de exclusión. Hay evidencias además, que muestran, que a mayor educación de las mujeres, la mortalidad infantil y la fertilidad se reducen, se mejoran los niveles de salud, se incrementa la participación de las mujeres en el mercado laboral y en la vida política (Navarro, 1997).

Por más desvalorizada que se encuentre la educación secundaria, parece tener influencia en las condiciones de vida de los individuos y de la familia, pero esto, no necesariamente contribuye a la disminución de los niveles de la desigualdad social (Reimers, 2000).

La educación básica por sí sola no es un factor de movilidad social, además de otros factores, se requiere de niveles superiores de escolaridad. Cacheux y Beir (2002), aplicaron una encuesta a 1929 padres de familia de todo el país, con la que recabaron las opiniones de los mexicanos, sobre la educación. Entre sus resultados, según el sentir de los padres de familia, ya no es suficiente haber estudiado la primaria o la secundaria, se requiere estudiar la preparatoria para tener un buen trabajo, para llegar a tener en el futuro una buena vida familiar, para tener una oportunidad en la vida.

Regresando al asunto de la educación para adolescentes, los maestros hablan mucho de la apatía del alumno de secundaria<sup>89</sup>, tal vez parte de la explicación se encuentre en la falta de sentido que para él tiene la escuela, y que lleva a parte de los adolescentes a no cumplir con las actividades encomendadas; aquí podríamos encontrar un elemento más para explicar el fenómeno que nos convoca; la deserción escolar de la educación secundaria.

---

<sup>89</sup> De este desinterés dan cuenta Oralia Bonilla (2001), Eduard Weis (2001), Rafael Quiroz (1998) y Erelvina Sandoval (2000), en sus investigaciones.

No sé si la secundaria este viviendo un periodo de transición, como de igual forma lo afirma Sandoval (2000), lo cierto es que, éste constituye un momento especialmente difícil para ella porque, existe la enorme tarea de resolver viejos problemas y responder a la obligatoriedad que, entre otras cosas, supone una formación integral y aprendizajes relevantes para todos los adolescentes, más allá de la heterogeneidad que los caracteriza y la problemática que enfrentan.

*Si realmente se quiere mejorar la educación secundaria, es preciso aclarar su pertinencia como nivel educativo, considerar las características típicas de los adolescentes a los que se dirige, redefinir su organización curricular (actualmente muy fragmentada), ocuparse seriamente de la formación de sus profesores y asegurarles condiciones de trabajo que permitan mejorar su desempeño y una adecuada relación pedagógica con los jóvenes. Hoy la secundaria es más un obstáculo que una opción educativa para los jóvenes (OCE, 1999).*

La educación secundaria debe transformarse; se debe acabar con su indefinición. La educación secundaria, aunque forme parte de la educación básica, lo cual resalta su relevancia, debe definirse por si misma, conceptuarse fundamentada en las necesidades del grupo de edad al que se dirige y las finalidades sociales que estos adolescentes deberán alcanzar a su paso por este nivel. Una reforma curricular mínimamente debe considerar estas lógicas y atacar la fragmentación, inflexibilidad y sobrecarga curricular.<sup>90</sup>

La reforma integral de la educación secundaria, no es posible sin un mayor financiamiento, a través de mecanismos que permitan su

---

<sup>90</sup> El programa Nacional de Educación, plantea un Programa de Reforma Integral de la Educación Secundaria. Desarrollar una nueva propuesta curricular para la educación secundaria (2004), ampliamente consensuada, congruente con los propósitos de la educación básica, que atienda las necesidades de los adolescentes. Este

**diversificación, la transparencia y eficiencia de los recursos. Como dice María de Ibarrola (1998), una educación secundaria de calidad cuesta y, cuesta mucho.**

---

**proyecto debe llevarse a cabo tomando en cuenta lo aquí analizado y considerar los mecanismos que garanticen su efectividad.**

## DETRÁS DE LOS MUROS

La escuela es el espacio donde se concretan las políticas educativas, pero también es el lugar donde la vida cotidiana las refuta.<sup>91</sup> La experiencia educativa institucional se realiza, como producto cultural, en un contexto histórico determinado, y por lo tanto se verá sujeta a pautas culturales específicas que condicionará su desarrollo (Azuela, 1990)

La escuela es un espacio formalizado y legitimado socialmente donde se establecen, desarrollan y anudan múltiples interrelaciones entre sujetos sociohistóricos, que tienen como elemento articulador los procesos de aprendizaje y enseñanza.

Sobre ello dice Escudero:

*Como organización construida de este modo, la escuela genera estructuras, roles, normas, valores y redes de comunicación informales en el seno de la estructura formalmente reglamentada que queda, en este caso, redefinida (Pozner, 1995:141).*

Aunque hay características y procesos compartidos por todas las organizaciones escolares, cada escuela posee rasgos singulares, enfrenta problemas particulares y se ubica en un contexto específico, que hace a cada plantel educativo único.

Cada escuela es una realidad concreta, que crea en el tiempo una cultura propia, constituida por creencias, representaciones, expectativas, tradiciones, rituales y simbologías. Sin embargo, la cultura escolar no aparece como un todo compacto y homogéneo, ya que los individuos y/o

---

<sup>91</sup> Recupero para este trabajo notas, charlas y observaciones realizadas entre 1992 – 1998, periodo durante el cual formé parte de la comunidad escolar de la Secundaria No. 267, además de entrevistas y observaciones realizadas los días que acudí a solicitar información, también considero notas, discusiones y comentarios de profesores, directivos y personal de apoyo de educación secundaria de distintas entidades de la República, participantes en cursos y talleres que he coordinado como parte del personal de apoyo técnico pedagógico de la Dirección General de Educación Secundaria Técnica y de la Dirección de Actualización del Magisterio.



grupos particulares disponen de subculturas, asentadas en perspectivas orientaciones e intereses diferentes (Pozner, 1995).

Las escuelas secundarias, adquieren ciertas características distintivas, producto de condicionantes históricos e institucionales, que las diferencian de las escuelas de los otros niveles educativos y se presentan, como las organizaciones más a complejas de la educación básica.

¿Cómo son las relaciones entre los diversos actores que conforman una comunidad educativa? ¿Cómo son las prácticas educativas, producto de esas relaciones, dentro de una escuela secundaria?

La Escuela Secundaria Diurna No. 267. *Teodoro Flores*, está ubicada en la calle Tomacocos sin número, en San Miguel Teotongo, sección Torres, a unos metros del eje 6 y de un parque ecológico.

Construida en 1980, en una superficie de 4184 m<sup>2</sup>, cuenta con tres edificios de tres niveles cada uno, donde se distribuyen salones, laboratorios, talleres, biblioteca, un audiovisual, oficinas administrativas y dos patios. En el turno matutino hay 15 grupos: cinco primeros años, cinco segundos y cinco terceros.

En este marco, se construyen un sinnúmero de interrelaciones que dan vida a la cultura escolar entre 560 alumnos, 42 profesores, 10 miembros del personal de apoyo, directivos y padres de familia, cada uno de ellos producto de sus propias interrelaciones, con una visión y postura ante la vida escolar<sup>92</sup>.

Pero, cómo influyen los procesos sociales que se desarrollan al interior de la escuela en la deserción escolar de las y los adolescentes de la educación secundaria, o será que sólo son, los factores externos los que determinan la respuesta que dan los alumnos a los procesos escolares.

---

<sup>92</sup> Datos al final del ciclo escolar 2001 – 2002.

Para muchos profesores, la respuesta a estos planteamientos se encuentra fuera de la escuela. Una discusión entre tres profesores de la secundaria 267, puede servir para mostrar esta postura.

*-¿Qué hacer ante los problemas económicos, el analfabetismo de los padres y los conflictos familiares?*

*-Los alumnos tienen muchos problemas que nosotros no podemos resolver, además al gobierno no le interesa que la gente se prepare.*

*-Yo creo que a pesar de todo lo que comentan, las causas de la deserción escolar se encuentran en el interior de la escuela, en los profesores que no realizan su labor adecuadamente<sup>93</sup>.*

Es común que los profesores no reconozcan, el impacto que ejerce su propio desempeño en los resultados educativos que alcanzan los alumnos, en este aspecto, para ellos, intervienen una serie de factores como el nivel sociocultural, los contenidos pedagógicos, los objetivos o propósitos del sistema, el medio adverso en el que se encuentra la escuela.

Si la educación secundaria, no ha logrado convertirse en una instancia que dé respuesta a las necesidades e intereses de las y los adolescentes, entonces qué hace, que la mayoría de ellos permanezcan en la escuela.

Sólo será porque son enviados por sus padres, o bien como dicen muchos estudiantes de secundaria; *estoy aquí porque me mandan*; sólo porque es un paso necesario para acceder a otros niveles educativos o un requisito mínimo para conseguir un empleo o; para no defraudar a los padres que realizan un esfuerzo económico para enviarlos.

---

<sup>93</sup> Esta fue una discusión sostenida por dos profesores y una profesora, el día de la primera visita a la escuela (noviembre del 2001).

Aunque para algunos adolescentes la secundaria, es un espacio de superación personal, para la mayoría es el lugar de encuentro con otras y otros adolescentes con los que comparten códigos. Los significados que los y las adolescentes van construyendo a su paso por la escuela secundaria, dan cuenta de las expectativas familiares e individuales.

Algunas respuestas a la pregunta ¿qué es lo que más les agrada a los adolescentes de la escuela secundaria? pueden dar una idea sobre el significado que tiene para los adolescentes la secundaria<sup>94</sup>:

*Lo que más me gusta de la secundaria es echar desmadre con mis amigos.*

*El descanso y el relajo.*

*Las horas libres.*

*El relajo y el cotorreo que echamos con nuestros compañeros.*

*Que hay compañeros sinceros y la convivencia de un grupo a otro.*

*Convivir con los compañeros*

*El recreo y la salida*

Ante la situación de no identificarse plenamente con los contenidos curriculares y las prácticas de enseñanza; de cumplir con las exigencias de los padres; de la necesidad de permanecer si se espera continuar estudiando o trabajar en un futuro y; del encuentro con sus iguales, los adolescentes van desarrollando estrategias de sobrevivencia, a la par que aprendizajes, con el detalle de que éstos, no son siempre los esperados por el plan y programas de estudio y por los maestros.

---

<sup>94</sup> Se combinan respuestas dadas por alumnos y exalumnos de la secundaria no. 267 y resultados de una encuesta publicada en la revista Cero en Conducta, titulada "Los Alumnos de Secundaria Opinan" (Año 2, no. 9, mayo - agosto 1987).

Lo importante para ellos, es aprobar las materias y no la adquisición de conocimientos. Se fortalece la habilidad (que comienza a desarrollarse en la primaria) de responder a las exigencias del maestro y la escuela, apenas lo necesario, para salir librados y permanecer en la secundaria.

El alumno aprende a resolver diferencialmente las exigencias que los profesores le presentan. Hacer o no hacer las tareas, llevar o no materiales, estudiar o no para el examen depende de ello.

Sobre las exigencias que impone la educación secundaria, un alumno de la 267 comenta:

*Los maestros están locos, nos dejan mucha tarea; creen que su clase es la única. Me paso toda la tarde haciéndola, ni puedo jugar o ver la televisión porque hay que dormirse para levantarse temprano... la verdad es que la hago porque mis papás me presionan para hacerla, porque yo no la haría. Así le hacen casi todos los del grupo, el maestro los regaña, a veces los reportan, pero no pasa nada<sup>95</sup>.*

Es común observar a alumnos prestándose materiales y tareas; estudiantes aprovechan el tiempo las clases para realizar sus tareas o estudiar para un examen que será presentado en una clase posterior; Algunas horas, se convierten en un desfile de alumnos a los sanitarios o al departamento de orientación educativa otras, en una extensión del recreo.

Algunos alumnos, también han aprendido a elaborar cálculos sobre los requerimientos para aprobar y con ello administrar su esfuerzo, ya que es necesario sumar 30 puntos en cada asignatura a lo largo de los cinco bimestres, que componen el ciclo escolar para aprobar, Es decir, si un alumno obtuvo un ocho en el primer bimestre y un siete en el segundo,

---

<sup>95</sup> Comentario realizado por una alumna al contestar el cuestionario de la encuesta durante una de las visitas a la escuela (12 – 03 – 2002).

puede permitirse obtener cinco en los siguientes tres bimestres y aprobar la asignatura, es más, puede esforzarse y obtener un 10 en el primer bimestre (septiembre - octubre), ya no realizar nada en los siguientes bimestres y mientras no se de baja puede aprobar.

Éstos, son sólo algunos aspectos del entramado de relaciones que se desarrollan en la escuela secundaria, que van de la imposición a la negación, de la subordinación a la resistencia, pasando por la adaptación y la negociación de intereses entre alumnos, profesores, personal de apoyo, directivos, padres de familia y comunidad en general.

Dice Ruth Mercado (1995), que la operación cotidiana de las escuelas se define según la fuerza de los individuos y grupos que participan en ella; depende de la negociación posible entre distintos intereses, y de la coincidencia u oposición de sus valoraciones acerca de la escuela, además de que también están presentes los conflictos generacionales, característicos de la relación entre los adolescentes y los adultos.

Esta confluencia de percepciones, expectativas y capitales culturales, se ve regulada por un marco normativo, que cobra vida propia en cada escuela, donde la norma educativa oficial es reinterpretada y su aplicación adquiere características específicas.

*La escuela secundaria ha construido históricamente una serie de concepciones que tienden a regular la actividad de los estudiantes. Entre ellas podemos encontrar las normas institucionales con énfasis en la conducta escolarmente sancionada, que tienen su base en el "discurso sobre la adolescencia"... Estas concepciones se expresan en la estructura organizativa de la secundaria, donde los estudiantes son relegados del "mundo de los adultos" que intentan regular y decidir sobre esta estructura. No obstante, los alumnos como sujetos se apropian en diversos grados de la normatividad e*

*influyen sobre ella, construyen así un conocimiento sobre lo escolar donde están presentes diversos elementos culturales adquiridos tanto en la escuela como en su ámbito inmediato, sus expectativas y su sentido de pertenencia al plantel (Sandoval, 200:234).*

Un concepto que permitirá ahondar en este universo de relaciones jerárquicas<sup>96</sup>, es el de disciplina escolar. Tomaremos la aportación de Pineda, en su investigación: *Disciplina, escuela y procesos sociales*, como un primer acercamiento.

¿Qué es la disciplina escolar?:

*Es la observación de leyes, valores y ordenamientos que pretenden encauzar homogéneamente a los individuos hacia el acatamiento internalizado de normas y disposiciones reglamentarias que regulan las relaciones dentro de las instituciones escolares. Todo esto legitimado por la determinación social al ser ésta quien precisa particularmente en la escuela, tanto los objetivos y contenidos de la educación como los márgenes a los que deberán ajustarse los comportamientos sociales, aunque matizada por la significación e intencionalidad individual y colectiva de los sujetos, en condiciones y situaciones específicas (Pineda, 1992:53).*

La disciplina, es un aspecto de suma importancia para la comunidad escolar, tanto que incluso, puede convertirse en un fin en sí mismo que otorga prestigio a la institución, aunque el ambiente de orden que se quiere imponer, no esté en comunión con las relaciones democráticas a las que aspira la escuela secundaria actual.

---

<sup>96</sup> La organización de la escuela secundaria se basa en una estructura de relaciones jerárquicas, ya que todo el personal, según su cargo, tiene establecidas sus responsabilidades, funciones y relaciones de autoridad. Esto

La disciplina escolar en la práctica, es reducida al comportamiento de los alumnos dentro de los márgenes normativos y pocas veces se ve, como instrumento para el logro de los objetivos educativos, a partir de la internalización de normas y valores.

Sin olvidar que la disciplina escolar atañe también al personal que labora en la escuela secundaria, centraré mi atención, en la respuesta que ofrecen los adolescentes que asisten a la escuela a las reglas y normas, como un factor que puede intervenir en la *decisión* final, que toman algunos de ellos, de romper sus relaciones con el centro educativo.

En el contexto escolar, los adolescentes son vistos como menores de edad subordinados a los adultos (maestros y directivos), quienes deciden por ellos sobre los conocimientos y las normas pertinentes para su formación.

Pineda (1992) concluye en su trabajo, que la disciplina escolar es mantenida gracias a las sanciones negativas, las cuales, originan conductas aparentemente conformes a los reglamentos pero, no comprometen en absoluto lo más profundo de la personalidad de los estudiantes adolescentes.

Por su parte Zubillaga (1998) encontró, cuatro tipos de respuestas que ofrecen las y los adolescentes de secundaria a las normas y reglas generales de la escuela: Aquellos que cumplen con ellas por convicción, los que cumplen por coerción, los que simulan el cumplimiento y los que las incumplen.

Aquí habría que precisar que la respuesta dada por los y las adolescentes varía según la norma, el momento y los sujetos con los que esté interrelacionándose, sin encontrar diferencias significativas entre mujeres

---

está determinado en los acuerdos secretariales 97 (secundarias técnicas), 98 (secundarias generales) y 99 (telesecundarias), emitidos en 1982, diez años antes de la reforma educativa.

y hombres ante la disciplina, según concluyen Aquiles (1989), Plaza (1996) y Zubillaga (1998).

En la encuesta aplicada para este trabajo, no hay ninguna pregunta que cuestione la concepción que sobre la disciplina tienen los adolescentes, sin embargo, cuando se indaga sobre lo que más les agrada o agradaba de la escuela y sobre, su apreciación de cuál es el principal problema de la escuela, los alumnos y exalumnos ofrecieron interesantes observaciones.

A pesar de que algunos alumnos dijeron que lo que más les agradaba era la convivencia con sus pares, o como lo expresan ellos, *el coto*, *echar desmadre* y cuestionan el corte de cabello, la prohibición de perforaciones, de pantalones holgados, de maquillaje, de faldas cortas, de juegos en los pasillo, la obligación de permanecer todo el tiempo dentro del salón de clases y las instancias de *vigilancia* como prefectura, hay otros que consideran el desorden y la indisciplina como los problemas principales de la 267.

Esto muestra una postura intermedia y más compleja, que el rechazo que plantea Pineda y la conclusión de Zubillaga de que, *los alumnos de uno y otro sexo de las escuelas no están reñidos con la normatividad escolar* (Zubillaga, 1998)

Hay quienes aceptan, obedecen o resisten y la polarización ante la autoridad inmediata, característica de los y las adolescentes, toma distintas dimensiones, y en algunos casos puede convertirse en un factor que interviene en el fenómeno de la deserción escolar.

Las relaciones sociales que se construyen, están marcadas por la manera en la que se resuelven los conflictos de intereses entre los distintos actores que comparten el espacio escolar.



Concepción Torres (2000), recopila la opinión de los adolescentes sobre su escuela, donde resalta la importancia que estos le asignan a la relación con sus maestros y a la necesidad de recibir un mejor trato. Al respecto Rosaura Galeana (1997), en su obra *La Infancia Desertora*, analiza la discriminación, el maltrato en el aula y la intolerancia de los profesores, como factores presentes en las historias de los desertores.

Pero no sólo las relaciones entre alumnos y profesores, pueden caracterizarse por cierta tensión, sino también las relaciones entre los mismos adolescentes pueden tornarse conflictivas, como lo comenta Sandoval.

*Las relaciones entre pares no siempre son armónicas, muchas veces contienen un alto grado de agresividad, al que los alumnos deben adaptarse, ignorar o enfrentarse; en tanto los estudiantes no son homogéneos, existen diversos puntos de vista sobre las actitudes extremas de algunos de sus compañeros, aunque por regla general también existe un cierto grado de complicidad (SANDOVAL, 2000:229).*

Como profesor, pude ser testigo de estos conflictos constantes entre los adolescentes, que llegan a contener una cuota grande de agresividad y en ocasiones, hasta de crueldad.

Viene a mi memoria uno de estos casos: Un día al conversar con unas chicas de tercer grado (que habían sido mis alumnas cuando cursaban el primer grado), les pregunté por una de sus compañeras que tenía tiempo no veía por la escuela. Me explicaron entre sonrisas, que había dejado de ir a la escuela debido a las constantes burlas de que era objeto por su complexión robusta y por su hábito de siempre estar comiendo, por si fuera poco me decían, que se había enfermado como producto de la presión constante a la que era sometida por sus propias compañeras.

Como ejemplo de estas relaciones conflictivas entre adolescentes, es más común, las agresiones verbales y las bromas pesadas entre los varones, aunque, las peleas siguen estando presentes como sintoma de la violencia.

En un curso con subdirectores<sup>97</sup>, cuando se discutía sobre las problemáticas que enfrentan las escuelas, varios participantes planteaban un fenómeno que se está observando en ellas: El aumento de las riñas entre mujeres, como un rasgo actual de estas relaciones conflictivas entre las adolescentes en la escuela.

*El prevenir y resolver problemas de disciplina es un proceso continuo que no tiene una solución final. Acabar con los problemas de disciplina significaría eliminar las diferencias individuales entre personas y esto no es posible ni deseable (Plaza, 1996:4).*

Pero lo que si es deseable, es avanzar a una concepción de disciplina como elemento posibilitador de los procesos educativos que se desarrolla en la escuela, es decir, la disciplina para lograr otros fines educativos y sociales; la disciplina como medio y no como fin.

La disciplina escolar como el conjunto de normas y valores que regulan la convivencia en la escuela, referidas tanto al mantenimiento del orden dentro del colectivo escolar (necesario para que se desarrollen los procesos educativos), como a la creación de hábitos y del respeto a cada uno de los miembros que constituyen la comunidad educativa (Plaza, 1996), debe fundamentarse en una visión amplia que no se limite a la conducta del alumno, sino que considere a éste como un interlocutor y la participación de los distintos sectores del colectivo escolar, la cooperación entre ellos, en la búsqueda de alternativas para crear un ambiente propicio para el aprendizaje y agradable para los adolescentes.

---

<sup>97</sup> El curso era, *Gestión Pedagógica: Los Colectivos Escolares como Círculos de Formación Permanente*, y los participantes eran subdirectores de escuelas secundarias ubicadas en la delegación Iztapalapa.

Esta contrastación entre las prácticas cotidianas y el deber ser, dejan al descubierto el largo tramo que aún falta recorrer.

A pesar de que el trabajo docente, no es el tema central de la presente investigación, hay que abordar su análisis como un factor determinante en la creación del ambiente propicio para potencializar el desarrollo personal de los estudiantes, y al no conseguirlo, puede ser una causa más de la deserción escolar de las y los adolescentes, o como dice Rosaura Galeana (1997), la gota de agua que derrama el proceso de construcción del fracaso escolar de los alumnos que cursan con mayores desventajas la carrera de resistencia en que se convierte la educación.

En páginas anteriores ya se perfilaba parte de estas condiciones laborales de los docentes, se podría agregar, que según un análisis presentado por el Observatorio Ciudadano de la Educación (2002)<sup>98</sup>, el maestro mexicano de educación secundaria percibe en promedio 13357 dólares anuales, casi la mitad del sueldo promedio de los docentes de los países miembros de la OCDE, que es de 21252 dólares<sup>99</sup>, sin embargo esta comparación es incorrecta, ya que el sueldo registrado para los profesores mexicanos, se acerca más al de un docente con 41 horas y con nivel A de Carrera Magisterial, el cual es de 13446.3 dólares anuales<sup>100</sup>. Un profesor con una plaza inicial de 19 horas obtiene un sueldo de 45839.4<sup>101</sup> dólares anuales, es decir, una quinta parte de los que recibe un maestro de nuevo ingreso en los países de la OCDE, lo que sigue demostrando, que los informes presentados ante los organismos internacionales muestran aspectos que no coinciden con la realidad de las condiciones laborales de los docentes mexicanos.

---

<sup>98</sup> El título del comunicado es Trabajo Docente. Una Perspectiva Internacional de publicado el 11 de octubre del 2002.

<sup>99</sup> Ambos sueldos corresponden al salario de ingreso según M. T. Siniscalco, A Statistical Profile of the Teaching Profession, OIT y UNESCO, 2002.

<sup>100</sup> El cálculo se hizo considerando el sueldo mensual para un profesor en esta situación que es de 11205.30 pesos según una *tabla de sueldos docente a partir del 15 de mayo* (sic), y tomando en cuenta una situación cambiaría de 10 pesos por dólar.

Considerar las condiciones laborales de los maestros es importante, ya que cualquier proyecto para mejorar la situación de la educación secundaria y de la educación en general, depende en gran medida de su trabajo y su participación.

Retomando la cuestión de los procesos educativos al interior de la escuela, se decía en otro momento, que los profesores se enfrentan a los programas de estudio que entre otros aspectos no plantean que hacer frente a las demandas reales de un grupo de secundaria.

En el mismo curso de subdirectores registrado páginas atrás, una participante, expuso la situación de dos profesoras de nuevo ingreso, que en el mismo ciclo escolar (2001 – 2002) renunciaron a sus plazas, debido a la problemática que les presentó un grupo de tercer grado. Si bien es un caso extremo<sup>102</sup>, demuestra las exigencias que pueden ofrecer un grupo de adolescentes y la contraparte de poder que pueden adquirir los alumnos.

*No es casual que una y otra vez los maestros regresen al “control de grupo” como la habilidad central, como lo que les da, finalmente, la experiencia en la docencia y lo que distingue al maestro de otros profesionistas (Rockwell, 1985:66)*

En 1998, la Dirección General de Educación Secundaria Técnica (DGEST), realizó una serie de visitas<sup>103</sup> a 16 escuelas secundarias, en las que se llevaron a cabo entrevistas con personal directivo y docente, observaciones y análisis de la estadística escolar y con base en ello, se elaboró un informe general, que recupero, para analizar varios de los problemas

---

<sup>101</sup> El sueldo mensual de un profesor con 19 horas es de 3819.95 pesos (segundo semestre del 2002).

<sup>102</sup> Más común es oír de profesoras y profesores que salen llorando del grupo, profesores que mandan llamar al director para establecer el “orden” en el grupo, o quienes han respondido violentamente ante una situación que sale de su control.

<sup>103</sup> Visitas de Apoyo Técnico Pedagógico a Planteles. Informe General, considera las 16 escuelas secundarias técnicas que ocupan los últimos lugares en el Distrito Federal, tomando en cuenta los resultados del EXANI y las evaluaciones diagnóstica, intermedia y final que realiza la DGEST en el ciclo escolar 1997 – 1998.

presentes en las instituciones escolares de este nivel educativo<sup>104</sup>, que pueden influir en la gestación de la deserción escolar, al crear un ambiente en las escuelas secundarias que no atrae el interés de las y los adolescentes.

En el informe es recurrente que se hable de *la falta de control* del grupo en algunos profesores, pero además de problemas tan diversos como:

**La rutinización de las formas de enseñanza**, y la resistencia al cambio por parte de los docentes. Los profesores repiten durante años los mismos procedimientos, debido entre otros factores, al poco manejo y carencias de elementos teórico conceptuales y metodológicos, que se reflejan en las deficiencias con respecto al manejo de los enfoques de los programas de estudio y, la evaluación de los aprendizajes, en el conocimiento de técnicas grupales y en el conocimiento del alumno adolescente.

Algunos testimonios de alumnos y maestros pueden ejemplificar parte de esta *rutinización*.

Nancy, alumna de la 267 habla de la manera en que uno de sus profesores, desarrolla sus prácticas de enseñanza.

*El maestro de... sólo nos deja copiar páginas del libro al cuaderno, no explica nada y no quiere que hagamos nada de ruido, sino, nos baja puntos.*

Juan Carlos, otro alumno de la 267, expresa también su opinión:

*La maestra nos dicta toda la clase y nos deja cuestionarios, aunque, hay maestros que si explican bien.*

Jazmín, comenta su experiencia:

---

<sup>104</sup> También en las escuelas hay proyectos y estrategias interesantes, además de docentes que se han preocupado por enriquecer su práctica docente que no debemos olvidar.

*Me sacó y ya no me calificó, me dijo que lo haría hasta que trajera a mi mamá. Ella no pudo venir y pues me reprobó.*

Lo que dicen los profesores Fernando y Gabriela, quienes trabajan en escuelas secundarias de Iztapalapa, explican así parte de este por qué, de la rutinización de las prácticas de enseñanza.

*Fui al curso porque me enviaron. Fue de constructivismo, ya sabes, lo mismo de siempre, cosas que no se pueden aplicar en los grupos cuando los chavos están pensando en otras cosas.*

*Tú los ves y los compañeros participan, discuten, realizan las actividades, parecen mostrar interés, pero uno ya los conoce, salen y regresan a lo de siempre, a las mismas prácticas y te entregan la planeación del año anterior sin ningún cambio.*

Hay otro factor que repercute en la actitud hacia el cumplimiento de las tareas encomendadas. El trabajo docente dentro de las secundarias públicas en México está caracterizado por cierta estabilidad laboral, que ha repercutido. No importa lo que se deje de hacer o lo que se haga, los profesores con plaza definitiva difícilmente pueden ser separados de su trabajo y hay casos de maestros incumplidos que han recorrido varias escuelas o como suele decirse, *el problema sólo es trasladado a otra escuela.*

**La falta de un perfil apropiado para impartir la asignatura.** Existen profesores que no cubren satisfactoriamente el perfil académico requerido porque, su área de formación profesional es muy distinta al de la materia que están impartiendo, además de no contar con la preparación pedagógica necesaria, dándose casos extremos, de profesores que sólo cursaron la educación secundaria e incluso hay quienes sólo tienen la primaria. Son múltiples los ejemplos de ello, personal con una licenciatura en trabajo social, haciéndose cargo de las asignaturas de Geografía,

Historia y Formación Cívica y Ética, odontólogos dirigiendo las asignaturas de Educación Ambiental y Física, abogados impartiendo Español, etcétera. Existen también casos de quienes fungían como personal administrativo, y sin ninguna preparación se les habilita como personal docente.

**Asignación de plazas inadecuadamente.** Aunado con el punto anterior, existe la práctica en la educación secundaria de asignar las plazas inadecuadamente a quienes, como se vio, no cubren los requisitos indispensables para ser docentes. Hay casos de personal administrativo que poseen plazas de docentes de hasta 42 horas, mientras excelentes profesores tienen pocas horas, viéndose en la necesidad de buscar otro empleo, con las consecuencias ya mencionadas, así mismo, hay personas que terminaron una licenciatura, que poseen una plaza de prefectura o de personal administrativo, esperando algún día obtener una plaza de docente.

**Actualización deficiente.** La actualización y formación permanente de los profesores y del personal de apoyo como orientadores, trabajadores sociales y prefectos, están llamadas a jugar un papel importante en el fortalecimiento de la educación secundaria. En este momento los programas de actualización no han ofrecido los resultados esperados, porque poco han impactado en las prácticas educativas que se desarrollan en las escuelas secundarias.

Se ha dado una asistencia reducida a las actividades de actualización, debido tal vez, a que la mayoría de estas actividades son a contraturno o en jornadas sabatinas y, si se recuerda, una gran cantidad de profesores cubren sus horas en dos turnos o cuentan con otra actividad laboral. Además, la mayoría de estas actividades están incorporadas al programa de *Carrera Magisterial* y no todos los maestros participan en él, o han desistido a continuar participando, porque ven lejana su promoción debido

a los puntajes que se piden para ello o, simplemente no son actividades (en su mayoría cursos) atractivas para ellos.

En este sentido, hay una serie de cursos nacionales de actualización que no cubren todas las asignaturas, que están constituidos como cursos autodidactas y para acreditarlos hay que presentar un examen. Durante el ciclo escolar 2000 -2001, se inscribieron a ellos en el Distrito Federal, 35 156 maestros de educación básica, de un total de 68 413. De los inscritos 14 290 presentaron su examen y 9430 acreditaron, es decir, solo el 51% de los profesores de educación básica se inscribieron a estos cursos y de estos sólo el 27% lo aprobaron.

En el caso específico de la educación secundaria las cifras no son muy diferentes, de 26 114 profesores en el Distrito Federal, sólo se inscribieron 10589 (40.5%), de los cuales presentaron su examen 3726 (35%) y aprobaron 2744, esto es, considerando el total de inscritos tan sólo el 26%.

Del análisis de este problema se desprende el reto de buscar estrategias innovadoras de actualización permanente, como fundamento para la profesionalización de docentes y directivos, que aunado a la modificación de las condiciones de trabajo de los docentes, permita conformar equipos de trabajo de tiempo completo en cada institución; construir una unidad educativa, que aborde corresponsablemente el cumplimiento de los propósitos educativos, al tiempo que se fortalece el sentido de pertenencia.

**La ausencia del trabajo colegiado.** El profesor continúa trabajando de manera aislada, el aula es su feudo, lo que ocurra fuera de ella no es de importancia. Aunque existen espacios establecidos normativamente para la discusión técnico pedagógica y para, trabajar colectivamente en torno a los asuntos académicos de las escuelas, éstos han sido subutilizados en la práctica cotidiana o en el mejor de los casos, se han destinado a revisar la estadística escolar, sin ningún intercambio académico ni establecimiento de acuerdos, alternativas y estrategias para enfrentar los problemas



comunes que se viven en la escuela y construir los objetivos que guíen los esfuerzos de toda la comunidad escolar.

Sobre el trabajo aislado la visión de Pozner, coincide con la aquí mostrada:

*La cultura escolar prima y protege sobremanera la autonomía individual de los profesores, cultiva el sentimiento de privacidad y responsabilidad individual en el ejercicio de las funciones docentes. Favorece escasamente, por lo tanto, las relaciones profesionales entre los mismos profesores. Se dice, con acierto, que la estructura organizativa de las escuelas en este aspecto propicia el celularismo: cada profesor en su aula con sus correspondientes alumnos y tareas. (Pozner, 1995:141)*

El trabajo aislado de los docentes, en algunos casos, se ve acentuado por los conflictos políticos que se dan entre profesores, que lleva a la formación de dos bandos o más dentro de un plantel, que dificulta la construcción de una visión compartida como institución y el salvar las diferencias en pos de los objetivos comunes, repercutiendo en la atención que se ofrece a los alumnos y en especial, a aquellos con más problemas y carencias.

En la 267, éste ha sido uno de los problemas recurrentes, he aquí una opinión al respecto:

*Nos hemos golpeado mucho...Ya nos golpeamos, pero creo que ya aprendimos, ahora debemos buscar nuevas cosas, dejar a tras los enfrentamientos y crecer.<sup>105</sup>*

**La falta de planeación didáctica.** Los profesores no planean sus clases, ya sea por falta de tiempo y por el exceso de carga administrativa, que se desprende de atender a tantos grupos y alumnos o porque, la planeación se percibe por parte de los profesores como un requisito administrativo, un

---

<sup>105</sup> Comentario de una profesora de la Secundaria No. 267.

trámite burocrático que tiene poca importancia en el desarrollo del trabajo en el aula.

**Plantillas de profesores incompletas y el ausentismo docente**, que se puede tornar a veces preocupante<sup>106</sup>, son factores que se suman a este cuadro que se está describiendo.

**Desánimo y malestar hacia las condiciones laborales y exigencias que padecen los profesores.** Es palpable en las escuelas un gran desanimo, desinterés y apatía en los profesores ante las condiciones laborales, que no siempre cubren sus expectativas y las exigencias, que no corresponden a esas condiciones.

*Se ha aumentado las responsabilidades y las exigencias que se proyectan sobre los enseñantes, coincidiendo con un proceso histórico de una rápida transformación del contexto social, lo cual se ha traducido en una modificación del rol del profesor, que supone una importante fuente de malestar para muchos de ellos, ya que no han sabido o, simplemente no han aceptado, acomodarse a las nuevas exigencias (Esteve, 1997: 28).*

**Preparación inadecuada de los directivos para ejercer el cargo.** Actualmente, es reconocida la importancia de la labor directiva en la creación de las condiciones propicias para el desarrollo de los procesos educativos, pero la función directiva, se ve limitada por la falta de una preparación adecuada para el cargo, una deficiente actualización<sup>107</sup> y la carga del trabajo administrativo, que impide, se convierta en ese líder

---

<sup>106</sup> En una reunión de Asesoría para directivos en el Centro de Maestros Benito Solís Luna, en abril del 2002, un director comentaba lo siguiente: *Sólo el día de ayer no se cubrieron 30 horas y el año pasado un solo profesor acumuló 87 horas de faltas.*

<sup>107</sup> Los resultados del examen para acreditar el *Primer Curso Nacional para directivos de educación Secundaria*, son desalentadores, ya de quienes lo presentaron, sólo lo aprobaron el 43%, además el curso considera tres tipos de dominios, el insuficiente que es igual a no aprobado, el suficiente y el dominio esperado, que da cuenta que el sustentante tiene un dominio satisfactorio de los contenidos, ni un solo directivo obtuvo este dominio.

académico, en ese coordinador y facilitador de los procesos educativos, que desde hace años se está buscando<sup>108</sup>.

**Carencias en el apoyo pedagógico que reciben las escuelas del exterior.** Hay instancias que tienen la función de asesorar y apoyar a los profesores y a las escuelas, para que éstas cumplan de mejor manera con los propósitos educativos que le han sido encomendados, pero tal asesoría y apoyo se enfrenta también a grandes problemas, como la falta de preparación de quienes ejercen esta función, el personal insuficiente para cubrir las necesidades de las escuelas, el desconocimiento de la realidad que enfrenta la educación secundaria, la desorganización, entre otros.

Por ejemplo, es conocido de la poca asistencia a las escuelas de los Jefes de Enseñanza, quienes son los encargados de asesorar y apoyar la práctica docente.

Puedo dar cuenta de esta asistencia escasa, ya que como profesor en la 267, sólo una ocasión fui visitado por un Jefe de Enseñanza en seis años que trabajé en esa institución.

Pero hay casos más preocupantes, como el de la profesora María Eugenia, quien comenta:

*En 27 años como profesora de español, sólo una vez llegó a la escuela la Jefa de materia, me encontró en el pasillo y le pedí me acompañara al salón, a lo que me contestó.*

*- No hijita, yo confió en ti, me dio unos documentos para guiarme en mi planeación y se marchó.*

**Desconocimiento del adolescente.** La preparación y la formación permanente que involucren el trabajo colegiado, así como mejores apoyos

---

<sup>108</sup>La política educativa en este sexenio y el anterior platican la importancia del trabajo directivo en la transformación de la cultura escolar (P.D.E. 1995-2000 y P.N.E. 2001-2006).

externos deben ser pilares de la transformación de la educación secundaria, sin dejar de lado un mejor conocimiento del adolescente, que lleve a conocer cómo aprende, cuáles son sus problemas y características; sus identidades y realidades.

**Falta de comunicación de la escuela con la comunidad, con sus grupos e instituciones.** Las reuniones de firmas de boletas, las asociaciones de padres de familia, y los adolescentes que acuden todos los días a la escuela portando su propia cultura, son formas adquiridas por las relaciones que se establecen entre la escuela y su medio, las cuales son en la mayoría de las veces, relaciones de imposición o negación, pero en pocas ocasiones de cooperación e intercambio.

En las escuelas secundarias hay otros problemas de los cuales poco se habla y que tal vez, no repercutan de manera directa en la problemática de la deserción escolar aquí analizada, pero son parte de las prácticas que es necesario modificar, para transformar la cultura escolar. La corrupción que adquiere múltiples formas, desde la venta de una calificación, hasta la apropiación de las ganancias que genera la cooperativa escolar por parte de algunos directivos, pasando por la posesión de un título universitario falso; el acoso y abuso sexual, que padece particularmente el personal femenino de las escuelas por parte de compañeros y autoridades, problema que lamentablemente enfrentan también en ocasiones las y los alumnos; el problema de adicciones en el que están envueltos algunos miembros del personal escolar, entre otros.

Los aspectos enumerados, al combinarse conforman un ambiente escolar poco atractivo para las y los adolescentes, además de que la organización y funcionamiento de las secundarias se ven afectados por estos problemas, ofreciendo pocas respuestas a las necesidades, problemas y expectativas, de las y los adolescentes, no pudiendo retener y en ocasiones excluyendo,

a las y los adolescentes que con mayor dificultad cruzan su educación secundaria.

La escuela secundaria debe ser transformada y fortalecida a través, de la participación de profesores, alumnos, autoridades, padres de familia y de la sociedad en su conjunto, para que deje de existir de espaldas a la realidad sociohistórica a la que pertenece, y para que reconozca en los adolescentes su razón de ser, lo cual debe traducirse en una educación secundaria incluyente, donde lo que aprenden les es útil en el contexto en el que se desenvuelven, de esa forma, menos serán los que busquen cruzar sus muros.

## ¿POR QUÉ LAS Y LOS ADOLESCENTES DICEN ADIÓS A LA ESCUELA?

La deserción escolar de la educación secundaria es un rasgo de la desigualdad de oportunidades educativas y sociales que se vive en México, su solución, que permita el arribo a una educación básica equitativa y de calidad relevante para el México contemporáneo, es una tarea pendiente que requiere de la participación de todos.

El abandono escolar de la educación secundaria no ha podido disminuirse ni porcentual, ni realmente, a pesar de la Reforma educativa puesta en marcha a principios de la década pasada. Los 442757 estudiantes que desertaron en el ciclo escolar 1999 – 2000<sup>109</sup>, o el 25%<sup>110</sup> de alumnos, que habiéndose inscrito a primer grado no concluyen su educación secundaria en cada generación, dan cuenta del boquete por donde sigue *fugándose* una parte importante de adolescentes de la educación secundaria, por donde cruzan sus muros para ponerse a salvo de la acción de una escuela que no comprende sus realidades e identidades.

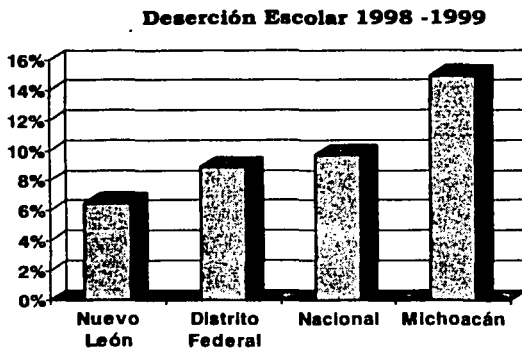
Para el caso del Distrito Federal, el porcentaje de deserción (8.9%) está por debajo de la media nacional (9.7%), aunque es mayor que otras entidades como Nuevo León (6.5%). Estos datos del *Informe de Labores de la SEP*, correspondientes al periodo lectivo 1998 – 1999, difieren de los que presenta la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal, para la cual el porcentaje de deserción para el mismo ciclo escolar es de 5.8 %, es decir, hay una diferencia de tres puntos porcentuales y que colocaría al DF como la entidad federativa con el menor índice de deserción en el país.

Más allá de esta discrepancia en los datos, que a su vez, despiertan dudas sobre la manera como se integran los informes, en el Distrito Federal hay

<sup>109</sup> Durante el ciclo escolar 1998 – 1999, la cifra de alumnos desertores fue de 491 844, lo que representó un porcentaje del 9.7%, según el Informe de Labores de la SEP 1998 – 1999.

<sup>110</sup> Este porcentaje se obtuvo, considerando el promedio de la eficiencia terminal del periodo 1995 – 2000.

diferencias significativas entre sus delegaciones políticas, llegando la deserción escolar, en algunas de ellas a alcanzar niveles parecidos a los más altos encontrados a escala nacional<sup>111</sup>.



Fuente: Elaborado con datos del Informe de labores del la SEP 1998 - 1999.

Dentro del Distrito Federal, la delegación Iztapalapa, presenta los niveles más altos de deserción escolar<sup>112</sup>. Considerando los últimos resultados (ciclo escolar 2000 - 2001), se encontró un 13.98%, que casi dobla en porcentaje a la delegación que le sigue, que es la Cuahtémoc con 7.65%, observándose una diferencia de más de 6 puntos porcentuales.

<sup>111</sup> El porcentaje más alto para este ciclo analizado corresponde a Michoacán con un 15%.

**Cuadro 5. Inscripción, Reprobación y Deserción en el Distrito Federal por Delegación Política**  
**Ciclos escolares 1998 - 1999 al 2000 - 2001.**

Delegación Política	1998- 1999			1999-2000			2000 - 2001		
	Inscripción	Reprobación	Deserción	Inscripción	Reprobación	Deserción	Inscripción	Reprobación	Deserción
A. Obregón	32122	15.65	5.44	33107	17.35	7.78	32490	25.61	6.16
Azcapotzalco	25143	16.11	6.45	24947	17.02	7.34	24273	26.58	6.86
B. Juárez	22618	11.33	5.14	22380	12.11	5.64	22521	20.72	5.99
Coyoacán	31892	16.66	5.64	31843	16.02	6.43	31544	24.85	6.2
Cuajimalpa	12039	15.22	4.1	13046	14.75	8.06	12936	24.47	5.31
Cuauhtémoc	35615	16.71	7.62	35158	18.33	8.85	34244	25.18	7.65
G. A. M.	82252	15.48	5.87	82451	17.4	7.57	79949	24.9	6.59
Iztacalco	28784	17.1	6.18	27857	19.46	6.38	25704	27.92	6.8
Iztapalapa	94817	21.64	5.05	101664	22.85	11.99	105434	27.31	13.98
M. Contreras	11802	18.22	5.69	12639	20.79	9.88	12329	29.11	6.37
M. Hidalgo	23453	14.48	6.26	22998	15.49	7.85	22371	26.18	7.29
Milpa Alta	5766	13.23	5.5	6091	14.47	7.55	6176	19.89	5.33
Tláhuac	18047	15.79	5.5	18525	18.92	6.75	18528	22.62	6.08
Tlalpan	31362	15.71	4.78	31376	17.25	4.94	31678	25.17	5.34
V. Carranza	26273	17.52	6.36	26023	20.16	6.28	25391	25.08	6.69
Xochimilco	21612	17.32	6.82	21791	18.09	6.7	21798	23.19	5.9
<b>Total Global</b>	<b>503597</b>	<b>16.95</b>	<b>5.76</b>	<b>511896</b>	<b>18.38</b>	<b>8.11</b>	<b>507366</b>	<b>25.43</b>	<b>8</b>

Fuente: Elaborado con datos de la Estadística de Educación Secundaria, de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal.

Si se consideran los tres ciclos escolares contenidos en el cuadro 5, se ve un incremento los niveles de deserción. Iztapalapa, registra según los datos que proporciona la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal (SSEDF), para el periodo 1998 - 1999, un porcentaje de deserción escolar de 5.05%, mientras que para el siguiente ciclo (1999 - 2000), ya es de 11.99%. ¿Cómo se incrementó tanto la deserción escolar en sólo un año?

La respuesta, parece encontrarse en lo que líneas arriba se planteaba; ciertos errores en los datos del ciclo escolar 1998 - 1999. Otras inconsistencias observadas pueden servir para fundamentar esta idea:

<sup>112</sup> También presenta los niveles más altos de reprobación, aunque estos son muy cercanos a la de las demás delegaciones, sin embargo este se presenta como un problema importante a nivel Distrito Federal, ya que se aprecia un incremento de 9 puntos porcentuales en tan sólo dos años.



1. La diferencia entre los datos que proporciona el *Informe de Labores de la SEP 1999 – 2000* y, los que proporciona la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal (SSEDF).

2. Según el Informe de la SEP, hubo una reducción de los índices de deserción para el ciclo escolar 1999 – 2000, mientras que en los datos proporcionados por la SSEDF, hay un incremento en el Distrito Federal.

3. En todas las delegaciones del Distrito Federal (excepto Xochimilco) se observa este incremento, mientras que en el ciclo escolar posterior 2000 – 2001 se observa una disminución, pero no tan generalizada.

4. Los índices que proporciona el Informe de Labores de la SEP para los ciclos escolares 1999 – 2000 y 2000 – 2001, son más parecidos.

Más allá de estas inconsistencias en los informes, hay que hacer notar que Iztapalapa, presenta los niveles más altos de deserción escolar en la capital del país, lo que representa una seria desventaja frente a las demás delegaciones en el Distrito Federal, que por un lado demuestra que las oportunidades educativas tienen relación con las condiciones socioeconómicas de la población, pero por el otro, el fracaso de la descentralización educativa en el ámbito administrativo, que se realizó en esta delegación<sup>113</sup>, que no ha repercutido en mejores resultados educativos en el sistema educativo delegacional más grande de la capital del país<sup>114</sup>.

Tal vez se podría encontrar en el cuadro 6, algunos datos que sería útil agregar al presente análisis.

---

<sup>113</sup> La Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa (DGSEI), antes Unidad de Servicios Educativos Iztapalapa (USEI), es el resultado de un proceso inconcluso de descentralización al interior del Distrito Federal, iniciado en la década pasada, siendo la única dirección de este tipo y que tiene en sus manos la administración de la educación básica en esta delegación política, excepto las escuelas secundarias técnicas, que están adscritas a la Dirección General de Educación Secundaria Técnica (DGEST).

<sup>114</sup> En la Delegación Iztapalapa se inscribieron para el ciclo escolar 2000 – 2001, a la educación secundaria 105 434 alumnos, ubicados en 2525 grupos, que fueron atendidos por 5856 docentes.

Se aprecia en él que los niveles de deserción escolar que registran las secundarias particulares en Iztapalapa también son altos; el 11.12% que se registra está muy distante de los índices que registran las demás delegaciones, ya que el promedio general es del 4.31% para las secundarias de sostenimiento privado, aunque hay delegaciones como Álvaro Obregón, Cuauhtémoc o Milpa Alta donde el índice es menor al 3%. Este porcentaje de deserción en Iztapalapa para las escuelas particulares, no está muy distante del de las secundarias de sostenimiento federal. Son interesantes estos datos, que hablan de la importancia del contexto en el funcionamiento y los resultados que ofrecen las escuelas aunque, en realidad sería necesaria una investigación sobre el funcionamiento de las escuelas particulares, que proporcione, más información sobre este fenómeno.

**Cuadro 6. Existencia, Deserción y Reprobación en el Distrito Federal por Sostenimiento y Delegación. 2000 - 2001**

Delegación Política	SECUNDARIA FEDERAL			SECUNDARIA PARTICULAR		
	Alumnos	Deserción	Reprobación	Alumnos	Deserción	Reprobación
A. OBREGÓN	22613	7.36	28.72	7874	2.56	16.66
AZCAPOTZALCO	20844	7.16	27.47	1763	3.24	16.17
BENITO JUÁREZ	10937	7.74	24.41	10235	4.05	16.78
COYOACÁN	24464	6.6	25.92	5124	4.24	19.73
CUAJIMALPA	8571	5.56	25.6	3678	4.72	21.83
CUAUHTEMOC	25079	8.82	57	6547	2.86	18.21
G.A.M	63000	7.05	26.44	11678	4.07	16.6
IZTACALCO	21618	7.1	28.79	2337	4.02	19.9
IZTAPALAPA	85237	14.15	27.87	5460	11.12	18.53
M. CONTRERAS	10403	6.6	29.88	1141	4.2	22.17
MIGUEL HIDALGO	15403	8.44	27.35	5337	3.8	22.8
MILPA ALTA	5806	5.35	19.96	41	2.38	9.76
TLAHUAC	16791	6.09	22.92	611	5.71	14.57
TLALPAN	20941	6.03	27.9	9045	3.7	18.86
V. CARRANZA	22188	6.92	25.8	1504	3.22	14.43
XOCHIMILCO	19343	6.07	23.56	1168	3.07	17.04
<b>TOTAL GLOBAL</b>	<b>393238</b>	<b>8.66</b>	<b>26.78</b>	<b>73543</b>	<b>4.31</b>	<b>18.25</b>

Fuente: Elaborado con datos de la Estadística de Educación Secundaria de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal.

En el cuadro 7, se presenta también, la relación de alumnos por maestro, por grupo y por escuela en el Distrito Federal, según el tipo de

sostenimiento, no habiendo variaciones significativas en estos rubros, no obstante, hay que hacer algunas precisiones: La información de la relación alumnos – maestro, es irrelevante para la educación secundaria, ya que a diferencia de la educación primaria, donde esta relación sí da cuenta del promedio de alumnos que atiende cada profesor, porque hay un profesor por grupo, en la secundaria, al existir un profesor por asignatura<sup>115</sup>, el promedio que se presenta con este indicador puede inducir la falsa idea, de que el promedio de alumnos atendidos es de 11 alumnos para las escuelas secundarias particulares y de 14 para las federales, lo que es totalmente incorrecto.

**Cuadro 7. Relación de Alumnos por Maestro, Grupo y Escuela en la Educación Secundaria en el Distrito Federal Según el Tipo de Sostenimiento.**

Delegación Política	SECUNDARIA FEDERAL			SECUNDARIA PARTICULAR		
	Alumnos /Maestro	Alumnos /Grupo	Alumnos /Escuela	Alumnos /Maestro	Alumnos /Grupo	Alumnos /Escuela
A. OBREGÓN	16.79	35.67	471.1	10.58	32.01	196.85
AZCAPOTZALCO	12.13	28.59	359.38	11.3	29.88	176.3
BENITO JUÁREZ	11.99	28.33	321.68	10.73	29.84	167.79
COYOACÁN	13.58	30.85	370.67	10.23	29.96	146.4
CUAJIMALPA	20.17	41.81	571.4	9.38	23.88	147.12
CUAUHTÉMOC	11.03	26.29	295.05	11.17	33.4	204.59
G.A.M	13.21	30.73	406.45	14.21	33.85	220.34
IZTACALCO	12.84	29.45	393.05	13.28	29.58	179.77
IZTAPALAPA	15.59	36.12	529.42	14	33.09	165.45
M. CONTRERAS	19.3	38.53	495.38	8.39	31.69	142.63
MIGUEL HIDALGO	11.85	28.58	375.68	9.48	27.8	127.07
MILPA ALTA	16.54	36.52	446.62	2.16	10.25	20.5
TLÁHUAC	17.79	39.32	621.89	6.11	19.71	76.38
TLALPAN	18.39	37.94	536.95	10.86	30.98	167.5
V. CARRANZA	12.43	29.16	369.8	11.14	26.39	115.69
XOCHIMILCO	15.87	38.69	522.78	9.82	25.39	129.78
<b>TOTAL GLOBAL</b>	<b>14.21</b>	<b>32.63</b>	<b>429.77</b>	<b>11.1</b>	<b>30.44</b>	<b>167.91</b>

Fuente: Elaborado con datos de la Estadística de Educación Secundaria 2000 – 2001, de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal.

La relación alumnos – grupo, nos puede proporcionar datos más reales sobre el número de alumnos atendidos por los profesores en las escuelas secundarias, aunque también aquí, hay que considerar que es un

<sup>115</sup> En el primer apartado del presente capítulo observábamos que es común que los profesores tengan a su

promedio donde se toman en cuenta ambos turnos y, en muchas escuelas en los turnos vespertinos, se tiene grupos con muy pocos alumnos, mientras en la mayoría de las escuelas en su turno matutino, los grupos rondan por los cuarenta alumnos e incluso, hay quienes rebasan los cincuenta, además hay que insistir, que esta relación maestro alumno depende de las horas que posea el profesor y de los grupos que tenga a su cargo<sup>116</sup>.

Dentro de la delegación Iztapalapa, hay direcciones regionales de educación básica, la 267, pertenece a la zona escolar XI de la Dirección Regional San Miguel Teotongo. ¿Cómo son los índices de deserción y reprobación, en las cinco escuelas secundarias generales que comparten el contexto con la 267?<sup>117</sup>

**Cuadro 8. Indicadores de las Escuelas Secundarias de la Zona XI de Supervisión de la Dirección Regional San Miguel Teotongo perteneciente a la DGSEI Ciclo Escolar 2000 - 2001**

Escuela	Inscripción	Existencia	Reprobación %	Deserción %
Sec. 267 T.M.	604	501	31.34	17.05
Sec. 267 T.V.	49	46	45.65	6.12
Sec. 291 T.M.	739	599	25.38	18.94
Sec. 291 T.V.	657	473	46.93	28.01
Sec. 313 T.M.	694	594	34.68	14.41
Sec. 313 T.V.	665	509	33.4	23.46
Sec. 317 T.V.	727	575	18.61	20.91
Sec. 318 T.M.	508	451	24.17	11.22
Sec. Part. 743	198	168	17.26	15.15

Fuente: Elaborado con datos proporcionados por la inspección de la zona escolar XI.

En San Miguel Teotongo, se encuentran algunas secundarias técnicas. La Secundaria Técnica No.87 presenta para la generación 1997 - 2000, una eficiencia terminal de 62%, de las más bajas en la Zona 3 Oriente de secundarias técnicas, que comprende Iztapalapa e Iztacalco, en tanto la

---

cargo más de una asignatura y que esto depende del número de horas de su plaza.

<sup>116</sup> Por ejemplo un profesor de asignaturas como Historia, Formación Cívica o Inglés con una plaza de 19 horas, que atiende a tres grupos a la semana, tendría a su cargo a 98 alumnos y esto considerando las cifras oficiales de la relación alumnos por grupo, pero si tomamos en cuenta grupos de 40 alumnos, serían 240 alumnos atendidos por cada profesor.

<sup>117</sup> Hay que recordar que existen otras modalidades de educación secundaria: Las telesecundarias y las secundarias técnicas, las primeras no tienen presencia en San Miguel Teotongo y las segundas pertenecen a otra Dirección General a la que rinden sus informes.

otra Secundaria Técnica en San Miguel Teotongo la Número 115, tiene un índice de eficiencia terminal del 80%<sup>118</sup>.

Como se aprecia en esta comparación entre las escuelas secundarias de San Miguel Teotongo, hay diferencias, a veces significativas, en los índices de deserción y eficiencia terminal en escuelas que comparten el mismo contexto comunitario, lo que establece que el papel que juega la escuela en contrarrestar estos problemas es de suma importancia.

Hay también diferencias significativas entre los turnos, siendo los turnos vespertinos donde los índices de deserción y reprobación son mayores. Se sabe al respecto, que en la tarde acuden a la escuela (en la mayoría de los casos) los alumnos que no encontraron lugar en la mañana por su desempeño en el examen de admisión, también asisten los alumnos que han sido expulsados de otras instituciones escolares, es decir, los turnos vespertinos están llenos de alumnos que necesitan de más apoyo y atención, la cual en muchos de los casos no se les proporciona. Estos chicos padecen un proceso de segregación que poco se ha analizado.

A través de los cuadros presentados en este capítulo, se observa que los índices de reprobación, es otro de los graves problemas que enfrenta la educación secundaria en estos momentos, y si se considera la práctica común ya comentada, de alentar la aprobación de los alumnos para evitarse problemas con las autoridades por el número enorme de reprobados que pueda tener un profesor o la escuela, se vera que la situación puede ser más grave de la que muestran las estadísticas.

Sobre las estadísticas educativas, nuestro estudio de campo, me permitió apreciar algunos de los problemas que hay detrás de su construcción:

---

<sup>118</sup> Estos porcentajes son los registrados en febrero del 2001, después de dos periodos de regularización que tienen los alumnos para aprobar las materias que adeudan

No hay un seguimiento de los procesos educativos y sus resultados, lo que da cuenta de la ausencia de una cultura de la evaluación; las estadísticas en el plantel se ven como un requisito administrativo que hay que entregar a la inspección, por lo que se cuida poco su elaboración y menos aún, son ocupadas como un elemento para retroalimentar las prácticas educativas.

En las visitas realizadas a la Secundaria 267, no se pudo observar un informe estadístico que concentrara los índices de reprobación, deserción y eficiencia terminal del plantel y que analizara el comportamiento de estos indicadores durante varios ciclos escolares.

Los integrantes del departamento de orientación educativa y algunas secretarías, hacían mención de un informe que se presentó a la inspección y que tuvo que prepararse en poco tiempo, concentrado que fue elaborado por las secretarías a partir de sus archivos, informe del cual no había copia o, si la había no sabían donde se encontraba.

Por otro lado, el departamento de Orientación tenía registradas un número distinto de bajas de las que refería el área administrativa, que además difieren por mucho de las registradas en los informes de la inspección.

A partir de los registros de orientación educativa, se calculó sólo un 5.1%<sup>119</sup> de deserción escolar, pero si se toma en cuenta a los alumnos de primer y segundo grados que ya no se inscribieron en la escuela al año próximo siguiente, el porcentaje es de 12.4%. Este sería el porcentaje de bajas, que finalmente es el dato que se recupera para calcular el índice de deserción, pero todavía hay una diferencia con el índice de deserción que se registra en el informe de la inspección de zona, que es de 15.5%. Estas diferencias, muestran las inconsistencias que se reflejan en las estadísticas globales, además, evidencia la poca comunicación, apoyo y

---

<sup>119</sup> No se pudo trabajar con otros datos por la falta de un informe general, las secretarías que llevan los archivos de los grupos no tienen el dato del número de bajas tramitadas, aunque comentaron que podrían ser más de las registradas por el departamento de orientación educativa.

deficiencias en la planeación, la coordinación, la evaluación y en el trabajo colectivo que se realiza en y entre las distintas áreas de la escuela e inclusive a nivel zona escolar.

Detrás de esta inconsistencia en las estadísticas escolares, se encontró que no todas las bajas son deserciones, ni todas las deserciones son bajas. Algunos adolescentes dejan de ir a la escuela sin tramitar su baja o, a la escuela no le conviene registrarla para que sus índices de deserción no se eleven, por lo que oficialmente no son desertores, pero también puede ocurrir lo contrario, hay una cantidad considerable de bajas tramitadas que estrictamente no son deserciones, porque los alumnos cambian de domicilio, porque emigran con sus familias a algún otro estado de la república, hay quienes simplemente cambian de escuela o turno. Hay también chicos, que suspenden un tiempo sus estudios para incorporarse nuevamente al sistema educativo nacional o de algún otro país<sup>120</sup>.

En este sentido se encontró en la muestra estudiada, que el 25% de los adolescentes registrados como baja no pueden considerarse como desertores, porque caen en algunas de las situaciones referidas en el párrafo anterior, no obstante ello, no podemos afirmar como lo hacen algunos investigadores que las estadísticas oficiales en torno a la deserción estén sobreestimadas (Torres, 2000). Hasta que no se cuente con mecanismos más eficaces de registro y construcción de las estadísticas escolares y del seguimiento, de quienes por un motivo u otro se alejan de los planteles educativos o dejan de formar parte del alumnado, podrán presentarse diagnósticos más certeros.

Me centraré por el momento en los que sí son desertores, y regresaré a la pregunta inicial de este apartado, que es la interrogante principal de este trabajo y que nos ha permitido acercarnos a su respuesta ¿Por qué

---

<sup>120</sup> En la muestra analizada encontramos dos casos de personas que habiendo tramitado su baja, emigraron a Estados Unidos de América incorporándose al sistema educativo de aquel país.

abandonan la escuela las y los adolescentes? ¿Qué diferencias presentan éstos de los que no desertan, a pesar de compartir con aquéllos situaciones adversas?

La mayoría de los jóvenes abandonan la escuela durante la adolescencia, según la Encuesta Nacional de Juventud 2000 (ENJ2000), el 29% de los jóvenes que ya no estudian en México, dejaron de hacerlo entre los 12 y los 14 años y el 45% entre los 15 y los 19 años, la misma encuesta señala, que los principales motivos por los que los jóvenes dejaron de asistir a la escuela son: El deseo de no seguir estudiando (22.5%), la falta de recursos (21.5%), la necesidad de trabajar (18%) y el matrimonio (12.4%). Sobresalen las condiciones económicas, pero adquieren importancia la falta de satisfacción y las limitadas expectativas que se tienen en la educación formal, que como se ha visto, parte de sus raíces de esta insatisfacción, se puede encontrar en lo irrelevante que resulta para las y los adolescentes los contenidos curriculares y de las prácticas de enseñanza de la educación secundaria.<sup>121</sup>

En muchos casos, es la escuela y el sistema educativo en su conjunto el que termina expulsando al *alumno problema*, ya sea por la falta de recursos para asesorar, apoyar y dar seguimiento a las y los adolescentes con mayores problemas y carencias, o porque, es grande el *peligro* que representa para la institución un alumno que pone en *jaque* el orden y por lo tanto, no encaja en ese *hospital de sanos* en el que queremos convertir nuestras escuelas.

Aquí algunos ejemplos de esto que se está afirmando.

Jonathan, vivió en carne propia esta exclusión de la que son objeto los adolescentes con más problemas de los planteles educativos:

---

<sup>121</sup> Aunque la importancia de la educación se ve después y esto se puede apreciar en el que el 70% de los jóvenes que dejaron la escuela, les gustaría continuar estudiando, según la ENJ 2000.



*El orientador mandó llamar a mi mamá y le dijo, que no tenía sentido que siguiera en la escuela, ya que no trabajaba y era muy latoso.*

Aunque normativamente no se puede expulsar a un alumno de la escuela secundaria, *convencer* a los padres o tutores para dar de baja a los y las adolescentes bajo su tutela, es una práctica común en las secundarias mexicanas, porque la respuesta de los chicos a los requerimientos institucionales no es la esperada por maestros y autoridades escolares, quienes encuentran en alejarlos de su escuela, desde su perspectiva, la salida más apropiada a sus problemas.

El siguiente es otro caso de exclusión, padecido en las escuelas secundarias.

Julia<sup>122</sup> perdió a sus padres en un accidente, quedando a cargo de una vecina. Julia terminó convirtiéndose en una empleada doméstica a cambio de hospedaje y alimentación, tenía poca posibilidad de realizar sus tareas escolares y, con esfuerzos concluyó el primer bimestre del segundo grado, pero no acreditó dos de sus materias.

Julia era una chica con cierto liderazgo entre sus compañeros y con, una actitud crítica ante lo que ocurría en la escuela. Ante la organización de las asociaciones de alumnos, como parte de un proyecto de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal con apoyo del Instituto Federal Electoral del Distrito Federal,<sup>123</sup> el director del plantel decidió darla de baja, porque la consideraba un riesgo para la tranquilidad de la escuela y ante las amplias posibilidades de ser electa como presidenta de la asociación de alumnos por sus compañeros, por lo que antes de la

---

<sup>122</sup> Julia no era alumna de la Secundaria No. 267, sin embargo tomamos su historia, ya que ejemplifica las prácticas autoritarias y discriminatorias que se pueden producir en las escuelas, además también forma parte de una comunidad que comparte características con San Miguel Teotongo en la misma delegación Iztapalapa. Los datos que se ofrecen fueron proporcionados por la orientadora del plantel.

elección, argumentando su bajo aprovechamiento, mando a llamar a la tutora, quien fue convencida fácilmente de esta determinación. Ahora la señora, tiene una empleada domestica de tiempo completo.

Aquí no termina el asunto, por esos días regresó a la escuela Adriana de 14 años, después de un periodo de convalecencia por parto, no asistió ningún día del bimestre a clases y sin embargo, todas sus calificaciones fueron aprobatorias.

Detrás de estos acontecimientos, hay prácticas escolares autoritarias y discriminatorias, que aunadas a la escasez de recursos y apoyos especializados en las escuelas para hacer frente a las exigencias que presenta el trato y trabajo con adolescentes, además de la negación y el desinterés por la realidad que viven, se convierten en factores que contribuyen a que los índices de deserción escolar en Iztapalapa sean los más altos del Distrito Federal y del país.

Este desinterés por los adolescentes, es percibido por José Antonio estudiante de la 267, quien comenta que uno de los problemas principales de la secundaria es que: *No hay la atención debida a los alumnos*, lo cual, es corroborado por los resultados de la encuesta aplicada, donde se aprecia que en ningún caso las y los adolescentes que desertaron fueron visitados por personal de la escuela para investigar el por qué de su deserción.

Tal es el caso de Alán:

Su mamá dice que Alan, dejó de asistir a la escuela porque simplemente ya no quiso ir. Él tenía una historia académica llena de reportes, suspensiones y materias reprobadas. Uno de sus excompañeros recuerda que Alán, dejó de ir a la escuela a partir del día que le *mentó la madre* aun

---

<sup>123</sup> Este ejercicio *democrático* se llevó a cabo en algunas escuelas secundarias del Distrito Federal a principios del ciclo escolar 2002 – 2003.

profesor. El profesor afectado solicitó al chico llevase a su mamá para charlar con ella y Alán, jamás regreso.

Nadie en la escuela se preocupó por la ausencia de Alán, era tan sólo un problema menos por el cual preocuparse.

Los *problemas de conducta* de Alán, reflejan las relaciones conflictivas que en ocasiones caracterizan a las relaciones entre los adolescentes y la cultura escolar y, que lleva a algunos a romper sus vínculos con las instituciones escolares, engrosando de esta manera los índices de deserción.

Esta afirmación coincide con lo que plantea Elbaum, cuando analiza las relaciones conflictivas entre los grupos juveniles y la escuela:

*La relación entre la escuela y los integrantes de muchos de estos grupos juveniles es conflictiva y se encuentra instituida en una desconfianza recíproca: el abandono escolar es producido por "problemas de conducta" y por mecanismos autodesvalorizantes, donde la frase más elocuente es "estudiar no es para mí". La institución escolar no logra manejar las particularidades culturales de estos jóvenes y ellos dejan la escuela con la sensación de que esta institución "no da lo que sirve para la vida" (Elbaum, 1998:17).*

Otros hallazgos encontrados en la investigación de campo, que constituyen aspectos a los cuales poner atención, sobre todo en la construcción de estrategias para abatir el abandono escolar desde la propia escuela, son los siguientes:

Los adolescentes que desertaron lo hicieron en mayor proporción cuando cursaban el primer grado, el 57% frente al 32% en segundo y, sólo el 11% en tercero, parece así indicarlo.

El problema de la adaptación a la escuela secundaria, con una organización distinta y más compleja a la de la escuela primaria y cuando el individuo, está experimentando una serie de cambios biológicos, psicológicos y sociológicos, parece uno las causas de los mayores índices de deserción en primer grado.

*Está claro que la transición de la escuela primaria a la secundaria supone afectar una transición entre culturas de escolarización. En esta transición hay continuidades y discontinuidades, algunas de ellas planificadas y otras no (Hargreaves, 2000:62).*

Cuesta trabajo la adaptación a los cambios que presenta la incorporación a la escuela secundaria, provocando cierto descontrol en los alumnos. Sólo el 15% de los que abandonaron la escuela secundaria reprobó algún grado en la primaria<sup>124</sup>, por lo que es en la secundaria cuando el no responder a los requerimientos institucionales puede ir provocando el rompimiento de algunos adolescentes con los vínculos con las instituciones educativas.

Pero el rompimiento no se da súbitamente, el adolescente antes de desertar lanza señales a las cuales los profesores y la escuela no le ponen la atención debida o, simplemente las ignoran. En este sentido, sólo el 10% de los desertores de la 267 habían repetido un año escolar en la secundaria, pero el 40% adeudaba por lo menos una materia de años anteriores, y la mayoría de quienes no adeudaban materias, habían reprobado más de una materia en los bimestres anteriores a su deserción.

Es así que la afirmación de Muñoz Izquierdo (1994:31), de que el abandono escolar prematuro de la escuela es causado entre otros factores por una situación de atraso escolar, que obstaculiza el propio progreso pedagógico y que más adelante determina la deserción del sistema educativo, parece confirmarse.

---

<sup>124</sup> El 15% de los que abandonaron la escuela no cursaron el preescolar en tanto dentro de la muestra de los que no desertaron todos asistieron a este nivel educativo.

La falta de apoyo e incomprensión por parte de la escuela de las identidades y realidades adolescentes, y el no reconocer que el abandono escolar también es responsabilidad de la escuela (además de lo ya analizado de la organización escolar y la labor docente), son aspectos que pueden ser la diferencia entre una escuela con altos índices de deserción y otra con bajos, a pesar de compartir el mismo contexto adverso.

Es así, que la construcción de una verdadera educación secundaria para adolescentes además, de los necesarios cambios curriculares debe transformar la estructura, organización y funcionamiento de las escuelas, considerando las necesidades y requerimientos específicos de los adolescentes, poniendo atención especial en aquellos alumnos que padecen una situación de atraso escolar.

No se puede responsabilizar sólo a la escuela por la deserción escolar de las y los adolescentes. Detrás de cada deserción escolar hay una historia particular, con una combinación específica de factores, varios de los cuales traspasan el ámbito escolar.

Entre los factores que se producen fuera de las instituciones educativas y que inciden en la deserción escolar, se tienen, las situaciones familiares conflictivas, cómo discusiones cotidianas y la violencia intrafamiliar, que culminan en procesos de separación y rompimiento familiar, lo cual se presentan como un detonante importante del abandono escolar.

Al preguntar a los adolescentes, si se consideraban víctimas de la violencia familiar, tanto los que desertaron como los que no, contestaron negativamente al cuestionamiento, sin embargo, en el primer grupo el 33.3% hacen referencia de gritos y regaños en el hogar.

*Martín pontó de excusa las dificultades entre sus padres, para no echarle ganas a la escuela, pero en parte las discusiones eran por su culpa; su papá reclamaba la poca atención que prestaba su*

*mamá a Martín, haciéndola responsable de sus problemas en la escuela...finalmente se separaron*<sup>125</sup>.

Martín abandonó la escuela y emigró a los Estados Unidos de América, y aunque después se incorporó al sistema educativo de aquel país, su caso ejemplifica como las situaciones familiares, pueden convertirse en un detonante de la deserción escolar.

La historia de Martín parece repetirse en varios casos de deserción escolar. Jacqueline considera que los problemas familiares influyeron en su deserción.

*Mis padres se separaron. Mi papá se fue de la casa y ahora vive con otra mujer, pero los problemas ventan desde tiempo atrás ya que discutían mucho. Mi hermano también dejó de ir a la "voca", ya que tuvo que buscar un empleo para ayudarle a mi mamá con los gastos.*

Por otro lado, Mario abandonó la escuela cuando repetía el primer año, aunque declara que los problemas familiares no influyeron en su deserción, su deserción coincide con el periodo de separación de sus padres.

En opinión de varios orientadores educativos y trabajadores sociales que laboran en escuelas secundarias, los problemas familiares, la desintegración familiar y lo que algunos de ellos llaman la disfuncionalidad familiar, son factores recurrentes en los procesos de deserción de las y los adolescentes<sup>126</sup>.

---

<sup>125</sup> Palabras recuperadas al levantar la encuesta en una entrevista con la abuela de Martín.

<sup>126</sup> En el segundo capítulo ya se había recuperado esta opinión, pero ahora después de realizar la pregunta, ¿Desde su perspectiva que factor es el que más influye en la gestación de la deserción escolar?, a más orientadores y trabajadores sociales, que participaron en talleres de actualización en el mes de agosto del 2002, se reafirma esta visión. La disfuncionalidad familiar es explicada por ellos como, la poca integración y comunicación que hay entre los miembros de una familia.

Aunque en algunos casos, estos procesos de desintegración familiar se presentan como un factor determinante en el abandono escolar, hay quienes después de pasada la *crisis* se reincorporan a la educación formal, tal es el caso de Misael, quien se dio de baja por problemas familiares pero, al ciclo escolar siguiente se reinscribió a la secundaria para concluir la o el mismo Martín, quien al mudarse con sus tíos a E.U.A., retoma nuevamente sus estudios en aquel país, y todo queda como una ruptura temporal con la escuela.

Otro fenómeno que parece tener impacto en los procesos educativos de los adolescentes es el aumento de hogares con jefe de familia del sexo femenino. El 41% de los desertores viven en un hogar donde la madre se ha constituido en la jefa de familia, ya sea por algún proceso de separación, porque han conformado su familia sin ningún matrimonio de por medio o, el esposo emigró a los Estados Unidos de América. Ya que tradicionalmente es la mujer la que se hace cargo de la crianza de los hijos, y al ser ésta la que salga en busca de los recursos necesarios para satisfacer las necesidades de la familia. Los procesos de socialización son trastocados, influyendo de manera negativa en la respuesta que las y los adolescentes ofrecen a los procesos escolares, constituyendo un factor presente en los procesos de deserción.

Además del impacto de la composición de la familia, las expectativas de la familia y del propio adolescente sobre la educación secundaria juegan aquí un papel trascendental.

Es así, que parece tener más influencia en la construcción de la deserción escolar de las y los adolescentes, la falta de atención y apoyo por parte de la familia hacia el adolescente y sus compromisos escolares, lo que puede tener relación directa con la importancia atribuida a la educación, con la *crisis familiar* provocada por el paso del individuo por la etapa de la adolescencia y con la incompatibilidad, entre los procesos laborales

actuales y la crianza de los hijos, que reduce la presencia de los padres en el hogar.

Sobre la falta de apoyo de la familia hacia el alumno de secundaria, se encontró lo siguiente: A pesar de ser alto el porcentaje de los adolescentes que no son apoyados por nadie en la elaboración de las tareas escolares (66% para los desertores y 44% para los no desertores), hay algunas diferencias, que creo importante señalar. El 23.5 % de las y los adolescentes que abandonaron la escuela señalan que casi nunca realizaban sus tareas escolares y el 58% dicen que a veces las hacían, en tanto que entre los no desertores, nadie declaró no realizar sus tareas escolares y el 33% dijo que a veces cumplía con ellas, el 23% que casi siempre y el 33% que siempre. Hay que añadir, que a estas alturas las y los adolescentes que asisten a la secundaria tienen en la mayoría de los casos de ambas muestras una escolaridad mayor que la de sus padres, el individuo ha adquirido mayor autonomía y la influencia del grupo de pares se hace más fuerte.

Los que abandonaron la escuela tenían como sus principales actividades en la tarde, estar con los amigos (41%), trabajar recibiendo un sueldo (18%) y actividades domésticas (18%), en tanto los que permanecieron en la secundaria hasta concluirla, tenían como actividades principales ver la televisión (44%), realizar las tareas (22%).

La historia de Ivonne parece resumir esta falta de apoyo por parte de la familia hacia los adolescentes que asisten a la secundaria. Ella, vive sólo con su madre, quien se ausenta del hogar todo el día por cuestiones laborales. Ivonne faltaba a la escuela continuamente, dice: *cuando se me hacía tarde, pues no iba a la escuela*. Por las tardes sus actividades giran alrededor de la convivencia con sus amigos, aprovechando la ausencia de su mamá organiza *convivios* en su casa; fuma y bebe desde los doce años; casi nunca cumplía con sus obligaciones escolares. Al desertar nadie de su



familia trato de convencerla de que regresara a la escuela. *Mi madre me deja hacer lo que quiera, sólo me dice que piense bien las cosas y que me cuide.*

Aunado a la falta de apoyo, en la familia están presentes numerosas contradicciones, la reproducción de estereotipos, luchas de poder, discriminación y desigualdades. Hay diferencias entre géneros en los procesos de deserción de la escuela secundaria que tiene que ver con esa situación.

La reproducción de patrones culturales dentro de la familia, contribuye a la inequidad de género que se reflejan en los factores que influyen en el abandono escolar. Parte de las mujeres que desertan han asumido responsabilidades propias del adulto o han conformado su propia familia, a partir de un embarazo o de una unión marital, viendo cortada de tajo su adolescencia y la relación con la escuela.

La ENJ 2000 muestra, que en el rango de edad entre los 12 y los 19 años un 65% de las mujeres se unieron o casaron por primera vez, en tanto el porcentaje de los hombres que lo hacen en esa misma edad es de 41.5%.

En nuestro estudio de campo se encontró a dos chicas en esta situación.

Abigail comparte su hogar con 3 mujeres más, su hermana de 13 años, su madre a quien, su empleo provoca que se ausente del hogar en ocasiones por días y, su abuela enferma. La causa de su deserción escolar, dicho por ella misma, es la obligación que adquirió de cuidar a su abuela. Cuando se le cuestiona sobre su actividad, dice que ni estudia, ni trabaja, sin embargo, ella es la encargada de las labores domésticas y del cuidado de su abuela y su hermana. Asume el papel de ama de casa, mientras su madre es la proveedora de los recursos económicos.

El caso de Jazmín es similar. Por la situación económica que se vivía en el hogar, su madre tuvo que buscar un empleo para contribuir al gasto familiar. A partir de ese momento, Jazmín se hizo cargo de su hermano de 10 años y claro de la totalidad de las labores domésticas, de las cuales, ya realizaba una parte por las tardes cuando estudiaba.

Maribel y Lorena, desertaron para formar su propia familia alejadas de sus padres. La primera abandonó la escuela cuando cursaba al tercer grado, se casó y emigró a los Estados Unidos de América con su esposo, ahora vive en la ciudad de los Ángeles y tiene un hijo de un año de edad. Lorena desertó del segundo grado porque decidió *irse a vivir con su novio*.

No obstante está reproducción de estereotipos e inequidades de género, que es parte de las menores oportunidades educativas que poseen las mujeres en este país con respecto a las de los hombres, se está ante la presencia de procesos que están colocando en desventaja a los hombres con respecto a las mujeres, ya que, los porcentajes mayores de deserción se están dando en ellos.<sup>127</sup>

Hay que ir más allá de las explicaciones que nos ofrecen algunas instancias oficiales (y también no oficiales), que dicen que la respuesta a los menores índices de reprobación, de deserción y la mejor eficiencia terminal que se da en las mujeres, se debe a que *son mejores estudiantes*.<sup>128</sup> Esta visión oculta, que esa diferencia en los indicadores es producto también de la desigualdad educativa, por lo que el planteamiento deberá ser en otro sentido. ¿Por qué las mujeres obtienen mejores resultados educativos que los hombres? ¿Por qué los hombres parecen mostrar menos interés por las actividades escolares que las mujeres? ¿Qué factores están poniendo a éstos en desventaja con respecto a ellas? En este

---

<sup>127</sup> Para el ciclo escolar 1998-1999, el porcentaje de deserción fue de 11.45% para los hombres, mientras que para las mujeres fue de 7.9% y si hablamos de la eficiencia terminal para ellos fue de 69%, y para ellas de 78.1%. Nosotros encontramos que el 61% de los desertores son hombres.

sentido, hay que tener cuidado con no promover efectos contrarios con los programas compensatorios<sup>129</sup>, que se están impulsando desde el gobierno federal.

Parte de la respuesta a este fenómeno puede encontrarse, en las formas de socialización que se llevan a cabo en la familia, que se constituyen en mecanismos que transmiten y refuerzan valores, normas y concepciones sobre la manera de ser y actuar de las mujeres y los hombres, lo cual influye en la configuración y reproducción de los papeles y estereotipos de género.

Los adolescentes, pero en especial los varones van ampliando su margen de acción y autonomía, provocando un distanciamiento mayor con los lineamientos familiares y la cultura del mundo adulto, mientras la vigilancia y presión sobre las mujeres adolescentes es mayor, sin embargo, hace falta una mayor investigación de las identidades adolescentes considerando estas diferencias de género.

Es indiscutible que la esfera individual no debe omitirse de estos procesos analizados. Los y las adolescentes al ir construyendo un sistema propio de valores, a partir de la rebelión contra el que se le trata de imponer,<sup>130</sup> buscan interlocutores más cercanos con quienes compartir gustos y espacios, conformando distintas realidades e identidades juveniles. Los adolescentes encuentran en estas *comunidades emocionales* (Zarzuri, 2000) un sentido de pertenencia, que no encuentra ni en la familia, ni en la escuela, brindando a veces la *oportunidad* de romper los frágiles vínculos que existen con la escuela.

---

<sup>128</sup> Convocatoria Educación y Perspectiva de Género. Experiencias Escolares. SEP. CONAFE. PRONAP. Red de Acciones Educativas a Favor de las Mujeres. México, 20002.

<sup>129</sup> Los programas compensatorios actuales como Oportunidades buscan revertir la desigualdad de género al otorgar un mayor apoyo monetario a las mujeres en comparación a los hombres, pero se podría estar incentivando a los padres de las familias beneficiadas que valoren más la permanencia de las mujeres para cursar la secundaria, en tanto los hijos son más productivos ayudando en las labores del campo o consiguiendo algún empleo (Tuirán, 2002:26)

Hay indicios de cierta influencia de los grupos de pares en la *decisión* de abandonar la escuela por parte de los adolescentes, la cual es más fuerte en los varones que en las mujeres, ya que ellos pasan más tiempo en estos grupos. Líneas arriba se señalaba, que entre el grupo de desertores una de las principales actividades realizadas por las tardes, era convivir con los amigos, en tanto en los que no desertaron, esta actividad no aparece como importante. También hay madres y profesores que señalan a los *amigos* como un factor de influencia decisiva en algunos casos de deserción escolar.

En la historia de Martín se aprecia también, la preocupación de su abuela por la influencia que puedan tener los amigos en las decisiones que pueda tomar Martín.

Martín va a regresar de vacaciones<sup>131</sup>, ante ello su abuela dice:

*Ojalá no lo convengan de quedarse y nuevamente deje la escuela.*

Algunos datos más pueden servir de referencia, para el análisis de la diferencia en la influencia de los grupos de pares en las y los adolescentes. Según la ENJ2000, el 19% de las jóvenes mexicanas declaran no tener amigas, en tanto el porcentaje para los hombres es de sólo el 5%. En comunidades como San Miguel Teotongo la calle se convierte en un espacio importante de socialización, la misma encuesta señala, que es en la calle o en el barrio donde los hombres se reúnen preferentemente con sus amigos, mientras las mujeres lo hacen en alguna casa de alguna de ellas.

Por otro lado, la mayoría de los adolescentes que han abandonado la escuela se responsabilizan de ello (también muchos padres y maestros lo

---

<sup>130</sup> Parte del sistema de valores familiar sobrevive a esta sacudida y conforma un aspecto importante de la personalidad que se está construyendo.

<sup>131</sup> Hay que recordar que Martín abandonó la secundaria, emigró a Estados Unidos de América y en aquel país nuevamente se integró al sistema escolarizado.

hacen), pero en realidad ésta, es una decisión tomada frente a un panorama estrecho de oportunidades.

Quienes han abandonado la escuela, en mayor proporción declaran no trabajar ni estudiar (53%), esto puede deberse a los efectos de las dificultades económicas por las que atraviesa el país, que se manifiesta entre otras cosas en el incremento de los niveles de desempleo entre la población, pero también, influyen los cambios en los patrones culturales en lo que se ha denominado la adolescencia ampliada o forzada, ya que si bien, se da ese enfrentamiento con el mundo adulto, parece que la autonomía se deja como una tarea pendiente, porque sigue encontrando el y la adolescente en la permanencia en la familia, la mejor manera para satisfacer parte importante de sus necesidades, o tal vez esta prolongación de la adolescencia se deba a estas condiciones económicas referidas.

Se han venido analizando los factores que intervienen en la gestación de la deserción escolar, pero cuáles son sus consecuencias; cuales sus costos individuales y sociales.

El abandono escolar, repercute en la autoestima de las y los adolescentes, de por sí deteriorada y parece contribuir o reforzar, las bajas expectativas que tienen los padres sobre sus hijos.

Alejados de la escuela, las y los adolescentes se dan cuenta de la posible importancia y utilidad de la educación secundaria, porque en su mayoría desean volver a estudiar, tal vez, ante la falta de oportunidades laborales y socioeconómicas que se les presentan con una educación básica incompleta.

El abandono escolar, se presenta como un eslabón más de la cadena de la pobreza y la desigualdad social, que tiende a reproducirse una y otra vez. Los niños desfavorecidos, no completan en la mayoría de los casos, estudios primarios y difícilmente estudios secundarios; los estudios que

curso son de un nivel de calidad inferior y quedan por ende, en amplia desventaja para acceder y permanecer en el mercado laboral. En el mismo percibirán ingresos inferiores a los sectores con más educación, ampliándose las brechas de inequidad. Conformarán a su vez, familias con reducido capital educativo y restricciones severas, que tenderán a generar situaciones similares en sus hijos (Kliksberg, 2000).

No todos los pobres desertan, pero no hay que dejarse llevar por esta falsa idea, de que las oportunidades educativas son las mismas para toda la población y que depende de los individuos saberlas aprovechar. Los pobres tienen escasas oportunidades educativas y es el esfuerzo familiar e individual (también de algunos sectores de la población docente de los centros escolares) el que los impulsa a salvar los numerosos obstáculos que se cruzan en el camino, para por lo menos concluir su educación básica; para alcanzar la escolaridad mínima obligatoria que la legislación establece, aunque la calidad de los aprendizajes sea el otro gran asunto pendiente.

La deserción escolar sólo es uno de los múltiples efectos de la desigualdad social prevaeciente en el México contemporáneo y que, los procesos de globalización económica están acentuando, pero cuando se aspira a una educación pública de mejor calidad para hacer frente a las exigencias contextuales, uno de los asuntos que es urgente resolver es el de la cobertura, es decir, garantizar el acceso y la permanencia de las y los adolescentes en las escuelas de educación secundaria para completar su educación básica.

Se puede concluir parafraseando a Kliksberg (2000): El derecho a la educación sin garantía, sin recursos y sin calidad, es un derecho sin valor.

## **CONCLUSIONES**

Uno de los logros de la educación secundaria ha sido la ampliación de su cobertura, ofreciendo la oportunidad a una mayor población de acceder a este nivel educativo, pero aún queda como un reto importante, constituir una verdadera educación para adolescentes, cercana a sus intereses y necesidades, al mismo tiempo que se mejoran sus índices de eficiencia terminal.

La Reforma de la educación básica impulsada durante la década de los noventa, que estableció la obligación de la educación secundaria, no logró resolver la indefinición que caracteriza a este nivel escolar. La carga, fragmentación y la inflexibilidad curricular, así como las deficiencias en las estrategias de actualización y las condiciones laborales de los profesores, se convirtieron en fuertes obstáculos para que la reforma educativa impactara en las prácticas de enseñanza, en los niveles de eficiencia y deserción y sus resultados, están alejados de sus propósitos planteados.

Un requisito necesario para elevar los niveles de calidad educativa, se encuentra en el establecimiento de mecanismos que permitan concretar la equidad educativa; igualar las oportunidades educativas de todos los mexicanos.

Los profesores y la escuela, no reconocen el impacto que ejerce su propio desempeño en los resultados educativos de los alumnos, cuando esto ocurre se convierten en promotores del abandono escolar, que visto así no es una deserción, sino una exclusión educativa y social.

Las y los adolescentes permanecen en la escuela secundaria, a pesar de que la educación que reciben no responda satisfactoriamente a sus intereses y necesidades porque, encuentran en ella un lugar idóneo para la convivencia con su grupo de pares que ha adquirido importancia creciente durante esta etapa de su vida. También es determinante el apoyo y las

expectativas hacia la educación que posee la familia, además de las propias expectativas de las y los adolescentes que han construido dentro de la familia, a partir de su relación con los amigos y por su propio paso por la escuela.

La insatisfacción por los procesos educativos que se desarrollan en la escuela, la presión que ejerce la familia y el posicionamiento del adolescente ante la realidad escolar, lo lleva a desarrollar estrategias de sobrevivencia, que le permita librar, con dificultad, los obstáculos que se le presenta, aunque algunos no lo logran.

La disciplina escolar, se vive como un sometimiento de las y los adolescentes a la voluntad de los adultos, hay quienes aceptan, obedecen o resisten y la polarización ante la autoridad inmediata, adquiere distintas dimensiones y en algunos casos, se puede convertir en un factor que interviene en el fenómeno de la deserción escolar.

Lo conflictivo que puede resultar el trato y la coordinación de los procesos de enseñanza con adolescentes, exige una comprensión mayor de las identidades adolescentes y preparación en estrategias pedagógicas pertinentes para desarrollarlas en las aulas.

El rezago educativo en Iztapalapa, permite afirmar que la desigualdad educativa tiene que ver con las condiciones socioeconómicas del contexto. De igual forma que la descentralización educativa por sí sola no es la respuesta.

Hay graves inconsistencias en las estadísticas escolares que presentan varias instancias, que demuestran, la urgente necesidad de revisar sus mecanismos de construcción, para contar con diagnósticos más certeros. No podemos afirmar que la deserción sea un problema sobrestimado.



No existe en las escuelas de educación secundaria una cultura de la evaluación y del trabajo en equipo, lo que obstaculiza, la planeación y el seguimiento de las actividades que pretendan la formación integral de las y los adolescentes en verdaderas unidades educativas.

Una de las principales causas de la deserción escolar, es la irrelevancia de la educación secundaria y de las prácticas que en ella se desarrollan para las y los adolescentes, además del autoritarismo, la discriminación y el distanciamiento cultural que existe entre éstos y la institución educativa.

En la escuela secundaria se reproduce la inequidad social, ya que no se proporciona más recursos y apoyos a los que más necesitan.

La ruptura con la educación primaria, que dificulta la adaptación al medio escolar por parte de los y las adolescentes, influye en los elevados niveles de deserción del primer grado de la educación secundaria, el riesgo es mayor cuando se tienen antecedentes de rezago escolar.

Cada deserción escolar es producto de una relación específica de factores, sin embargo, algunos aspectos que se presentan como principales detonantes del abandono escolar son: Las situaciones conflictivas en las familias; Pertenecer a una familia uniparental, principalmente aquellas donde el jefe de familia es la mujer; La falta de apoyo a las labores escolares y las bajas expectativas de la familia hacia la educación secundaria; Las situación de pobreza económica y cultural que impide conducir de manera adecuada la educación de los hijos durante la adolescencia; Las bajas expectativas del adolescente en la educación.

Hay diferencias entre los que abandonan la escuela según el género al que pertenezcan: Los hombres desertan más que las mujeres, lo que demuestra nuevas manifestaciones de la desigualdad social, que están colocando a ellos en desventaja con respecto a ellas. Parte importante de las mujeres desertan porque asumen responsabilidades propias del adulto

o porque conforman su propia familia. En los hombres en cambio el trabajo remunerado fuera del hogar es un factor que incide en el abandono escolar, además de la influencia del grupo de pares.

Los y las adolescentes se responsabilizan en la mayoría de los casos del abandono escolar, también muchos padres y profesores lo hacen, aunque la decisión tomada fue ante un panorama estrecho de oportunidades.

La deserción escolar repercute en la autoestima de las y los adolescentes y, refuerza las bajas expectativas de los padres hacia sus hijos. La utilidad de la escuela se ve alejada de ella, por lo que la mayoría de las y los adolescentes que desertan, desean otra oportunidad para continuar sus estudios.

La deserción escolar tiene grandes costos individuales y sociales; es un rasgo de la desigualdad social que caracteriza a la sociedad mexicana a la vez que un factor, que junto con otros la reproduce.



## **CAPÍTULO V**

### **AL FINAL SÓLO EL PRINCIPIO**

*Todos somos la misma suerte  
y destino aunque no parezca*

**Arturo Meza**

## **Y AL FINAL SÓLO EL PRINCIPIO**

La deserción escolar un efecto de la desigualdad social, a su vez, un factor que junto con otros contribuye a reproducirla, al dejar al margen de las oportunidades educativas y de participación social a una parte importante de la población. Ante esta realidad las políticas educativas, deben considerar a la equidad educativa como un punto medular, planteando los mecanismos para concretarla.

Hoy cobra importancia particular el análisis en torno a la problemática y los objetivos de la enseñanza secundaria, ante la puesta en marcha de los trabajos que pretenden *la Reforma Integral de la Secundaria*, por parte de la Secretaría de Educación Pública y planteada en el Programa Nacional de Educación 2001 - 2006.

Las propuestas que se sugieren en este último apartado, se desprenden de los resultados de la investigación llevada a cabo, por lo que se consideran varios ámbitos de acción, algunos más amplios como las políticas educativas y otros más específicos, como la vida cotidiana de las escuelas, con la intención de no cerrar las alternativas de cambio a las decisiones políticas o a la reestructuración del sistema socioeconómico, aunque en ellas radique la posibilidad de un impacto más profundo.

### ***BUSCANDO OTROS LENTES.***

Se está constatando hoy en día, el proceso de agotamiento de los supuestos teóricos que se han empleado para analizar y proponer soluciones a los grandes problemas educativos de nuestro país. La teoría del capital humano, que entre otros aspectos establece, que la educación, la capacitación y la formación en general de recursos humanos repercute

en una mayor productividad y en la eficiencia promedio de una economía, permea las actuales políticas educativas, promovidas por los grandes organismos financieros internacionales, sin que su aplicación haya contribuido a la disminución de las desigualdades sociales.

A pesar del giro en las políticas educativas que dio prioridad a la educación básica, las consecuencias de las políticas de ajuste estructural sobre la educación tuvo como efectos: la reducción del gasto público educativo repercutiendo necesariamente sobre la calidad de la enseñanza; la promoción de la privatización de los servicios educativos; la descentralización; la evaluación externa de los procesos educativos; la presión sobre el profesorado. Aspectos que poco han impactado en mejores oportunidades educativas para la mayoría de la población (Bonal, 2002).

Xavier Bonal, al analizar las políticas de financiamiento del Banco Mundial señala, que una de las consecuencias de esta política educativa promovida fue el aumento considerable de la desigualdad educativa (Bonal, 2002:13)

Es así, que la tesis de que la educación es la palanca del progreso parece derrumbarse. Invertir en educación esperando con ello aumentar los niveles de producción<sup>132</sup> y de progreso macroeconómico, influyendo a largo plazo en mejores niveles de bienestar social, es un planteamiento que en la práctica no ha visto resultados positivos, mucho menos cuando lo que se invierte es mínimo. Es por eso, que la discusión amplia de este paradigma y su reconstrucción, es un paso que hay que dar si se pretende en realidad disminuir la desigualdad social y dentro de ella a la educativa.

En esta reconstrucción de los supuestos teóricos que sustentan a las políticas educativas es necesario, entre otras cosas, una visión más amplia para generar condiciones de bienestar de la población, donde la educación

---

<sup>132</sup> Los mexicanos que trabajan ilegalmente en los Estados Unidos de América son de los grupos más productivos de América y sin embargo es de los que posee los niveles educativos más bajos, aquí la posible relación entre educación y productividad se desmiente.

se conciba como parte de una política social integral, que enlace las oportunidades sociales y políticas con las ventajas económicas, para disminuir las desigualdades sociales<sup>133</sup>.

Si uno de los factores que determinan el abandono escolar, son las condiciones de pobreza que padecen los mexicanos, resulta lógico pensar, que la universalización de la educación básica sólo será posible en la medida en que la iniquidad social se reduzca. Las estrategias de lucha contra la pobreza deben colocar a la redistribución económica como prioridad política (Bonaf, 2002:26)

En otro nivel de acción, las políticas educativas que tenga como uno de sus pilares la equidad, deben pretender igualar las oportunidades educativas de todos los mexicanos, y aunque no es lo mismo que acrecentar las oportunidades de los sectores más desfavorecidos, podría constituir éste el primer paso de estas políticas de *discriminación positiva* (Reimers, 2000)

Reimers, plantea esta necesidad, de implantación de políticas de discriminación positiva de la siguiente forma:

*Es necesario iniciar verdaderas políticas de acción afirmativa, de discriminación positiva, que busquen efectivamente igualar o dar más recursos y atención a los estudiantes de grupos de menores ingresos. Eso significa no sólo asignar más recursos a la educación de los niños de menores recursos en relación con el pasado, sino más que los que reciben estudiantes de otros grupos de ingreso* (Reimers, 1999).

---

<sup>133</sup> Como en el mundo globalizado actual la interdependencia económica entre las naciones es muy fuerte y, el papel de los grandes organismos financieros internacionales en este contexto a veces, es determinante en el establecimiento de líneas de acción que influyen en el desarrollo de los estados nacionales, *corrigiendo las imperfecciones del mercado*, desconociendo las características específicas de las regiones y los países, habría que pugnar por que los países en desarrollo como México tengan mayor representatividad en dichos organismos, como factor de equilibrio.

Las políticas de discriminación positiva tendrán como propósito, cerrar la brecha en las oportunidades educativas. El mismo Reimers plantea algunas medidas para ello: Garantizar el acceso de los niños a la educación preescolar, que les permitiera ingresar al primer grado listos para aprender, proveyéndoles de oportunidades para salud y nutrición en programas de atención temprana a la niñez; implementar fórmulas de financiamiento por alumno que iguale el gasto por cada uno; financiar actividades adicionales y materiales educativos, que den a los estudiantes de menores ingresos oportunidades comparables a las que reciben los demás como resultado del gasto que en ellos hacen sus familias con mayores posibilidades económicas; capacitación especializada a sus profesores; apoyar el desarrollo de enfoques pedagógicos, diseñados especialmente para las circunstancias de estos niños (Reimers, 1999).

Estas políticas de discriminación positiva, deben abrirse a las comunidades urbanas, porque en las ciudades aunque, en su conjunto tenga los niveles más altos de bienestar social, hay muchos pobres, que forman parte de la llamada pobreza ignorada (Boltvinik, 2002).

Los niños y adolescentes de San Miguel Teotongo, padecen esta pobreza ignorada, enfrentándose día a día a un panorama estrecho de oportunidades y sólo algunos, parecen romper con el destino al que el contexto los condena. Muchos de los adolescentes que logran concluir su educación secundaria, terminan desertando en el nivel medio superior y, sólo pocos llegan a la universidad y se gradúan.

Carolina ex alumna de la 267, labora en un local comercial de la *Plaza de la Computación* en el centro de la ciudad de México. Este es su empleo después de desertar de la educación media superior.

Carolina, representa a estos adolescentes que logran concluir su educación secundaria, pero su permanencia en el sistema educativo



nacional no está garantizada con ello. Sobrevivieron a la secundaria, pero no así al bachillerato.

Para que cada vez sean menos los que quedan excluidos del sistema educativo en cualquiera de sus niveles, el derecho a la educación debe garantizarse en los hechos, al tiempo que es visto como un factor de desarrollo humano, que debe contribuir junto con la satisfacción de otras necesidades como la alimentación, la salud y la vivienda, a mejorar la calidad de vida de los miembros de una sociedad, para que su participación en sus distintos ámbitos (entre ellos el productivo) sea mejor. Aquí debería radicar la posibilidad de progreso y desarrollo económico de una nación.

En este sentido el Estado, debe asumir su responsabilidad con la educación como factor de equidad social, advierte Reimers:

*El cambio es difícil por su eminente carácter político, porque para aumentar los beneficios educativos para los hijos de los pobres en relación con otros grupos que se benefician del statu quo... Eso significa construir alianzas a favor de tal cambio sobre un proyecto político, no sólo pedagógico. Este proyecto político no es otro que el de la consolidación de la democracia y el de la expansión de la libertad para todas las personas (Reimers, 1999).*

Se olvidaba apuntar, que en la construcción de las políticas educativas, debe recuperarse las aportaciones de los distintos actores de la educación: especialistas, profesores, padres de familia, autoridades, estudiantes, comunidades, etcétera, para que las frases, como la siguiente dejen de pronunciarse por parte de los profesores:

*Éstos que hacen las reformas, lo hacen detrás de un escritorio y no conocen la realidad de nuestras escuelas, porque muchos de ellos, ni siquiera han dado clases en una secundaria*<sup>134</sup>.

Además las políticas implementadas, deben someterse a una evaluación continua para que a partir del desarrollo de los procesos y los resultados, tomar las decisiones pertinentes para sus ajustes o reestructuraciones.

La firma del *Compromiso Social por la Calidad de la Educación*, el 8 de agosto del 2002, es un interesante consenso entre distintas instituciones gubernamentales y sociales<sup>135</sup> para fortalecer la educación de este país, pero al no plantear los mecanismos para concretar los compromisos asumidos, su alcance se prevé limitado.

No sólo, destinar un mayor presupuesto a la educación es suficiente, aunque indispensable, hay que complementarlo con procesos de efficientización y transparencia en el manejo y utilización de los recursos financieros.

Sobre esta cuestión de los recursos, la última semana de octubre del 2002 se reforma el artículo 25 de la *Ley General de Educación*, estableciendo la obligatoriedad del gobierno federal de invertir al menos el 8 por ciento del PIB a la educación pública, la educación científica y el desarrollo tecnológico. Esto es una buena medida, sólo que debe vigilarse su cumplimiento, para que no suceda lo de hoy en día ocurre, que el 6.6 por ciento del PIB que se invierte en educación, se conforma no sólo por las aportaciones del gobierno federal, sino que también los gobiernos estatales y los particulares contribuyen a él, es decir, independientemente de las aportaciones de otros sectores, el gobierno federal debe cumplir con lo que

---

<sup>134</sup> Comentario expresado por un profesor al analizar la política educativa nacional, como parte de las actividades del curso *Gestión Escolar en el Ámbito de la Docencia*, impartido en julio de 2000.

<sup>135</sup> El Compromiso social por la Calidad de la Educación fue firmado por autoridades federales y estatales, por los poderes judicial y legislativo, organizaciones de padres de familia, instituciones educativas, empresarios y

ahora es ley. La pretendida educación de calidad establecida en las políticas educativas y en los discursos cuesta y cuesta mucho<sup>136</sup>.

### **TIRAR LOS MUROS**

El abandono escolar, *por ya no querer estudiar*, está directamente relacionando con lo poco atractivo y útil que resulta para las y los adolescentes los contenidos curriculares y las prácticas de enseñanza, así como con el hecho de, no encontrar en la escuela secundaria el apoyo y asesoría que su situación tan especial requiere. La transformación de la escuela secundaria, hacia una verdadera escuela para adolescentes, ha sido una aspiración que Hargreaves retoma:

*Una de las reformas fundamentales que necesita la educación secundaria es la de lograr que las escuelas se conviertan en comunidades que proporcionen atención y apoyo a la gente joven (Hargreaves, 2000: 127).*

Diría Cecilia, alumna de la 267:

*Quisiera que los maestros nos tomaran en cuenta, que dejaran sus pleitos y se preocupen por nosotros.*

Una transformación profunda de la educación secundaria que conforme por fin una auténtica educación para adolescentes, es un gran reto y, la forma en que se enfrente y resuelva contribuirá a sentar las bases para la formación integral del individuo, dotándolo de las herramientas intelectuales necesarias para enfrentar las exigencias presentes y futuras que le presenta su contexto comunitario, nacional y mundial, a partir de tomar decisiones más fundamentadas en sus distintos ámbitos de actuación y mejorar con ello su nivel de vida.

---

productores, organizaciones sociales, culturales, científicas y religiosas, el Sindicato Nacional de los trabajadores de la Educación y los medios de comunicación.

Una reforma de la educación secundaria que rebase los alcances de la reforma educativa de la década pasada, debe considerar al menos los siguientes aspectos:

**1.- La definición de la educación secundaria.** Uno de los aspectos pendientes dentro de la educación secundaria, es resolver la *indefinición* que la caracteriza, por eso una de las primeras tareas sería, precisar los objetivos que persigue como nivel educativo específico, considerando que es el último eslabón de la educación básica pero, dejando de definirse como el apéndice de la educación primaria, principalmente estableciendo, que tipo de adolescente se quiere formar, con que características, actitudes, aptitudes, conocimientos, habilidades, destrezas y valores; cuales serían esos aprendizajes mínimos obligatorios que deben poseer los alumnos al concluir con su educación secundaria.

**2. Un nuevo diseño curricular.** Esta nueva organización curricular, debe resolver la carga, la fragmentación y en lo posible la inflexibilidad curricular, articulando contenidos atractivos y útiles para la vida presente y futura de los estudiantes adolescentes.

*La reforma del currículo debería ser una prioridad máxima en los esfuerzos para lograr un cambio escolar que beneficie a los adolescentes, por grande que sea la conmoción que cause (Hargreaves, 2000:181).*

El nuevo modelo curricular debería, ser el producto de una discusión amplia entre especialistas, basada en los resultados de investigaciones y los avances científicos, sin excluir los aportes de profesores y alumnos, que tienen visiones que la mayoría de las ocasiones no se toman en cuenta, siendo los primeros los que finalmente les toca poner en práctica

---

<sup>136</sup> En la revista Educación 2001 del mes de noviembre del 2002, se analiza en varios artículos el financiamiento educativo, sus problemas y sus posibilidades.

los planes y programas de estudio y los segundos, a los que les toca vivenciarlos.

Dos aspectos sobre los cuales se debe trabajar están claros: La reducción de materias y contenidos, y la inclusión temas más cercanos a las y los adolescentes. La estructura del nuevo Plan y Programas de estudio tendría, que ser el resultado del consenso señalado anteriormente. Tal vez lo que presenta Hargreaves, Earl y Ryan, en su obra, *Una Educación para el Cambio. Reinventar la Educación de los Adolescentes*, sirva como punto de referencia.

*Es esencial desarrollar un currículum común, con una mayor integración que opere entre los ámbitos de las materias y que los sobrepase, para crear una educación más efectiva y un futuro mejor para todos los adolescentes. Esta necesidad no significa que haya que abolir las asignaturas, pero si reflexionar sobre ellas y reinventarlas. Las fronteras de la asignatura también deberían ampliarse significativamente y crearse, allí donde fuera necesario, nuevas asignaturas escolares (Hargreaves, 2000:180).*

Rosa María Torres (2000), en esta misma línea de no renunciar a la disciplinabilidad, plantea una revisión profunda de los referentes teóricos que se han difundido a nivel internacional y que sirvieron, para fundamentar las propuestas curriculares de la educación básica en varios países del mundo. Retomando sus observaciones, se deberían clarificar las competencias cognitivas básicas que se pretenden desarrollar en el adolescente, explicitando lo que se entiende por ellas y cómo, se pretende desarrollarlas, para evitar los problemas de interpretación y concreción que enfrentó al actual currículum de la educación media básica.

Algunas de las competencias cognitivas básicas que pueden tomarse en cuenta son: Aprender a pensar, la solución de problemas, la creatividad, aprender a aprender, aprender a estudiar, aprender a enseñar, aprender a

recuperar el conocimiento, aprender aplicar lo aprendido, aprender a trabajar en equipo, además de contar con elementos para entender al otro y a los otros, desempeñarse de manera adecuada en un ambiente democrático, sin dejar fuera valores y actitudes, que en su conjunto permitan al individuo adaptarse, enfrentar y prever los cambios que se suceden vertiginosamente.

Estas competencias pudieran considerarse cuando se revisen, *las necesidades básicas de aprendizaje* que intenta satisfacer el actual modelo curricular, pero más importante es trabajar en el aspecto metodológico. Se ha analizado poco, la repercusión mínima de los actuales enfoques de las asignaturas de la educación secundaria en las prácticas de enseñanza, por ello habría que revisar que es lo que falló y someter, la nueva propuesta a una evaluación permanente.

No hay que olvidar la realidad nacional, las diferencias regionales y la gran heterogeneidad de las y los adolescentes mexicanos. Debe pensarse en espacios de flexibilidad curricular y, en modalidades distintas de educación secundaria para responder a esta situación.

De igual modo, no debe perderse de vista la ruptura que existe entre la primaria y la educación media básica, para diseñar estrategias que permitan una mejor transición entre ambos niveles y amortigüe el impacto, que a veces es fatal para las aspiraciones educativas de algunos adolescentes.

Tal vez con estas consideraciones las y los adolescentes se encuentren por fin, recibiendo una educación secundaria construida para ellos, pensando en sus características, problemas, intereses, necesidades y perspectivas. Sólo así, las voces de las y los adolescentes, que cuestionan el funcionamiento, organización y sentido de la educación secundaria cambiaran, para ya no escuchar argumentos como éstos:

*No sirve para nada lo que enseñan en la secundaria. Yo sólo voy acabar la secundaria, y me voy a poner a trabajar.*

*No se y no me interesa saber, cuando terminó la Segunda Guerra Mundial.*

*El maestro de..., nos deja muchos ejercicios y se sale del salón.*

*Luego todos nos quieren hacer examen el mismo día y pues, no te da tiempo de estudiar para todos.*

*No entiendes, que se me está haciendo muy difícil.*

*Me aburren todas las materias.*

*Ojalá los profesores cambiaran su forma de dar clases<sup>137</sup>.*

**3. Dignificación del trabajo docente.** Los profesores son clave en el éxito de cualquier reforma educativa, y las exigencias a las que se les somete nunca han ido acompañadas de los apoyos y las mejoras laborales correspondientes, para garantizar una mejor eficiencia de su desempeño profesional.

La conformación de la planta docente de las escuelas secundarias da cuenta de una gran diversidad de perfiles académicos, por eso, aunque es necesario revisar a fondo el funcionamiento de las escuelas formadoras de docentes, es más urgente, el diseño de un programa de actualización y superación profesional dirigido a todo el personal que labora en la educación secundaria, no sólo a los profesores, que subsane las deficiencias de los actuales programas de actualización, poniendo énfasis en la metodología; en el cómo concretar los enfoques y propósitos del plan y programa de estudio y en el desarrollo de las competencias cognitivas. Revisar las estrategias para proponer alternativas, para que

ningún miembro del personal de las escuelas secundarias se quede al margen de esa acción, estableciendo una oferta amplia, variada, flexible y atractiva.

Al respecto el profesor Rodrigo ofrece su opinión:

*Quisiera que los cursos no sean lo mismo de siempre, lee y opina; puras cuestiones teóricas, sin decimos nunca como aplicarlas, con conductores que no están preparados. Además, no podemos tomarlos dentro de nuestro turno, por lo que tenemos que venir a contraturno o los sábados.*

Una idea de hacia donde podría dirigirse este esfuerzo de actualización, la ofrece Fuentes Molinar:

*Mi convicción es que deberíamos orientarnos hacia otra dirección: la de fortalecer el polo del educador de adolescentes, sin subestimar por supuesto que requerimos de solvencia disciplinaria en el trabajo educativo (Fuentes, 2000: 196).*

Aunado a lo anterior, la reestructuración de un programa de formación permanente para el personal de las escuelas secundarias, debe contemplar la participación de las instituciones de educación superior e investigación; los encuentros entre profesores y el intercambio de experiencias exitosas; buscar las estrategias para refuncionalizar los centros de maestros y acercarlos a las escuelas, para que dejen de ser estructuras subutilizadas; considerar entre las alternativas diplomados, seminarios, congresos y estudios de postgrado.

El proceso de formación permanente, debe ir acompañado de mejores condiciones laborales que a su vez, se traduzcan en mejores salarios; la concentración de las horas de trabajo en una sola escuela, para conformar

---

<sup>137</sup> Estos testimonios son recuperados durante las visitas a la 267, para aplicar la encuesta que se preparo para esta investigación, el 12 de marzo del 2002.



esa unidad educativa a la que se aspira y, considerar el tiempo para la planeación y la actualización como parte de las actividades de su trabajo.

La idea es traspasar la revaloración de la labor del magisterio, en la cual el docente *es concebido como el protagonista de la transformación educativa y en la práctica reducida a simple docente en capacitación con cursos y talleres* (Vázquez, 2002:24).

Otras medidas a considerar son, establecer criterios más claros y estrictos de contratación del personal; revisar las plazas ocupadas por personal administrativo; para contrarrestar el ausentismo del profesor, ofrecer estímulos por puntualidad, reintegrar monetariamente los días económicos no disfrutados y actualizar la normatividad laboral; desburocratizar la práctica docente.

La modificación profunda de las condiciones laborales de los trabajadores de la educación, es tal vez uno de los obstáculos mayores para conformar una auténtica transformación de la educación secundaria, por que ello requerirá, enormes recursos y grandes acuerdos, uno de ellos con el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación.

#### **4. Transformar la organización y funcionamiento de la las Escuelas.**

Cuando la deserción escolar por parte de las y los adolescentes, es producto de un proceso de exclusión, determinado por la institución educativa, hay que, emprender como otra de las tareas importantes, la transformación de la organización y funcionamiento de las escuelas, para que éstas sean congruentes con los propósitos educativos establecidos.

Obviamente, esto requiere de construir las condiciones que posibiliten el trabajo colaborativo entre los profesores, sustentado en el funcionamiento regular del centro, en el establecimiento de objetivos comunes y en el sentido de pertenencia a la comunidad escolar.

Para lograr convertir a las escuelas en verdaderas comunidades educativas, entre otros aspectos, hay que someter la normatividad vigente (pero desfasada) a una profunda revisión; concentrar las horas de los profesores en un plantel; refuncionalizar los espacios que existen para el intercambio pedagógico y concebir otros; desburocratizar la labor docente; reducir el número alumnos que integran los grupos y tal vez los grupos de una escuela; siendo más equitativos en la asignación de alumnos a las escuelas y a los turnos, basta de llenar los turnos, vespertinos y las escuelas con poca demanda de los alumnos con más necesidades y problemas; optimizar y modernizar la infraestructura escolar; aprovechar adecuadamente la tecnología puesta al servicio de la educación; promover una cultura de la evaluación dentro de la escuela como medio para mejorar el funcionamiento de la escuela.

La idea sería visualizar a las escuelas como comunidades de aprendizaje, donde todos sus miembros aprenden en un ambiente democrático, rebasando el límite de las aulas y, porque no, el del propio edificio escolar.

En estas comunidades de aprendizaje, los alumnos además de ser sujetos activos en la construcción de sus propios aprendizajes, deben participar en la solución de los problemas que afectan a la comunidad escolar y en el fortalecimiento de la institución, pero las condiciones para que su participación sea efectiva no están dadas.

*Una forma de lograr que los estudiantes se sientan parte de su escuela en una comunidad consiste en crear un inequívoco "sentido de hogar" de un tiempo y un lugar en el que la gente se preocupa por el desarrollo personal y social de los estudiantes (Hargreaves, 2000:109)*

En este contexto, la figura del personal directivo está llamada a jugar un papel de suma importancia en la transformación del funcionamiento de la escuela, por el lugar que ocupa en la estructura de su organización, pero

para que se convierta en un verdadero facilitador, asesor y coordinador de los procesos educativos, en un animador del cambio y líder académico, sus condiciones laborales deben mejorarse. Se debe disminuir la carga administrativa que tienen que enfrentar, además de comprometerse con la preparación para el puesto y su formación permanente, mejorarse los mecanismos de selección y promoción<sup>138</sup>, es lógico que debe crearse una oferta de preparación, actualización y superación profesional adecuada, además, de ser un directivo sensible a los requerimientos y realidad de las y los adolescentes.

*Debemos darnos cuenta que necesitamos cambiar la forma e dirigir nuestras escuelas, ser más democráticos, pero ello requiere de actitudes distintas y claro, de mayor preparación<sup>139</sup>.*

Sobre este asunto de una nueva organización escolar, desde hace años se promueve impulsada por las políticas educativas internacionales la denominada gestión escolar, pretendiendo instituir la autonomía escolar para la toma de decisiones compartida a partir de las características y necesidades específicas de cada centro escolar, donde la participación de la comunidad es indispensable. La propuesta ofrece una oportunidad de involucrar a todos los actores educativos en la solución de sus problemas y, fortalecer la acción educativa de la escuela, en aras de conformar una verdadera comunidad que asuma el compromiso de la formación de los alumnos, sin embargo, en el fondo se aprecia la intención de aliviar al Estado de su responsabilidad financiera y de gestión para con las escuelas de educación básica, como lo ha estado haciendo con la educación media superior y superior.

---

<sup>138</sup> A este respecto, es una medida adecuada los exámenes de oposición que señala el *Compromiso Social por la Calidad de la Educación* para acceder a los puestos directivos en la educación básica, pero al no precisarse la forma, se tendrá que esperar para ver como se lleva a la práctica.

<sup>139</sup> Comentario de un director durante el curso de *Gestión escolar y la Participación del colectivo*, realizado en febrero del 2002 en Tampico, Tamaulipas.

El Programa Escuelas de Calidad, que fue punta de lanza de la política educativa foxiana, se inscribe en esta lógica, pero al poner a competir a las escuelas por la obtención de recursos adicionales, enfrentar la incertidumbre del presupuesto y, no hacer claro el procedimiento de selección de las escuelas aceptadas<sup>140</sup>, su alcance será corto.

En este esquema de transformación de la cultura escolar, el apoyo y el asesoramiento por parte de los supervisores, jefes de materia o enseñanza y equipos técnico pedagógicos tiene que ser más eficiente y eficaz, por lo que para ellos también, debe perfeccionarse el sistema de selección y formación profesional permanente.

El asesoramiento externo tiene necesariamente que combinarse con procesos de asesoramiento interno, que además del director y subdirector, la figura de un coordinador académico que posea las habilidades, conocimientos y disposición para desempeñar la función puede representar una gran ayuda<sup>141</sup>.

También es de primordial, fortalecer las unidades de apoyo psicopedagógico de las escuelas, para hacer frente a los requerimientos de la población adolescente sumamente heterogénea.

Hay que posibilitar de igual forma, la apertura de la escuela a la comunidad que además, de permitir la participación de ésta en el apoyo a la tarea educativa, ofrezca, un foro para la manifestación y el intercambio cultural y artístico.

Por último, pero no por eso menos importante, debe establecerse un modelo de evaluación institucional que permita tomar las decisiones

---

<sup>140</sup> Hasta el 2002, han sido publicada la convocatoria para que las escuelas primarias y las telesecundarias participen en el programa, y a pesar de que está no se ha abierto a las escuelas secundarias generales y secundarias técnicas, en algunas regiones de Iztapalapa, ya se sabe que escuelas participarán cuando ésta aparezca.

<sup>141</sup> Esta figura aparece en la organización de las escuelas secundarias técnicas, sólo que hace falta al igual que pasa con otros puestos directivos mecanismos más claros de selección.

adecuadas para mejorar los procesos educativos, que incluya el seguimiento de la vida académica de los estudiantes, para detectar posibles retrasos pedagógicos que pudieran afectar en su rendimiento académico, y la elaboración de estadísticas escolares a partir de la revisión de sus criterios de construcción, para que den cuenta de mejor manera de la realidad escolar.

Para que las escuelas secundarias dejen de ser comunidades cerradas, hay que abrirlas a la investigación interdisciplinaria, a las metodologías actuales de enseñanza y a los avances científicos en cuanto a los procesos de aprendizaje, a las manifestaciones culturales y a la visión de sus principales beneficiarios; sus alumnos y, a la participación de los distintos sectores de la sociedad para que participen en su transformación.

### **CONOCER A LOS ADOLESCENTES, UNA OBLIGACIÓN.**

Conformar una escuela secundaria para adolescentes, obliga a los educadores conocerlos mejor ¿Cómo viven la situación de adolescencia? ¿Cuáles son sus características, intereses, necesidades, problemas y perspectivas? ¿Cuáles son sus diferencias según el género, el contexto comunitario y familiar en el que se desenvuelven? ¿Cómo apoyarlos, asesorarlos y facilitar aprendizajes significativos en ellos? *El desafío consiste en dar respuesta a sus necesidades personales, sociales y de desarrollo, y en establecer implicaciones que tienen para ellos sus experiencias educativas como futuros ciudadanos adultos* (Hargreaves, 2002: 37).

Un terreno poco explorado, es el mundo de las identidades adolescentes, investigaciones amplias de ellas, permitirían romper las perspectivas moralizantes y estereotipadas y, en la medida que crucen el ámbito universitario, llegarían a las secundarias para contribuir a la disminución del distanciamiento cultural creciente entre ellas y sus estudiantes.

Estas investigaciones serán, el fundamento junto con la participación activa de los adolescentes en la construcción y operación de políticas integrales dirigidas a este sector, para ofrecer oportunidades de empleo, educación, expresión, participación política y aprovechamiento del tiempo libre para ellos.

Estas políticas deben formar parte de una política social integral y articulada, que tenga como centro de atención a la familia en su conjunto, ya que ello, puede permitir la disminución de los efectos de la pobreza y ampliar las oportunidades educativas de los adolescentes.

Una tarea adicional, consiste en promover la educación para adultos, para aquellos que no han concluido su educación básica lo hagan y aquellos que ya lo hicieron, ofrecerles la oportunidad de acceder a otros niveles de escolaridad. Aparece aquí como una alternativa para las y los adolescentes desertores que desean concluir su educación secundaria (que son la mayoría), el *Programa Secundaria a Distancia para Adultos (SEA)*, que está dirigido a aquellas personas mayores de 15 años, que debido a sus actividades laborales o familiares, no pueden acudir todos los días a una escuela regular y cuyo, plan de estudios está relacionado con intereses y necesidades propias del adulto. Falta tal vez una mayor difusión que destaque la pertinencia y flexibilidad del programa, para atraer a esta parte importante de la población que ha quedado marginada de la educación secundaria.

### **TRANSFORMAR TRANSFORMÁNDONOS.**

Parte de los planteamientos que se presentan rebasan el marco de acción de las escuelas, sin embargo, algunas ideas de los cambios necesarios en la educación secundaria para hacer frente a las exigencias actuales y satisfacer las necesidades educativas de las y los adolescentes pueden retomarse, para ser traducidas en acciones que puedan desarrollarse al interior de los planteles educativos.

Primero, sin perder de vista la oscuro que hay en la política educativa actual, la toma de decisiones compartida a partir de las características y problemas específicos de cada centro escolar, es un factor que debe aprovecharse, aunque no hay recetas, se requiere de preparación, compromiso y reconocer como lo dice Silvia Schmelkels (1992) que somos parte del problema y por lo tanto en nuestras manos está parte de la solución.

Para la comunidad de la 267, se abre una gran oportunidad, por su participación en un par de programas: El Programa Secundaria Siglo XXI (Sec 21) y el Programa de Escuelas de Jornada Completa.

El primero intenta poner en práctica un modelo para el uso integral de la tecnología, para lo cual cada asignatura tiene un aula predeterminada y los alumnos cambian de salón según el horario de cada grupo. El material audiovisual se envía a las escuelas vía satélite, se almacena y en un servidor se utiliza en el salón conforme lo requieren los maestros. Además la escuela sede sirve como núcleo aglutinador de otras escuelas que pueden hacer uso de estos apoyos.

Este programa está pensado para establecerse en escuelas con mayores carencias (como la Secundaria 267)<sup>142</sup>, pero en la práctica, varias de las escuelas que participan en el programa no están en estas condiciones, porque éstas, *pueden responder a las exigencias que trae consigo el proyecto*, ejemplo de esto son la Secundaria Anexa a la Normal Superior<sup>143</sup> en el Distrito Federal y la Secundaria Técnica No. 2 de la ciudad de Puebla.

---

<sup>142</sup> Al igual que otros programas no hay claridad en la selección de las escuelas participantes, provocando la discrecionalidad y falta de transparencia en las designaciones, por ejemplo, no queda muy claro, ni para sus integrantes, por qué o cómo fue escogida la Secundaria 267 para participar en este proyecto.

<sup>143</sup> En una entrevista informal con uno de los asesores de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal, reconocía que el Distrito Federal para el inicio del ciclo escolar 2002 -2003, 10 escuelas secundarias estaban dentro de este programa, de las cuales 4 no eran escuelas con carencias.

También forma parte desde el ciclo escolar 2002 – 2003 de las escuelas de educación básica que tienen jornada completa, es decir, sus actividades se extienden hasta las cuatro de la tarde, con la posibilidad de proponer y planear estas actividades que se desarrollaran después del horario normal de clases.

Aunque es muy pronto para hacer una evaluación de los alcances, es definitivo que mejores resultados se obtendrán sí, no se reduce a la infraestructura y una mayor cantidad de recursos la posibilidad de transformación, los cuales deben ir acompañados de innovaciones en las prácticas educativas y, en un mayor atención y apoyo a las y los adolescentes de San Miguel Teotongo.

Tomando como base lo analizado en este trabajo, lo encontrado en la muestra estudiada y, sus conclusiones, creo que se debe poner atención en lo siguiente:

1. Romper *las soledades compartidas* del trabajo docente, construyendo los cimientos para un verdadero trabajo en equipo, que trasponga los intereses individuales y las posturas políticas, para plantear objetivos comunes que busque una mejor formación de los alumnos. El trabajo en equipo, es un proceso de aprendizaje que puede ser difícil y requiere de preparación y disposición. En la medida que se pongan en práctica diversas estrategias para fomentarlo, los resultados podrán observarse.
2. Buscar alternativas de actualización al exterior de la escuela, pero también al interior, con la implementación de círculos de estudio, revitalizando las academias de maestros, las reuniones de evaluación y el consejo consultivo escolar; programando talleres breves y conferencias al final del ciclo escolar cuando las actividades disminuyen. Utilizando las horas de apoyo y otros espacios, podrían conformarse grupos de apoyo entre profesores, como una alternativa a la falta de espacios para abordar cuestiones pedagógicas.



3. El proyecto escolar, puede ser una herramienta metodológica para concretar lo sugerido, claro cuando éste, sea un instrumento para la transformación de la cultura escolar en cuyo diseño y operación participen todos los miembros de la comunidad escolar desde su ámbito de acción y no, un mero trámite administrativo que se entrega a la inspección, y en cuya elaboración sólo participa el personal directivo o un grupo pequeño de personas.

4. El objetivo es la formación de adolescentes, por lo que es necesario, establecer estrategias para conocer más sobre ellos: sus problemas, intereses, sus diferencias según el género, sus necesidades de atención especial. De esta forma, se potenciarán mejores aprendizajes y por consecuencia, se disminuirá el abandono escolar. La equidad educativa no es sólo un ideal, es también responsabilidad de la escuela.

5. Las deserciones escolares son anteceditas por problemas de aprovechamiento, por lo que hay que poner atención en ello con programas de recuperación. Planear las tareas extractase, para que éstas no sean excesivas y sean actividades importantes para fortalecer el aprendizaje de los alumnos, y en la medida de lo posible pensar en su eliminación.

6. Resulta indispensable trabajar más con la adaptación al medio de los alumnos de nuevo ingreso, ya que la mayor parte de las deserciones se dan en el primer grado.

7. No subestimar ninguna fuente de información para la toma de decisiones. Por ejemplo, el personal administrativo, por la relación que tiene con las madres y padres de familia cuando van a realizar algún trámite a la secundaria, posee un conocimiento de la situación de varios alumnos. Hay que involucrar al personal de apoyo y asistencia a la educación en las acciones de mejora, ya que ellos, son parte importante de la comunidad escolar. Hay que recuperar su visión sobre la escuela, al igual que la de los alumnos y padres de familia.

8. Fortalecer el departamento de orientación educativa, para que se convierta en pieza clave de la atención y asesoramiento a las y los adolescentes, que organice respaldado por instituciones y especialistas, campañas de educación sexual, salud, prevención de adicciones, planeación del tiempo libre, etcétera.

9. Promover la participación de las madres y padres de familia en el fortalecimiento de los procesos educativos de la escuela. Una acción específica, podría ser talleres ofrecidos para ellos, donde se les ofrezca elementos que les ayuden a participar más activamente en la formación de sus hijos, lo cual debe entenderse como una responsabilidad compartida.

10. Revisar la construcción de estadísticas y, emplearlas como una fuente más de información, que puede ser útil en la conformación de un diagnóstico de la escuela, a ser empleado en un plan de mejoramiento del centro escolar.

11. Crear un ambiente ordenado de aprendizaje que no signifique la implantación de una férrea disciplina, sino de consensos, que permitan el establecimiento de un reglamento escolar en la que los alumnos participen en su elaboración.

12. Promover actividades extracurriculares que permitan la convivencia entre profesores, profesoras y estudiantes, donde prive el respeto y la comunicación. Considerar las tutorías, como una alternativa de apoyo a los alumnos con más problemas y necesidades y, estrategias de apoyo entre los propios alumnos.

Éstas, son solo algunas ideas que pueden discutirse, entendiendo que las estrategias que se pueden implementar pueden ser numerosas, sólo hay que procurar que todas ellas, se realicen no como acciones aisladas, sino como parte de un plan de acción sistematizado para transformar la cultura escolar y, de esa manera sacarle el mejor beneficio a los apoyos recibidos.

En la medida que se haga de la escuela un espacio de aprendizaje, que le ofrezca a los alumnos otras oportunidades para ampliar sus expectativas y, contrarrestar con ello la exclusión de la que son objeto como sujetos adolescentes con bajos recursos económicos, desearan permanecer en la secundaria y ya no buscaran, algún boquete en la pared para cruzar los muros para ponerse a salvo de la acción de la escuela.

Dice Duschatzky, sobre la importancia de una escuela para adolescentes:

*No es que el paso por la escuela los conduzca a otras esferas socioeconómicas, no necesariamente implica modificar posiciones iniciales, pero les posibilita producir aberturas, traspasar fronteras simbólicas. (Duschatzky, 1998:18)*

La función de la escuela secundaria debería radicar en ofrecerle a las y a los adolescentes, los elementos que le permitan traspasar estas fronteras simbólicas y no orillarlos, a cruzar los muros de las escuelas para escapar de ellas. No basta con cerrar los boquetes, hay que salir por ellos para conocer las realidades de las y los adolescentes.

Hay que tirar los muros de las escuelas secundarias, para que éstas se constituyan en territorios de fronteras abiertas, a las que las y los adolescentes accedan para encontrar nuevos significados, apoyo y aprendizajes, que además de atractivos contribuyan a mejorar sus condiciones de vida y sean un pasaporte a aun mejor futuro.

## FUENTES DE CONSULTA

### BIBLIOGRAFÍA

- ABERASTURY, Armida. "El Adolescente y el Mundo Actual" en *Cero en conducta*. Año. 2 No. 9. México. Educación y Cambio A.C, mayo - agosto de 1987. Pp.36 - 39
- ABERASTURY, Armida. *Adolescencia*. Buenos Aires. Kargieman, 1978.
- ABOITES, Hugo. "La Crisis del Presupuesto Educativo: Una Crisis de Conducción de la Educación", en *Educación 2001*. No. 90, México, noviembre 2002, pp.10 - 15.
- ACEVEDO, Fernando. *Sociología de la Educación*. México. F.C.E, 1987.
- AGUIRRE Reveles, Rodolfo y Areli Sandoval Terán. *La Desigualdad, Medida Real del Desarrollo Social*. Instituto del Tercer Mundo - Control Ciudadano, consultado en el [www. sowatch.org.uy/2001/esp/informes\\_nacionales/México2001\\_esp.htm](http://www.sowatch.org.uy/2001/esp/informes_nacionales/México2001_esp.htm)
- ÁLVAREZ García, Isaias. *La Educación Básica en México. Volumen I Proyectos Nacionales, Diagnóstico y Prospectiva*. México. IPN. LIMUSA, 1999.
- AMUNÁTEGUI, Bárbara. "Los Papeles Sociales al Interior del Hogar" en *Ámbitos de la Familia*. México, UNICEF. DIF. El Colegio de México, 1997.
- ANDERSON, Michel (Comp.). *Sociología de la Familia*. México, F.C.E., 1980.
- AQUILES López, Juan Ángel. *La Actitud del Estudiante de la Escuela Secundaria ante la Autoridad*. (Tesis de licenciatura) México, UAM-I, 1984.

- ARACIBIA, Mariana y Beatriz Zegers. "Relaciones Familiares en la Adolescencia" en Covarrubias, Paz, Mónica Muñoz y Carmen Reyes. *¿Crisis en la Familia?* Santiago, Instituto de Sociología. Pontificia Universidad Católica de Chile, 1983.
- ARAUJO Monrroy, Rogelio. *La Construcción Social de lo Real en Los Chavos Banda. La crisis Económica y Bandas Juveniles.* (Tesis de Licenciatura). México, UAM-I, 1991.
- ARNAUT, Alberto. *La Federalización Educativa en México 1889 - 1994.* México, Biblioteca para la Actualización del Maestro. SEP, 1998.
- Asamblea Legislativa del Distrito Federal. *Anteproyecto de Ley de Educación del Distrito Federal.* México, 1999.
- AVANZINI, Guy. *El Fracaso Escolar.* Barcelona. Herder. 1994.
- AVITIA Hernández, Antonio. *Vademécum. Secundaria Mexicana. Leyes, Normas, Acuerdos, Reglamentos, Lineamientos, Planes, Programas, Organización, Manuales, Documentos e Historia de la Secundaria Mexicana.* México, Editorial Porrúa, 2001.
- AZUELA de la Cueva, Rafael. "Maestro y Alumno Adolescente: Mito y Realidades de su Encuentro". En *Cero en conducta.* Año 4. No. 16. México, Educación y Cambio A.C, sept. - dic. 1990. Pp. 30 - 32.
- BANKS, Olive. *Aspectos Sociológicos de la Educación.* Madrid, Narcea, 1983.
- BARRÓN, Luis F y Guillermo Trejo. La pobreza en México. La Paradoja de la Política Social, en Rubio, Luis y ARTURO Fernández (coord.) en *México a la Hora del Cambio,* México D.F., Cal y Arena. 1995.
- BARTOLUCCI, Jorge. *Desigualdad Social, Educación Superior y Sociología en México.* México, UNAM. CESU. Miguel Ángel Porrúa, 1994.

- BERLANGA Gallardo, Benjamín. "La Telesecundaria: Algunas Consideraciones y Aportes para su Discusión" en *La Educación Secundaria. Cambios y Perspectivas*. Oaxaca de Juárez, IEEPO, 1996, Pp.159 – 174.
- BOLAÑOS Martínez, Víctor Hugo. *Compendio de Historia de la Educación en México*. México, Porrúa. 1998.
- BOLAÑOS Martínez, Víctor Hugo. "El Maestro: ¿Actor Principal del Proceso Educativo?" en *Novedades*. México, 15 de mayo del 2002., pp. 17.
- BOLTVINIK, Julio. *Economía Moral. Ingresos y Trabajos en el Censo de 2000*, consultado en <http://www.jornada.unam.mx>.
- BOLTVINIK, Julio. "Familia y Pobreza" en *La Familia: Investigación y Política Pública*, México, UNICEF. DIF. El Colegio de México, 1996, pp.77 – 82.
- BOLTVINIK, Julio. "La Evolución de la Pobreza en México entre 1984 y 1992, según CEPAL – INEGI" en *Sociológica*. Año 10. No. 29, México, UAM-Azcapotzalco, sept. – dic., 1995.
- BOLTVINIK, Julio. "Foro Pobreza Ignorada" en *La Jornada*. México, 9 de agosto del 2002, pp.26.
- BOLTVINIK, Julio. "Programa Antipobreza Continuista" en *La Jornada*. México, 14 de diciembre del 2001, pp.30.
- BONAL, Xavier. "Globalización y Política Educativa: Un Análisis Crítico de la Agenda del Banco Mundial para América Latina" en *Revista Mexicana de Sociología*. Año LXIV, no. 3. México, Instituto de Investigaciones Sociales, julio – septiembre 2002, pp. 3 – 35.
- BONAL, Xavier. *Sociología de la Educación. Una Aproximación Crítica a las Corrientes Contemporáneas*. Barcelona, Paidós, 1998.

- BONILLA Pedroza, Oralia. "Conferencia: Escuelas de Calidad en Secundarias Técnicas" en *Seminario de Inspectores Generales y Jefes de Enseñanza de Escuelas Secundarias Técnicas en el Distrito federal. Hacia una Escuela de calidad*. México, DGEST, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. *Sociología y Cultura*. México. Grijalbo. 1984.
- BRASLAVSKY, Cecilia. "La Educación Secundaria en el Contexto de los Cambios en los Sistemas Educativos Latinoamericanos" en *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 9, consultado en [www.oei.es](http://www.oei.es).
- CACHEUX, Jaquelin y Christopher Beir. "Los Mexicanos Juzgan la Educación" en *Educación 2001*. No. 84. México, mayo 2002, pp.19 – 23.
- CAMACHO, Verónica. "La Presencia del Banco Mundial en México" en *Educación 2001*. México, enero del 2002, pp.16 –19.
- CAMACHO, Verónica. "¿Crisis en la Educación Nacional?" en *Dossier Educativo*, suplemento de la revista Educación 2001, México, noviembre 2001, pp.1 – 16.
- CAPITANACHI y Pancardo, Adalberto. *Reprobados y Desertores*. Madrid, Morata, 1977.
- CARMONA Torres, Carmen Zacilly. "La Educación Tecnológica en la Educación Secundaria Técnica" en *La Educación Secundaria. Cambios y Perspectivas*. IEEPO, Oaxaca de Juárez, 1996, pp.139-150.
- CASTILLO Berthier, Héctor. "Los Proyectos Juveniles: Entre la Utopía y la Cooptación Política, en Varios Autores. *Las Políticas Sociales de México en los Años Noventa*. México, Instituto Mora, UNAM. FLACSO. Plaza y Valdés, 1996.

- CEE. *La Deserción. Un Estudio de sus Índices y Posibles Causas*. México. 1980.
- CHAVEZ Maury, Alfonso. *¿Por qué mi hijo no aprende?* México. EDAMEX. 1984.
- CHAVEZ, S., Patricio. "Gestión de Instituciones Educativas" en Acevedo, Miguel Ángel. *Curso Taller Gestión Escolar*. México, DGEST, pp. 9 - 27.
- CHINOY, E. *La Sociedad. Introducción a la Sociología*. Buenos Aires, Paidós, 1988.
- CISNEROS, José Luis. *Juventud, Identidad y Violencia*. México. UAM, consultado en [www.uam.mx/difusion/revista](http://www.uam.mx/difusion/revista), octubre del 2000.
- CONTRERAS Suárez, Enrique, María Elena Jarquín Sánchez y Magaly Cabrolié. "Heterogeneidad de la Pobreza y la Organización Familiar" en *Memoria del Primer Encuentro Nacional de Investigadores Sobre Familia*. Tlaxcala, Universidad Autónoma de Tlaxcala, 1993, pp.171 - 184.
- CORDERO Arroyo, Graciela. "Educación Pobreza y Desigualdad. Entrevista a Fernando Reimers" en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. México, Instituto de Investigación y Desarrollo educativo. UABC, 1999. Consultado en [http://redie.ens.uabc.mx/vol\\_1\\_no1/contenido-reimersl.html](http://redie.ens.uabc.mx/vol_1_no1/contenido-reimersl.html).
- Coordinación General de Representaciones de la SEP en las Entidades Federativas. *El Federalismo Educativo (Antología)*. México. 1996.
- COVARRUBIAS Moreno, Oscar. *Federalismo y Reforma del Sistema Educativo Nacional*. México, INAP, 2000.



- COVARRUBIAS, Paz, Mónica Muñoz y Carmen Reyes. *¿Crisis en la Familia?* Instituto de Sociología. Santiago, Pontificia Universidad Católica de Chile, 1983.
- CRUZ, Ma. Guadalupe. *Estudios sobre Niños Desertores en el D.F. México.* CONAFE. 1986.
- DE COSTER, S y HOTYAT, F. *Sociología de la Educación.* Madrid, Ediciones Guadarrama, 1975.
- DE IBARROLA, María. *Aspiraciones y Nivel Socioeconómico.* México, DIE-CINVESTAV, IPN, 1983.
- DE IBARROLA, María. "Siete Políticas Fundamentales para la Educación Secundaria en América Latina. Situación Actual y Propuestas" en Ynclan, Gabriela (Coord.). *Todo por Hacer. Algunos Problemas de la Escuela Secundaria* México. México, Patronato SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, A.C., 1998, pp.15 - 42.
- DGEST. *Visitas de Apoyo Técnico Pedagógico a Planteles. Informe General.* México, 1998.
- DOLTO, Françoise. *La Causa de los Adolescentes.* Barcelona, Seix Barral, 1990.
- DURKHEIM, Emilio. *Educación y Sociología.* México, Leega, 1994.
- DUSCHATZY, Silvia. "La Escuela como Frontera. Reflexiones sobre el Sentido de la Experiencia Educativa para Jóvenes de Sectores Populares" en *Propuesta Educativa* No. 18, Buenos Aires, FLACSO. Ediciones Novedades educativas, junio 1998, pp. 4 -14.
- ELBAUM, Jorge. "La Escuela Desde Afuera. Culturas Juveniles y Abandono Escolar" en *Propuesta Educativa.* No. 18. Buenos Aires, FLACSO, Novedades Educativas, junio 1998, pp. 15 - 19.

EMMERICH, Gustavo E. *Aspiraciones y Expectativas de Estudiantes de Secundaria*. Colección Cuadernos de Cultura Pedagógica. México, Universidad Pedagógica Nacional, 1987.

ESPÍNDOLA Ernesto y Arturo León. "La Deserción Escolar en América latina: Un Tema Prioritario para la Agenda Regional" en *Revista Iberoamericana de educación*. No. 30, OEI, sept - dic 2002, pp.39 - 62, consultado en [www.oei.org.com.mx](http://www.oei.org.com.mx).

ESTEVE, José M. *El Malestar Docente*. Barcelona, Paidós, 1997.

EZPELETA, Justa y Eduardo Weiss. *Programa para Abatir el Rezago Educativo. Evaluación Cualitativa del Impacto. Informe Final*. México, DIE - CINVESTAV, 1994.

EZPELETA, Justa. "Reforma Educativa y Prácticas Escolares" en Frigerio, Graciela (Comp.) *Políticas, instituciones y Actores en Educación*. Argentina, Centro de Estudios Multidisciplinarios, Novedades Educativas, 1997, pp. 229- 234.

FERNÁNDEZ Enguita, Mariano. "La Adolescencia y la Escuela" en *Integrar o Segregar. La Enseñanza Secundaria en los Paises Industrializados*. Barcelona, Laia, 1989.

FERNÁNDEZ López, Rodolfo. "La Educación Secundaria. Un Problema de Poder". En *Cero en Conducta*. Año 2. No. 9. México, Educación y Cambio A.C, mayo - agosto de 1987, pp. 40 - 43.

FERREYRA Álvarez, Daniel. "La Orientación Educativa en Nuestras Escuelas" en *Cero en Conducta*. Año 2. No. 9 México, Educación y Cambio A.C, mayo - agosto 1987, pp. 31 - 35.

FIERRO, Cecilia. *Más allá del Salón de Clases*. México, CEE, 1989.

- FUENTES Molinar, Olac. *Crítica a la Escuela*. México, SEP - El Caballito, 1985.
- FUENTES Molinar, Olac "La Educación Secundaria, 1993 - 1999. Elementos de Evaluación y Perspectivas" en *Primer Curso Nacional para Directivos de Educación Secundaria*. México, PRONAP. SEP, 2000, pp. 189 - 197.
- FULAN, Michel y Andy Hargreaves. *La Escuela que Queremos: Los objetivos por los Cuales Vale la Pena Luchar*. México, Fondo Mixto de Cooperación Técnico - Científica. México España. SEP, 1999.
- FUNDACIÓN SNTE. *Coloquio de Investigación Educativa*. México. 1995.
- FUNES, Jaime. *La Nueva Delincuencia Infantil y Juvenil*. México, Paidós, 1997.
- GALEANA, Rosaura. *La Infancia Desertora*. México, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano. A.C, 1997.
- GALEANA, Rosaura. "Niños Trabajadores, ¿Alumnos Problema?" en *Cero en Conducta* Año 4. No. 16. México, Educación y Cambio A.C, ene. - feb. 1989, Pp.18 - 22.
- GENTILI, Pablo. "¿La Maldición Divina? Las Complejas Relaciones entre los hombres de Negocios y las Políticas Educativas" en Frigerio, Graciela (Comp.) *Políticas, instituciones y Actores en Educación*. Argentina, Centro de Estudios Multidisciplinarios, Novedades Educativas, 1997, pp.169 - 186.
- GOOFMAN, Erving. *Estigma. La Identidad Deteriorada*. Buenos Aires. Amorrortu editores, 1998.
- GIMENO Sacristán, J. *La Transición de la Educación Secundaria. Discontinuidades en las Culturas Escolares*. Madrid, Morata, 1996.

- GÓMEZ Dacal, Gonzalo. *Rasgos del Alumno, Eficiencia Docente y Éxito Escolar*. Madrid, La Muralla, 1997.
- GONZÁLEZ De la Rosa, M. Leticia, y otros. *San Miguel Teotongo. En el Fuego de Nuestro Origen una Raíz Indígena*. México, Departamento del Distrito Federal, Delegación Iztapalapa. UAM-I. Dirección General de Culturas Populares. Casa de Cultura Guillermo Bonfil Batalla, 1993.
- GUEVARA Niebla, Gilberto. (Comp.) *La Catástrofe Silenciosa*. México, FCE, 1992.
- HARGREAVES, Andy y Earl, Lorna. *Una educación para el Cambio. Reinventar la Educación de los adolescentes*. México, Biblioteca para el Normalista. SEP, 1998.
- HEREDIA, Carlos y Mary Porcell. "The Impact of Adjustment on the Urban Poor: The Case of San Miguel Teotongo" en *Structural Adjustment in Mexico the Root of the Crisis*, consultado en [www.hartford-hwp.com/archives](http://www.hartford-hwp.com/archives), 1992.
- HERNÁNDEZ, Cristina y otros. "La Escuela Secundaria, ¿Premio o castigo? en *Cero en Conducta*. Año 2. No. 9. México, Educación y cambio A.C. mayo - agosto de 1987, pp. 16 - 25.
- HERNÁNDEZ Uralde, Jorge. "La Evaluación de la Secundaria" en *Educación Secundaria. Cambios y Perspectivas*. Oaxaca de Juárez, Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, 1996, pp.175 - 190.
- HERRERA Beltran, Claudia. "El gobierno Federal Reinventará la Educación en México: Reyes Tamez" en *La Jornada*, México, 2 de febrero del 2001, pp.39.

- HUERTA, David. "Los Jóvenes en el Torbellino" en *El Universal*. México, jueves 30 de agosto del 2001. pp. A27.
- JACKSON, Philip W. *La Vida en las Aulas*. Madrid, Fundación Paidea. Ediciones Morata, 1991.
- KAMINSKY, Gregorio. *Socialización*. México, Trillas, 1981.
- KAPLAN, Carina V. *Buenos y Malos Alumnos. Descripciones que Predicen*. Buenos Aires, AIQUE, 1997.
- KLIKSBERG, Bernardo. *¿Cómo Transformar al Estado? Más allá de Mitos y Dogmas*. México, FCE, 1989.
- KLIKSBERG, Bernardo. "Impactos de la situación social de América Latina sobre la Familia y La Educación: Interrogantes y búsquedas" en *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*. Volumen II No. 2. Washington. D.C, Instituto Interamericano para el Desarrollo Social. julio - diciembre 2000, consultado en [www.tau.ac.il/eia/XI-2](http://www.tau.ac.il/eia/XI-2).
- LAGARDE, Marcela. *Cautiverio de las Mujeres, Madresposas. Putas, Monjas y Locas*. México, UNAM, 1997.
- LATAPÍ Sarre, Pablo. "De Jomtien a Dakar" en *Proceso*. México 27 de febrero del 2000, pp. 43
- LATAPÍ Sarre, Pablo. *Tiempo Educativo Mexicano I y II*. México, Universidad Autónoma de Aguascalientes. Universidad Nacional Autónoma de México, 1996.
- LEÑERO Otero, Luis. *El Fenómeno Familiar en México*. México, IMES, 1983.
- LEÑERO Otero, Luis. *Las Familias en la Ciudad de México*. México, DIF, UNICEF, CEMEFI, IMES, 1994. a)

- LEÑERO Otero, Luis. *Los Pobres en México: Su Promoción*. México, IMDSC, 1994. b)
- LEÑERO Otero, Luis. *Sociedad Civil, familia y Juventud*. México, IMES, 1992.
- LÓPEZ, María de la Paz. "Familias de Jefas: Nuevos Arreglos Domésticos" en *Ámbitos de la Familia*. México, UNICEF. DIF. El Colegio de México, 1997.
- LÓPEZ, María de la Paz. "Familia y Política Pública", en *La Familia: Investigación y Política Pública*. México, UNICEF. DIF. El Colegio de México, 1996, pp.25 - 34.
- LORÍA, Cecilia. "La Familia Mexicana de Fin de Siglo" en *Ámbitos de la Familia*. México, UNICEF. DIF. El Colegio de México, 1997.
- LOYO, Aurora. "La Reforma Educativa en México Vista a través de los Maestros. Un estudio Exploratorio" en *Revista Mexicana de Sociología*, año LXIV, no. 3, México, julio - septiembre 2002, pp.37 - 62.
- MAFFESOLI, N. *El Tiempo de las Tribus*. Madrid, Icaria, 1990.
- MARTÍNEZ Escamilla, Ramón. *México: Revolución, Clase dominante y Estado*. México. Universidad Nacional Autónoma de México, 1991.
- MARUCCO, Marta y Guillermo Guzmán. "Maestra, ¿Usted...de qué Trabaja?" Argentina, Paidós, 1999.
- MAYOL, Pierre. "Habitar" en Certeau, Michel, et. al. *La Invención de lo Cotidiano 2. Habitar, Cocinar*. México, Universidad Iberoamericana, Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente, 1999, pp. 2 - 147.

- MAYORGA, Vicente. "Condiciones de Trabajo del Maestro en la Escuela Secundaria" en *Cero en Conducta*. Año. 8, No. 35. México, Educación y Cambio A.C, nov., 1993, pp. 22-26
- MAYORGA, Vicente. "El Servicio de Orientación Educativa en la Educación Secundaria" en Yncian, Gabriela (Coord.). *Todo por Hacer. Algunos Problemas de la Escuela Secundaria*. México, Patronato SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, A.C. 1998, pp.121 - 140.
- MEDRANO Mariscal, César. *Descentralización Educativa: Líneas de Política y Fenómenos Inmediatos en los Sistemas Educativos en América Latina*. (Ensayo). Inédito, México. 2001.
- MELGAR, Ivonne. "Reprueba México Calidad Educativa" en *Reforma* Año 8. No. 2863. México, lunes 15 de octubre del 2001. Sección A pp. 1
- MENDOZA Miro, Ma. De Lourdes. *Aspectos Cualitativos de la Deserción Escolar. La Escuela y la Familia*. (Tesis de Licenciatura) México. UPN. 1989.
- MERCADO, Ruth. "Procesos de Negociación Local para la Operación de las Escuelas" en Rockwell, Elsie (Coordinadora) *La Escuela Cotidiana*. México, Fondo de Cultura Económica, 1997, pp.58 - 87.
- MIER Y TERÁN Rocha, Marta y Cecilia Rambell Romero. "Desigualdades en la Escolaridad de los Niños Mexicanos", en *Revista Mexicana de Sociología*, año LXIV, no. 3, México, julio - septiembre 2002, pp.63 - 89.
- MONCADA, Jorge Francisco y marcos Romero "Educación: Aterrizaje a la Realidad" en *Vértigo*. México, 13 de mayo del 2001.

- MORALES, Sofialeticia. "Familia, Identidad y Valores" en *La Familia: Investigación y Política Pública*. México, UNICEF. DIF. El Colegio de México, 1996, pp.35 - 46.
- MORENO, Wagner. "Cambios Sociales Y Rol del Adolescente en la Estructura familiar" en *Revista de Ciencias Sociales*. No. 75. San José, Universidad de Costa Rica, Marzo 1997.
- MUÑOZ, Patricia y Rosa María Rubalcava. "La reproducción de la Pobreza" en *DEMOS. Carta Demográfica sobre México 1996*. México, 1996, pp.20 -22.
- MUÑOZ Izquierdo, Carlos. *El Problema de la Educación en México. ¿Laberinto sin salida?* México, CEE, 1983.
- MUÑOZ Izquierdo, Carlos. *Un Debate Simulado sobre la Solución de los Problemas Educativos de los Grupos Menos favorecidos*. México, CEE, 1989.
- MUÑOZ Izquierdo, Carlos. *La Contribución de la Educación al Cambio Social. Reflexiones a partir de la Investigación*. México, Universidad Iberoamericana. Centro de Estudios Educativos, Gernica, 1994.
- MUSGRAVE, P.W. *Sociología de la Educación*. Barcelona, Herder, 1983.
- MUUSS, Rolf. E. *Teorías de la Adolescencia*. México, Paídos, 1993.
- NAMO de Melo, Guiomar y Teresa Roserley. *Gestión Pedagógica de la Escuela México*, UNESCO, 1997.
- NAMO de Melo, Guiomar. "¿Qué Debe enseñar la Escuela Básica?" en *Cero en Conducta*, año. VI. No.28. México, Educación y Cambio A.C, nov - Dic. 1999, pp. 57-61.



NAVARRO, Yadira. *Diferencias por Género en la transición de primaria a secundaria, el contexto para dos Políticas en Educación Básica*, Ponencia presentada para Latin American Studies association XX Internacional Congress. Guadalajara México Abril 17 – 19 1997.

NAVARRO, Yadira. "La Secundaria General" en *La Educación Secundaria. Cambios y Perspectivas*. Oaxaca de Juárez, IEEPO, 1996, pp.113 – 126.

Observatorio Ciudadano de la Educación. *Comunicado No. 13. El gasto de las familias en educación.*, consultado en <http://www.observatorio.org>. México, 27 de julio de 1999 a).

Observatorio Ciudadano de la Educación. *Comunicado No. 15. La Educación Secundaria: Inequitativa e ineficiente*, consultado en <http://www.observatorio.org>. México, 27 de agosto de 1999 b).

Observatorio Ciudadano de la Educación. "Comunicado No. 30. El Informe México sobre los Acuerdos de Jomtien" en *La jornada*. México, 14 de abril del 2000, pp. 61.

Observatorio Ciudadano de la Educación. "Comunicado No. 56. La Educación en el PND" en *La Jornada*. México, 15 de junio del 2001a), pp.48.

Observatorio Ciudadano de la Educación. "Comunicado No. 67. La Evaluación Educativa de la OCDE" en *La Jornada*, 14 de diciembre del 2001b), México, pp.58.

Observatorio Ciudadano de la Educación. "Comunicado No. 82. Compromiso Social por la Calidad de la Educación" en *La Jornada*. México, 9 de agosto del 2002a), pp. 42.

- Observatorio Ciudadano de la Educación. *Comunicado No. 87. Trabajo docente: Una Perspectiva Internacional*. México, 11 de octubre del 2002b), consultado en <http://www.observatorio.org>.
- OLMEDO, Raúl. "¿Existe la Adolescencia? Un Intento Interdisciplinario de Definición" en *Educación y Sociedad*. Toluca, Universidad Autónoma del Estado de México, s/f.
- ORNELAS, Carlos. *El Sistema Educativo Mexicano. La Transición de Fin de Siglo*. México, FCE, 1995.
- ORNELAS, Carlos. *Sociología de la Educación*. México, CEE, 1981.
- PÉREZ Isaías, José Antonio (Coord.) *Encuesta Nacional de Juventud 2000. Resultados Básicos*. México, Centro de Investigación y estudios Sobre Juventud. Instituto Mexicano de la Juventud, 2002.
- PINEDA Ruiz, José Manuel. *Disciplina Escolar, Escuela y Procesos Sociales*. (Tesis de Licenciatura). México. FCPYS. UNAM, 1992.
- PLAZA Del Río, Francisco S. *La Disciplina Escolar o el Arte de la Convivencia*. Malaga, Ediciones Aljibe, 1996.
- PNUD. *Informe Sobre Desarrollo humano 1997*. Madrid, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Ediciones Multi-prensa. 1997.
- PNUD. *Informe Sobre Desarrollo Humano 2001. Poner el Adelanto Tecnológico al Servicio del Desarrollo*. PNUD, México, Ediciones Mundi - prensa, 2001.
- PODER EJECUTIVO FEDERAL. "Plan Nacional de Desarrollo 1995 - 2000" en *Diario Oficial de la Federación*. México, 31 de mayo de 1995.
- PODER EJECUTIVO FEDERAL. *Plan Nacional de Desarrollo. 2001 - 2006*. México, 2001.

- PONCE, Anibal. *Ambición y Angustia de los Adolescentes*. Buenos Aires. Cartago. 1985.
- POZNER De Weinber, Pilar La Escuela como Unidad Educativa en *Curso Taller Gestión Escolar*. México, DGEST, 1998, pp. 135 – 158.
- PUIGGRÓS, Adriana. “Educación y Sociedad en América Latina de Fin de Siglo: Del Liberalismo al Neoliberalismo Pedagógico” en *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*. Volumen IV, No. 1, enero – junio de 1999, consultado en <http://www.tau.ac.il>.
- QUIROZ, Rafael. “Curriculum y prácticas de enseñanza en la Escuela Secundaria” en Gabriela Ynclán. *Todo por Hacer. Algunos Problemas de la Educación Secundaria*, México, Patronato SNTE para la Cultura del maestro Mexicano, A.C. 1998, pp.97 – 120.
- QUIROZ, Rafael. “Del Plan de estudios a las Aulas” en *La Educación Secundaria. Cambios y Perspectivas*. Oaxaca de Juárez, IEEPO, 1996, Pp.89 – 109.
- QUIROZ, Rafael. “El Tiempo Cotidiano en la Escuela Secundaria” en *Nueva Antropología*, Vol. XII. No. 42. México, 1992, pp. 89 – 100.
- QUIROZ, Rafael. “Secundaria Obligatoria. Reprobación y Realidad Escolar.” en *Cero en Conducta*. México, enero - abril 1994.
- RAMOS Pérez, Jorge. “Baja Calidad Educativa: BM” en *El Universal*. México, 25 de mayo del 2001, pp. A21.
- RAMÍREZ Raymundo, Rodolfo. “Por una Nueva Escuela Pública” en *Transformar Nuestra Escuela*. Año 3, No. 5 México, Abril del 2000, pp. 6-7.
- RANGEL Sostman y otros *Bases para el Programa 2001 – 2006 del Sector Educativo*. México, Coordinación del área educativa del equipo de

transición del presidente electo Vicente Fox Quesada, Noviembre 2000.

REIMERS Arias, Fernando. "Educación, Pobreza y Desigualdad en América" en *Perspectivas* Vol. XXIX. No. 4. UNESCO, Diciembre de 1999.

REIMERS Arias, Fernando. "Educación Desigualdad y Opciones de Política en América Latina en el Siglo XXI" en *Revista Ibero Americana de Educación*, No. 23, OEI, mayo - agosto 2000, consultado en [www.OEI.com](http://www.OEI.com).

REVUELTAS Peralta, Andrea. *Las Transformaciones del Estado en México: Un Neoliberalismo a la Mexicana*. México, UAM - Xochimilco, 1996.

REYES Juárez, Gabriela, N. Patricia Hernández y Dalila Miranda. *La Influencia del Nivel Educativo en el Desarrollo Social de la Madre Soltera a partir del Análisis Comparativo de Cuatro Casos Ubicados en el Distrito Federal. (Proyecto de Investigación)*. Memo. 1999.

RÍOS Saldaña, Ma. Refugio y Beatriz Frías y Herlinda Rodríguez. "Habilidades Sociales en Adolescentes de Secundaria" en *Psicología y Ciencia Social*. Vol. 2 No. 2, México, UNAM Campus Iztacala. Colegio de Académicos de Psicología, 1998.

ROCKWELL, Elsie. "De Huellas, Bardas y Veredas: Una Historia Cotidiana en la Escuela" en Rockwell, Elsie. (Coord.). *La Escuela Cotidiana*. México, Fondo de Cultura Económica, 1995, pp.13 - 57.

ROCKWELL, Elsie. *Ser Maestro, Estudios Sobre el Trabajo Docente*. México, Ediciones el caballito, SEP. 1985.

RODRÍGUEZ Dorantes, Cecilia. "Las Mujeres Jefas de familia: Entre el Mito y la Experiencia Vivida" en *Memoria del Primer Encuentro*

*Nacional de Investigadores sobre Familia*. Tlaxcala, Universidad Autónoma de Tlaxcala, 1993, pp.55 – 89.

RUIZ Del Castillo, Amparo. *Crisis, Educación y Poder en México*. México, Plaza y Valdés, 1995.

SAFA, Patricia. *¿Por qué Enviamos a Nuestros Hijos a la Escuela? Socialización Infantil e Identidad Popular*. México, Grijalbo, 1991.

SALAZAR Cruz, Clara Eugenia. "Relaciones Extradomésticas en los Hogares Populares de la Periferia de la Ciudad de México. ¿Estrategias de Supervivencia?" en *Sociológica*. Año 11. No. 32 México, UAM-Azcapotzalco, sep. – dic 1996.

SALDIERNA, Georgina y Andrea Becerril. "Aprueba el Senado hacer Obligatoria la Educación Preescolar" en *La Jornada*. 14 de diciembre del 2001. México, pp. 55.

SALEME, María "Algunas Notas Sobre el Rol Docente" en Frigerio, Graciela (Comp.) *Políticas, instituciones y Actores en Educación*. Argentina, Centro de Estudios Multidisciplinarios, Novedades Educativas, 1997, pp. 229 – 234.

SALGUEIRO, Ana María. *Saber Docente y Práctica Cotidiana. Un Estudio Etnográfico*. Barcelona, Octaedro, 1998.

SALLES, Vania y Rodolfo Tuirán. "¿Cargan las Mujeres con el Peso de la Pobreza? Puntos de Vista de un Debate" en García, Brigida. (Coord.) *Mujer, Género y Población en México*. México, El colegio de México, Sociedad Mexicana de Demografía, 1999.

SALLES, Vania y Rodolfo Tuirán. "Mitos y Creencias sobre la Vida Familiar" en *Revista Mexicana de Sociología*. Vol. 59. No. 2 México. Abril – junio. 1996, pp. 117 – 144.

- SANDOVAL Flores, Etelvina. "Escuela Secundaria y Modernización Educativa" en *Cero en Conducta*. No. 35. México, Educación y Cambio. A.C, Oct. 1993. pp. 4-11.
- SANDOVAL Flores, Etelvina. "La Secundaria: Elementos para Debatir (y pensar el cambio de) su organización" en *Educación Secundaria: Cambios y Perspectivas*. Oaxaca de Juárez, Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, 1996. Pp. 193 – 215.
- SANDOVAL, Etelvina. *La Trama de la Educación Secundaria. Institución, Saberes y Relaciones*. México, UPN. Plaza y Valdés, 2000.
- SANTOS del Real, Annette. "La Secundaria: Modalidades y Tendencias" en *La Educación Secundaria. Cambios y Perspectivas*. Oaxaca de Juárez, Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, 1996, pp.111 – 126.
- SANTOS del Real, Annette. "Historia de la Educación Secundaria en México (1923 –1993)." en Ynclan, Gabriela (Coord.). *Todo por Hacer. Algunos Problemas de la Escuela Secundaria*. México, Patronato SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, A.C., 1998, pp.43 - 70.
- SCHERER, Martha y otros. *Así piensan Nuestros adolescentes*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1988.
- SCHMELKES, Silvia. *Calidad de la Educación y Gestión Escolar*. Ponencia presentada en el Primer Seminario México – España sobre los Procesos de Reforma de la Educación Básica, San Juan del Río, Querétaro, del 5 al 8 de noviembre 1996.
- SCHMELKES, Silvia. *Hacia una mejor Calidad de Nuestras Escuelas*. México, Biblioteca para la Actualización del Maestro. SEP, 1992.

- SCHMELKES, Silvia. "Reforma Curricular y Necesidades Sociales en México" en *Cero en Conducta* Año 4 No. 47. México, Educación y Cambio A.C, abril de 1999, pp.3- 15.
- SCHUGURENSKY, Daniel. "la Reestructuración de la Educación Superior en la Era de la globalización: ¿Hacia un Modelo Heterónimo? En Alberto Alcantara Pozas. *Educación, Democracia y Desarrollo en el Fin de Siglo*. México, Siglo XXI, 1998.
- SCHTEINGART, Martha (Coord.) *Pobreza, Condiciones de Vida y Salud en la Ciudad de México*. México, El Colegio de México, 1997.
- Secretaría de Educación Pública. *Compromiso Social por la Calidad de la Educación*. México, 8 de agosto del 2002.
- Secretaría de Educación Pública. *Educación Básica. Secundaria. Plan y Programas de Estudio*. 1993. México, 1993.
- Secretaría de Educación Pública. *Informe de Labores 1999 – 2000*. México, 2000
- Secretaría de Educación Pública. *Programa de Desarrollo Educativo 1995 – 2000*. México, 1995.
- Secretaría de Educación Pública. *Programa Nacional de Educación 2001 – 2006*. México, 2001.
- Secretaría de Educación Pública. "Reglas de Operación e Indicadores de Gestión y Evaluación del programa Escuelas de Calidad." en *Diario oficial*. México, Martes 3 de abril del 2001.
- SEN, Amartya. "The Political Economy of Targeting" en Dominique Van de Walle y Kimberly Nead (eds.) *Public Spendin and the Poor*. Londres, Universidad de John Hopkins. Banco Mundial, pp. 11 – 24.

- SORIA, Rocío, Jaime Montalvo y Martha Arizpe. "Algunas Características Estructurales de la Familia del Adolescente con Problemas Académicos" en *Psicología y Ciencia Social*. Vol. 2 No. 2. México, UNAM Campus Iztacala. Colegio de Académicos de Psicología, 1998.
- SPENCE Boocock, Sarane. *Introducción a la Sociología de la Educación*. México, Limusa, 1992.
- TINTO, Vicent. "Definir la Deserción: Una Cuestión de Perspectiva" en *Revista de Educación Superior*. No. 18. México, 1989.
- TORRES, Concepción. "...y en Secundaria voy. La Opinión de los Adolescentes sobre su Escuela." en *Primer Curso Nacional para Directivos de Educación Secundaria*. México, PRONAP SEP, 2000.
- TORRES, Rosa María. "¿Qué y cómo Aprender? Necesidades Básicas de Aprendizaje y Contenidos Curriculares" en *Primer Curso Nacional para Directivos de Educación Secundaria*. México, PRONAP. SEP, 2000, pp. 25 - 47.
- TORRES, Rosa María. "Repetición Escolar: ¿Falla del Alumno o Falla del sistema?" en *Primer Curso nacional para Directivos de Educación Primaria*. México, PRONAP. SEP, 2000
- TUIRÁN Gutiérrez, Alejandro. "Radiografía del Rezago Educativo en México" en *Educación 2001*. No. 84. México, mayo del 2002, pp.24 - 31.
- UNESCO. Educación para Todos: Cumplir Nuestros Compromisos Comunes. Texto Aprobado por el Foro Mundial Sobre Educación de Dakar, Senegal. Dakar 26 - 28 de abril de 2000, consultado en [www.unesco.org/education/efa/ed-for-all/darkfram-spa.html](http://www.unesco.org/education/efa/ed-for-all/darkfram-spa.html).



- UNESCO. Educación y Conocimiento. *Eje de la Transformación Productiva con Equidad*. Santiago de Chile, Tarea. Asociación de Publicaciones Educativas, 1996.
- UNESCO. *Recomendaciones de la Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe*. México, SEP, Biblioteca para la Actualización del Maestro, 1997.
- VALENCIA, Jorge “¿Quiénes son los Estudiantes de Secundaria?” en *Educación Secundaria. Cambios y Perspectivas*. Oaxaca de Juárez, Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, 1996, pp.223 - 247.
- VÁZQUEZ Díaz, Jaime. “Los Objetivos perdidos del Programa de Actualización Magisterial” en *Educación 2001*. No.87, agosto 2002, pp.23 -25.
- VICTORINO Ramírez, Liberio. *Enfoques Sociales para el Estudio de la Educación*. México, Universidad Autónoma Chapingo, 1996.
- VILLANUEVA Valverde, Ricardo. *La Educación en la Encrucijada del Desarrollo*. Santa fe de Bogotá, Biblioteca virtual de la OEI, 1999.
- VILLAVICENCIO, Judith. La Política Habitacional y las Alternativas de Vivienda para los pobres en la Ciudad de México en *Sociológica*, año. 10, no. 29. México, UAM-Azcapotzalco, sept. -dic 1995.
- VILLENA Fiengo, Sergio. “¿Todo en Familia? Notas teóricas sobre la Organización de la Reproducción Cotidiana.” en *Sociológica*. Año. 11. No. 32. México, UAM, sep. - dic. 1996.
- WEBER, Max. *Economía y Sociedad. Esbozo de Sociología Comprensiva*. F.C.E, México, 1981.

WEISS, H, Eduard. J. "Los Retos Curriculares para una Educación de Calidad" en *Seminario para Inspectores Generales y Jefes de Enseñanza de escuelas Secundarias Técnicas en el Distrito Federal. Hacia una Escuela de Calidad*. México, DGEST, 2001.

WELTI, Carlos y Beatriz Rodríguez. "Trabajo Extradoméstico Femenino y Comportamiento Reproductivo" en García Brígida (Coord.) *Mujer Género y Población en México*. México, El Colegio de México. Sociedad Mexicana de Demografía, 1999, pp. 211 - 272.

WUEST Silva, M. Teresa. *Educación, Cultura y Procesos Sociales*. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Coordinación de Humanidades UNAM, 1995.

ZARZURI C, Raúl y Rodrigo Ganter S. "Tribus Urbanas: Por el Devenir Cultural de Nuevas Sociabilidades Juveniles" en *Ciudad Virtual de Antropología y Arqueología*, consultado en [www.antropologia.com.ar](http://www.antropologia.com.ar). noviembre del 2000.

ZUBILLAGA Rodríguez, Ana Cristina. "Los alumnos de Secundaria ante la Disciplina Escolar" en Yncian, Gabriela (Coord.). *Todo por Hacer. Algunos Problemas de la Escuela Secundaria*. México, Patronato SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, A.C, 1998, pp.141 -180.

ZUÑIGA Rodríguez, Rosa María. "La Institución Escolar: Lugar de Desencuentros y Lucha de Poderes" en *Cero en Conducta*. Año 5. No. 21 - 22. México, Educación y Cambio A.C, sept. - dic. 1990, pp. 35 - 41.

#### **ENTREVISTAS INFORMALES**

Alfonso G. R. Escuela Secundaria Dna. 267. 12 de marzo de 2002.

Aurora G. R. Escuela Secundaria Dna. 267. Febrero de 2002.

Esmeralda G. P. Escuela Secundaria Dna. 267. 12 de marzo de 2002.

Esther M. San Miguel Teotongo (Domicilio). 15 de abril de 2002.

Fernando P. S. Dirección General de Educación Secundaria Técnica.  
Agosto de 2002.

Héctor S. C. Escuela Secundaria Dna. 267. Febrero de 2002.

Gabriela R. J. Chalma de Guadalupe, G.A.M. 17 de diciembre de 2002.

Griselda G. (Mamá de Alán). San Miguel Teotongo (Domicilio). 24 de agosto  
de 2002.

Jacqueline L. L. San Miguel Teotongo (Domicilio). 23 de agosto de 2002.

Jazmín F. F. San Miguel Teotongo (Domicilio) 24 de agosto de 2002.

Jonathan S. I. San Miguel Teotongo (Domicilio). 19 de agosto de 2002.

José Antonio J. L. Escuela Secundaria Dna. 267. 12 de marzo de 2002.

José Daniel V. L. Escuela Secundaria Dna. 267. 12 de marzo de 2002.

Juan Carlos B. A. Escuela Secundaria Dna. 267. 12 de marzo de 2002.

Juana R. N. (Abuela de Martín). San Miguel Teotongo (Domicilio) 3 de abril  
de 2002.

Ma. Cecilia. G. A. Escuela Secundaria Dna. 267. 12 de marzo de 2002.

María de Lourdes D. S. Centro de Maestros Benito Solís Luna. 9 de  
noviembre de 2002.

Ma. De Lourdes. H. R. Escuela Secundaria Dna. 267. Julio de 2002.

María Eugenia P. R. Centro de Maestros Benito Solís Luna. 11 de  
noviembre de 2002.

Mario Arturo L. S. San Miguel Teotongo (Domicilio) 31 de agosto 2002.

Marisela M. H. (Tía de Midia), San Miguel Teotongo (Domicilio), 25 de agosto de 2002.

Nancy C. H. Escuela Secundaria Dna. 267. 12 de marzo de 2002.

Oscar Roberto G. C. San miguel Teotongo (Domicilio) 28 de julio de 2002.

Raúl S. San Miguel Teotongo (Tienda de la esquina de su domicilio), 31 de agosto de 2002.

Roberto A. R. Escuela Secundaria Dna. 267. Febrero de 2002.

Rodrigo T. J. Dirección General de Educación Secundaria Técnica.  
Diciembre de 2002.

Salvador G. C. Escuela Secundaria Dna. 267. 12 de marzo de 2002.

Teodora J. H. Escuela Secundaria Dna. 267. Febrero de 2002.