

CUADERNOS CLACSO-CONACYT

#7

**La educación media en tiempos
de transformaciones. Una mirada socio-
antropológica hacia México y Argentina**

Mercedes Saccone



CONACYT

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología



CLACSO



Saccone, Mercedes

La educación media en tiempos de transformaciones : una mirada socio-antropológica hacia México y Argentina / Mercedes Saccone. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO, 2016.

Libro digital, PDF - (Cuadernos CLACSO-CONACYT)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-722-198-5

1. Educación. 2. Argentina. 3. México. I. Título

CDD 379

Resumen

En consonancia con tendencias internacionales, tanto en Argentina (2006) como en México (2012), se ha extendido la obligatoriedad de la educación media. En ese marco, cobra relevancia el estudio de la permanencia escolar de los jóvenes de este nivel educativo en ambos países, temática en la que vengo indagando desde mediados de 2014 en el marco de la construcción de mi tesis para la Maestría en Ciencias, Especialidad en Investigaciones Educativas (DIE, Cinvestav, IPN). La intención es abrir un diálogo entre Argentina y México que identifique aportes de cada experiencia para pensarse mutuamente. La investigación se desarrolla desde un enfoque etnográfico entendido —en palabras de Elsie Rockwell— como el proceso de “documentar lo no documentado” con el fin de “conocer lo desconocido, escuchar y comprender a otros”. Si bien aquí el análisis se focaliza en la perspectiva de los jóvenes, no se desconoce su inscripción en la “trama compleja” de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente que constituyen el “proceso escolar” en el cual participan diferentes actores (directivos, coordinadores, docentes, administradores, etc.). Se abordarán ciertos procesos de transformación y tendencias que forman parte de esa trama compleja y que se pueden identificar a partir de las reformas de la educación media que se vienen produciendo hace algunos años en ambos países.

Palabras clave: educación media, Argentina, México.

Introducción

El presente ensayo forma parte de las reflexiones desarrolladas desde mediados de 2014 para la construcción de mi tesis de maestría —bajo la dirección del Dr. Eduardo Weiss Horz (DIE, Cinvestav, IPN)— en torno a la problemática de la permanencia escolar de jóvenes de bachillerato en tiempos de transformaciones en materia de política educativa. La intención es abrir un diálogo entre Argentina y México con la identificación de aportes de cada experiencia para repensarlas mutuamente. En ambos países se ha extendido recientemente la obligatoriedad al nivel medio completo, en consonancia con tendencias internacionales. Aunque se trata de sistemas escolares con características similares en cuanto a fragmentación, desigualdad, altos índices de “deserción” y ausentismo, también

poseen importantes diferencias que les imprime particularidades —por ejemplo, la sanción de la obligatoriedad del nivel medio lleva más tiempo en Argentina (2006) que en México (2012).

Si bien se ha registrado un crecimiento sostenido de la matrícula en este nivel educativo en las últimas décadas, todavía hay quienes se encuentran fuera de la escuela o interrumpen los estudios. De acuerdo con datos del SITEAL, en 2010 el 82,5 % de los jóvenes de 17 años se encontraba escolarizado en Argentina y el 57,9 % en México (Itzcovich, 2014), lo que demuestra que aún estamos lejos de la meta de su universalización. En este contexto de transformaciones, resulta necesario construir conocimientos acerca de las problemáticas que afectan a este nivel. En especial, respecto a la permanencia e interrupción escolar de los jóvenes estudiantes y los procesos que intervienen.

Numerosas investigaciones¹ se preguntan sobre el “abandono escolar” en el nivel medio e identifican sus causas: económicas o sociales, educativas y personales. Además, en los últimos años se han implementado programas y políticas para tratar de combatirlo (por ejemplo, becas, movimientos contra el abandono escolar en México, proyectos para la prevención del abandono escolar en Argentina, etc.), también estudiados por los investigadores.

Los estudios sobre trayectorias y experiencias escolares de jóvenes de sectores populares en ambos países² muestran la fragmentación que las caracteriza, ya que hay ausencias reiteradas y abandonos, reconsideraciones y, a veces, retornos a la escuela. Señalan que dichas experiencias se encuentran atravesadas por fuertes desigualdades sociales. En su mayoría focalizan sus análisis en los sentidos que los estudios del nivel medio tienen para los jóvenes y sus familias. Pero son escasas las investigaciones que apunten a reconocer cuáles son las prácticas que los jóvenes estudiantes de sectores populares ponen en juego para poder sostener su escolaridad.

Es por ello que, en esta investigación, se analizan las prácticas y sentidos vinculados a la permanencia en el nivel medio/medio superior de jóvenes estudiantes en Argentina y México. Si bien el análisis está focalizado en la perspectiva de los jóvenes, no se desconoce su inscripción en la “trama compleja” de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente que constituyen el “proceso escolar”, en el sentido de Rockwell (1995), y en el cual participan diferentes actores (directivos, coordinadores, docentes, administradores, etc.).

La exposición estará centrada en ciertos procesos de transformación y tendencias que forman parte de esa trama y que se pueden identificar a partir de las reformas de la educación media que, tanto en Argentina como en México, se vienen produciendo hace algunos años.

Nuestra mirada. Precisiones teóricas y metodológicas

El proceso de investigación llevado adelante se desarrolla desde un enfoque etnográfico entendido como el proceso de “documentar lo no documentado” con el fin de “conocer lo desconocido, escuchar y comprender a otros” (Rockwell, 2009). Recupera, fundamentalmente, las tradiciones del Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav (México) y del Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos de la Facultad de Humanidades y Artes

1 Ver, por ejemplo, Blanco, 2014; ENDEMS, 2012; Miranda, 2012; Weiss, 2015a; entre otros, para México. Y Binstock y Cerrutti, 2004; Briscioli y Canciano, 2012; Miranda, 2013; entre otros, para Argentina.

2 Para el caso argentino, ver Briscioli, 2009; Kessler, 2002; Maldonado, 2000; Llinás, 2009; Foglino, Falconi y López, 2008; Perazza, 2012; Baquero, Terigi, Toscan, Briscioli y Sburlatti, 2012; Tiramonti, 2007; entre otros. Para México, ver Blanco, Solís y Robles, 2014; Guerra, 2008; Guerrero, 2008; Guzmán y Saucedo, 2007; Ibarra, Escalante y Fonseca, 2013; Villa Lever, 2014; Weiss, 2012; entre otros.

de la universidad Nacional de Rosario (Argentina). El trabajo de campo es de crucial importancia para este enfoque, ya que posibilita al investigador acercarse a los lenguajes y conocimientos locales.

El referente empírico de mi investigación está conformado por jóvenes estudiantes y otros sujetos (directivos, coordinadores, docentes, administrativos, etc.) en dos establecimientos educativos, uno en la ciudad de Rosario (Argentina) y otro en la zona sur de la ciudad de México.³

Las estrategias metodológicas utilizadas fueron la observación etnográfica, la conversación y la entrevista semiestructurada.⁴ Se realizaron observaciones en espacios escolares (salones, patios, oficinas, biblioteca, cafetería, salón de actos, etc.); conversaciones informales y entrevistas semiestructuradas (individuales y grupales) con estudiantes, docentes y otros sujetos de la institución escolar (orientador, tutor, jefe de materia, coordinadores). Al mismo tiempo, se recurrió al análisis de fuentes documentales relevantes para la temática de estudio.

El enfoque teórico de esta investigación está construido a partir de diferentes aportes; uno de los conceptos centrales es el de *vida cotidiana* entendida como “el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social” (Heller, 1977: 19). Se retoma la conceptualización de *práctica cultural*, que recuerda la actividad productiva del ser humano, tanto material como simbólica (Chartier citado en Rockwell, 2001). Y, siguiendo a Dreier (2010), se considera que las prácticas son heterogéneas, contradictorias, complejas y situadas, y están vinculadas a una estructura social. De este modo, se integra al estudio de la cotidianidad “todo tipo de actividades que constituyen, desde cada sujeto particular, procesos significativos de reproducción social y apropiación cultural” (Rockwell, 1995: 7). Se trata de abordar un conjunto de prácticas, situaciones y procesos a escala de sus configuraciones cotidianas, entendiendo que se encuentran “impregnados de contenido histórico social” (Achilli, 2010). Estas prácticas cotidianas se construyen así en el cruce entre los procesos estructurales y la historia particular de cada escuela (Rockwell y Ezpeleta, 1985).

Los *sentidos* son una construcción del sujeto que implica la apropiación, a través de sus experiencias, de significados sociales disponibles. Si bien son compartidos por los miembros de un grupo, los sentidos tampoco son homogéneos, sino, como señala Gramsci, heterogéneos, contradictorios e históricos (citado en Rockwell, 1987).

En cuanto a la *juventud*, es tratada aquí como “una forma de la experiencia histórica atravesada por la clase y el género” que, aunque no depende exclusivamente de ellos, adquiere diferentes modalidades a partir de su influencia (Urresti, 2000). Y, en consonancia con la línea de estudios sobre jóvenes y escuela del DIE (Cinvestav, IPN), se concibe a los estudiantes jóvenes desde una perspectiva integral que tiene en cuenta su condición de ser estudiantes, pero también la de ser jóvenes (Weiss, 2012) y, además, hijas e hijos de familia (Weiss, 2015b).

Rockwell y Ezpeleta (1985) conceptualizan la *escuela* como una institución, producto de una permanente construcción social, y por ello subrayan la necesidad de observarla en su cotidianidad. De acuerdo con Rockwell (1995: 14),

3 Para la selección de las escuelas tuve en consideración la factibilidad del acceso; que ambas presentan altos índices de reprobación, ausentismo e interrupción de los estudios; y son beneficiarias de programas y becas para combatir la “deserción”. La elección de los jóvenes para las entrevistas la realicé a partir de una “muestra por redes” o en cadena, es decir, a través de la “estrategia en la cual cada participante o grupo sucesivo es designado por otro grupo o individuo que le precede en el estudio” (Goetz y Lecompte, 1988: 99).

4 El trabajo de campo lo realicé en etapas concordantes con las posibilidades de traslado: en el período julio-agosto de 2014, el trabajo de campo en Argentina; y en el primer semestre de 2015, el trabajo de campo en México.

el proceso escolar es “un conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente, dentro del cual el currículum oficial constituye sólo un nivel normativo” (p. 4).

Para el análisis de las políticas y reformas que tienen como foco a la educación media, se retoman distintos planteamientos —especialmente algunas propuestas teóricas de Stephen Ball, Justa Ezpeleta y Elsie Rockwell— con el afán de atender a “la naturaleza compleja y controvertida de la política educativa” (Gvirtz, Vidal y Biccás, 2011: 20). Se aborda el proceso de la política desde una perspectiva no lineal ni verticalista (Lingard y Sellar, 2013), como un proceso de transformaciones constantes desde el inicio. La aspiración es no perder de vista en el análisis el hecho de que las políticas son formuladas y recreadas continuamente en los diferentes contextos donde se producen luchas, disputas, negociaciones y acuerdos entre la diversidad de actores involucrados.

Como lo advierte Rockwell, “las leyes guardan una relación complicada con la realidad escolar cotidiana” y “[e]n general, es improbable que una ley determine por sí sola la orientación y el desempeño docente en las aulas, aunque posiblemente influya en la práctica” (2013: 77). En un sentido similar, Ezpeleta señala la necesidad de atender al “contexto institucional de las escuelas sobre el cual se despliegan los llamados de la reforma y sus innovaciones”, en especial “las condiciones de posibilidad que ofrecen las estructuras escolares para dar cauce a las propuestas innovadoras y alentar su apropiación por los planteles” (2004: 405).

Además de considerar los procesos de apropiación a los que son sometidas las leyes en la cotidianidad escolar, creo relevante, como propone Ball, tomar en cuenta para el análisis aquellas prácticas de reforma que son “percibidas en el ámbito de los sujetos que elaboran las leyes o textos afines, en los diferentes contextos de producción y circulación de los mismos” (citado en Gvirtz et ál., 2011: 21).

En síntesis, como plantean Gvirtz, Vidal y Biccás “el estudio de las reformas requiere atención a la multiplicidad de acciones de los sujetos” (2011: 25), que podemos rastrear en el “camino de sucesivas recontextualizaciones” (Ezpeleta, 2004: 407) a las que van siendo sometidas estas reformas desde el inicio de su proceso de construcción. En este sentido, se pueden analizar las políticas “en acto” desde una mirada que considere la relación recursiva entre estructura y agencia en todo el “ciclo de las políticas” (Ball citado en Lingard y Sellar, 2013).

La educación media en tiempos de transformaciones

En los últimos años se ha extendido la obligatoriedad a la educación media completa en algunos países de América Latina (Chile, Argentina, Uruguay, México, Brasil). Una de las metas educativas para el 2021 acordadas por los ministros de educación de la región en la XVIII Conferencia Iberoamericana es “ampliar el acceso a la educación secundaria superior” (Tiramonti, 2012).

“Obligatoria o no, la educación media es tema de preocupación en muchos países y está presente en las agendas de organismos internacionales” (INEE, 2011: 24), cuyas “recomendaciones” —con diferencias según el organismo— influyen de modos diversos en la configuración de las políticas educativas destinadas a este nivel en países como México y Argentina. Las investigaciones destacan particularmente la actuación de la Unesco —a partir del movimiento Educación para Todos, que fuera retomado por diversos gobiernos y organizaciones de la sociedad civil y que plantea la “necesidad de reformar el sistema educativo en profundidad si aspiran a que la inclusión sea realmente efectiva” (Acedo y Opertti, 2012)—, además de las recomendaciones —aunque con sentidos diversos— que la OCDE u otros organismos financiadores (como el BM o el BID) realizan a los gobiernos de algunos países de la región. Se produce

así un cambio de definición respecto de la educación media, ahora entendida como “parte constitutiva de la educación fundamental que todo ciudadano debiera poseer, y ya no como una situación excepcional o de privilegio” (Bellei Carvacho, 2012: 220).

Transformaciones en la educación media en Argentina

En Argentina, la sanción de la obligatoriedad del nivel medio completo se produjo en el año 2006 con la Ley de Educación Nacional 26206, lo que nos permite identificar algunas tendencias, así como contradicciones, dificultades y aciertos en las políticas que se construyen con el fin de avanzar hacia la universalización de este nivel educativo. Específicamente, una tendencia que atraviesa algunos programas, planes y propuestas de “inclusión educativa” argentinas: un proceso de “flexibilización” de diversos aspectos escolares.⁵

Según Montesinos, Sinisi y Pallma (2007) a fines de los años noventa, con el aumento de la conflictividad social en Argentina, surge más fuertemente la ligazón entre “escuela e inclusión”. En los programas sociales estatales posteriores al 2001, la dimensión educativa se convierte en un “vector central” en el logro de la inclusión social (Montesinos, 2010). En palabras de Dussel (2015), la “inclusión educativa” se convirtió en un imperativo.

En las formulaciones de muchas de las políticas de inclusión educativa, explícita o implícitamente, se realiza una fuerte crítica al “formato escolar tradicional” de la escuela secundaria. Y, siguiendo con los lineamientos mencionados más arriba, se plantea el lugar central que debería ocupar la escuela como posibilitadora de procesos de inclusión social. De hecho, existe cierto consenso entre algunos actores educativos e inclusive entre investigadores del campo de la educación respecto a que el “formato escolar” “rígido y tradicional” no sería adecuado para cumplir las nuevas funciones que se identifican en la escuela secundaria actual (Dussel, 2015).

En este marco, con matices según la política tratada y la jurisdicción donde se formula, oficialmente se propone *flexibilizar* distintos aspectos de la organización de la escuela secundaria como respuesta a los problemas y dificultades que se desprenden del diagnóstico que señala las limitaciones de la escuela tradicional. En ese sentido, la flexibilización se presenta como un recurso posibilitador del logro de la inclusión socioeducativa de los jóvenes.

Los aspectos que se pretenden modificar pueden agruparse en dos grandes áreas: administrativa y de gestión; curricular y pedagógica. Existen propuestas que intentan transformar el formato escolar, pero dentro de los mismos establecimientos escolares, otras que apuntan a experimentar con formas de organización distintas y algunas que se presentan como experiencias alternativas a lo que se denomina como la escuela tradicional. Esto nos habla de la “posibilidad de experimentar pedagógicamente con nuevos modelos y propuestas para las escuelas secundarias que se abre en las últimas décadas, posibilidad que se afirma simultáneamente desde las propuestas político-estatales y desde colectivos sindicales o pedagógicos” (Dussel, 2015: 19). Aunque también se retoman elementos y propuestas ya existentes que se revalorizan y resignifican (como la modalidad de educación media para adultos). Sin embargo, no debemos perder de vista que muchas de estas experiencias alternativas no son generalizadas y todavía tienen una presencia débil en el sistema educativo nacional.

Dentro de la *flexibilización administrativa y de gestión*, encontramos propuestas de modificación de los procesos de inscripción e ingreso del joven a la

5 Los planteamientos sobre el proceso de “flexibilización” al que hago referencia en este apartado provienen de las reflexiones colectivas plasmadas en Calamari, Saccone y Santos (2014).

institución educativa, por ejemplo, en el caso del Plan Vuelvo a Estudiar (PVE) de la provincia de Santa Fe (un programa de reinserción de jóvenes que interrumpieron sus estudios), la falta de la documentación requerida no es considerada motivo de exclusión. Además se habilita a las escuelas secundarias para recibir estudiantes en cualquier momento del ciclo lectivo, aunque la inscripción este formalmente cerrada.

También se intenta combatir la rigidez en el registro de asistencia y justificación de faltas, como en las experiencias de las Escuelas de Reingreso (ER) de Buenos Aires y el Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT) en la provincia de Córdoba. El cómputo de asistencias se realiza por materia, sobre la base de la asistencia a las instancias curriculares.

Otra propuesta es la aceleración de trayectorias escolares a partir de un cursado en menor cantidad de tiempo que permita avanzar más rápido en la terminación de los estudios, como las modalidades de Educación Media para Adultos (EEMPA) y el Plan de Finalización de Estudios Secundarios (FinEs). Y, también dentro de los aspectos administrativos, la adaptación del régimen de cursado a las experiencias particulares de los jóvenes que promueve el aprendizaje abierto y no presencial, semipresencial, virtual, entre otras en diferentes programas, por ejemplo el Plan FinEs que “tiene un régimen de cursada que atiende las necesidades de cada uno de los estudiantes, en cuanto a horas y días de cursada” (Ministerio de Educación de la Nación, 2014) y el recientemente creado “Vuelvo virtual”, modalidad semipresencial del PVE en la provincia de Santa Fe.

La *flexibilización curricular y didáctica* está fuertemente relacionada con los aspectos administrativos ya mencionados, dado que, muchas veces, son requisitos y sirven de plataforma para modificar elementos curriculares y didácticos. Algunas propuestas plantean un cambio en la selección y agrupación de contenidos, aunque por lo general se afirma que la base sigue siendo los contenidos básicos comunes. En el PVE, se puede requerir al docente que realice “adaptaciones curriculares”, “un modo de flexibilizar tiempos y espacios académicos e institucionales” (Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2013). En relación al PIT, la “flexibilidad está dada no en la selección de los contenidos, sino en los momentos que el alumno pueda cursar los diferentes espacios curriculares” (Vanella y Maldonado, 2013: 56).

Se prevé en algunos casos el uso de las nuevas tecnologías que permitirían la semipresencialidad. Un elemento común es la importancia de una figura que acompañe a los estudiantes con mayores posibilidades de interrumpir sus estudios o que reingresaron a la escuela luego de un período de ausencia: el tutor. En el Plan FinEs “es el responsable de llevar adelante los contenidos de los módulos correspondientes a la materia a cargo”, su tarea es construir “el puente entre los saberes escolares y los estudiantes” a la vez que “problematizar los ejes temáticos definidos por la currícula propuesta” (Ministerio de Educación de la Nación, 2014).

También se proponen evaluaciones alternativas y modificaciones en los procesos de promoción/acreditación: a diferencia de la secundaria tradicional, las ER y el PIT cuentan con la promoción por asignatura, lo que permite cursar materias que en el plan de estudios corresponden a diferentes años. “Es decir, no existe el concepto de repetir el año. Los alumnos van acreditando las materias aprobadas [...] sólo se vuelven a cursar las materias reprobadas” (Migliavacca, Saguier y Medela, 2007: 8).

La educación media superior en México y su reforma

Hace algunos años que el nivel medio superior parece haberse convertido en una prioridad en materia de políticas educativas en México. En enero de 2005 se creó la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), “y con ello comenzó una serie de impulsos, esfuerzos y acciones para iniciar la ansiada reforma” (Fonseca, 2011: 48). Sobresalen la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) de 2008 y la reforma constitucional de 2011 que establece, entre otros aspectos, la obligatoriedad de dichos estudios. La preocupación por la EMS continúa manifestándose en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018, donde se establece la meta de aumentar la tasa de escolarización de jóvenes de entre 15 y 17 años en la educación media superior a 80 % para el año 2018 (Weiss, 2014).

De acuerdo con el texto de la RIEMS, su finalidad es crear el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) que nucleee bajo “objetivos comunes” y un “perfil definido” los diversos subsistemas y modalidades de la EMS. Con ese horizonte, se delimitan cuatro ejes: 1) construcción de un Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias; 2) definición y reconocimiento de las características de las opciones de la oferta de la EMS integradas en el SNB; 3) mecanismos de gestión para fortalecer el desempeño académico de los alumnos y la calidad; 4) certificación nacional complementaria (SEP, 2008).

En la retórica de esta propuesta, aparecen ciertos retos que se pretenden afrontar: “ampliación de la cobertura; mejoramiento de la calidad y búsqueda de la equidad” (SEP, 2008: 7). Algunos investigadores señalan que también “subyace” en la RIEMS “una motivación económica” (Estrada Ruiz, 2015), que se puede ver expresada en el discurso sobre la contribución que la formación de la EMS debe hacer a la “productividad” y la “competitividad”, dado que se considera que “[l]a participación de México en un mundo globalizado guarda estrecha relación con una EMS en expansión, la cual debe preparar a un mayor número de jóvenes y dotarles de las condiciones que el marco internacional exige” (INEE, 2011: 11). Parte de estos planteamientos están presentes entre organismos de alcance internacional, aunque con matices entre ellos, como el Banco Mundial, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, la Unesco y la OCDE (INEE, 2011: 24-25). La idea contenida en la RIEMS, de contribuir a una mayor “productividad”, pone de manifiesto que la política nacional está enmarcada en una “meta-narrativa” sobre el papel de la escolarización en la producción de “capital humano” para aumentar la “competitividad” nacional en el capitalismo global (Lingard y Sellar, 2013: 268), que expresa la imbricación global/nacional en el proceso de la política.⁶

Para avanzar hacia la creación de un perfil o identidad definidos para el naciente SNB, en la RIEMS se plantea la necesidad de “homologar ciertos saberes como competencias básicas, que marquen una línea a seguir entre las notables diferencias y la diversidad natural de los subsistemas que componen el nivel” (Estrada Ruiz, 2015: 18). El denominado enfoque de competencias se considera como un elemento clave en este proceso, dado que permitiría identificar los conocimientos básicos y generales (“competencias genéricas” y “competencias disciplinares básicas”) para definir un perfil básico de egresados de la EMS y, al mismo tiempo, mantener la diversidad de la oferta a partir de la especificidad de las “competencias disciplinares extendidas” y las “competencias profesionales” que brindan ciertas modalidades (SEP, 2008). En este sentido, la RIEMS retoma

6 Según Granja Castro (1997), el discurso de la “educación como un factor de desarrollo” tiene sus raíces en el “movimiento y cambio conceptual” sobre la función de la educación que ha sido sostenido y ampliamente difundido por los organismos internacionales de gran influencia en la producción de políticas educativas desde los años sesenta del siglo XX, como la UNESCO, CEPAL, OREALC, etc.

orientaciones y lineamientos de las reformas de finales de los años noventa en países de la Unión Europea y en algunos países sudamericanos —como Chile y Argentina— (Fonseca, 2011), aunque sin considerar las críticas.

Actualmente la pretendida identidad y homologación entre subsistemas y modalidades de la EMS a partir de la elaboración de un marco curricular común basado en un discurso de circulación global del “enfoque de competencias” se encuentra para su concreción con ciertos obstáculos. Primeramente, la muy arraigada diferenciación entre modalidades y subsistemas de la EMS, que implica un proceso de selección que reproduce las desigualdades sociales al permitir que existan caminos diferentes en el nivel, cada uno con diversas calidades y destinados a los distintos grupos sociales (Villa Lever, 2014). Así, se enfrenta en el “contexto de la práctica” (Ball citado en Lingard y Sellar, 2013) con la persistencia de mecanismos que refuerzan y reproducen esas desigualdades sociales en la oferta, como la existencia del sistema de selección y distribución mediante un examen organizado por COMIPEMS⁷ para el ingreso al bachillerato en la zona metropolitana.

Como propone Rockwell, “toda reforma se inserta en una compleja y larga historia de formación de culturas escolares y magisteriales particulares en la nación, incluso de las entidades, cada una con su propia lógica” (2013: 79). Y, como señala Popkewitz, no debemos perder de vista que “la intervención social planificada está plagada de consecuencias no anticipadas y, en ocasiones, no deseadas” (2007: 211).

Finalmente, en el artículo 3.º reformado de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos quedó establecida la obligatoriedad de la educación básica y la media superior y el Estado, en el lugar de garante de “la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos” (Ramírez, 2013a: 171). Además, se instituyen como elementos centrales de la reforma la evaluación y profesionalización docente a partir de la creación del Servicio Profesional Docente y se agrega: “[P]ara garantizar la prestación de servicios educativos de calidad, se crea el Sistema Nacional de Evaluación Educativa. La coordinación de dicho sistema estará a cargo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación”, organismo que será “autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propio” (p. 172).

Conclusiones

En América Latina, durante las primeras décadas del siglo XXI, se avanzó en “una agenda de derechos y de políticas de inclusión social y cultural que ha producido una expansión de los sistemas educativos considerable” (Dussel, 2015: 65), y que expresa cierta convergencia de retórica y problemas en los discursos de políticas globales (Lingard y Sellar, 2013). Si bien estos procesos pueden estar expresando la existencia de la imbricación global/nacional, las especificidades nacionales evidencian las traducciones que pueden sufrir en las recontextualizaciones constantes a las que son objeto. De este modo, los obstáculos, deudas y desafíos de la extensión de la obligatoriedad a la educación media completa no son iguales “entre países donde el discurso neoliberal de la evaluación y el mérito sigue estructurando las políticas educativas, como en Chile y México, y países donde el discurso público afirma el protagonismo

7 La Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS), a través de un acuerdo, encomendó al Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL) la elaboración y calificación de un examen único que se utiliza en el Concurso de Asignación a la Educación Media Superior, proceso de selección de aspirantes que se realiza en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México.

del Estado nacional o la autonomía de las comunidades” (Dussel, 2015: 70). En este sentido, y retomando la conceptualización de Popkewitz de la reforma como “una práctica social que sostiene y produce mundos para los individuos” (1994: 56), considero como punto clave para indagar en el futuro, las traducciones locales del discurso del “derecho a la educación”.

Como advierte Dussel (2015), la obligatoriedad y la ampliación del acceso a la escolaridad no garantizan por sí mismas trayectorias escolares equivalentes. Surge, entonces, la relevancia de abordar la cuestión de la calidad en ambos países, noción que ha estado presente en las reformas educativas de la región desde hace cuatro décadas, aunque resignificada (Granja Castro, 1997).

En las reformas educativas actuales en México, la calidad aparece fuertemente ligada a la evaluación, sobre todo de los docentes. En ese sentido, expresa cierta coincidencia con los cuestionamientos a la institución escolar que se están produciendo a nivel regional “que confluye en un discurso público de desconfianza hacia la escuela y particularmente hacia los docentes, a quienes se ve como los más claros representantes del conservadurismo cultural y de la defensa de intereses burocráticos y corporativos” (Dussel, 2015: 68). En la retórica de la reforma constitucional mexicana conviven concepciones disímiles de la “evaluación como diagnóstico para decidir acciones de mejoramiento y una evaluación con consecuencias ‘fuertes’ que decide el destino laboral de los sustentantes” (Ramírez, 2013b: 132). Las formas de concreción que está asumiendo la evaluación docente inclinan la balanza hacia el segundo sentido asignado a ella. Muchos investigadores⁸ advierten los riesgos de “apostar únicamente a la evaluación” para mejorar la calidad de la educación e indican que esta puede constituirse en una “herramienta” para las políticas, pero “no la política pública en sí misma” (Del Castillo, 2013: 75).

En el caso argentino, identificamos la presencia de una tendencia hacia la flexibilización de aspectos escolares varios, propuesta que se construye sobre la base de una fuerte crítica a la “escuela tradicional”, la cual se caracteriza como rígida y con dificultades para asumirse como “inclusiva”. En ese sentido, la flexibilización es presentada como un recurso posibilitador del logro de la “inclusión socioeducativa” de los jóvenes. Sin embargo, luego del panorama descrito, surge una interrogante: ¿la flexibilización del formato escolar tradicional de la escuela media contribuye a una mayor igualdad de acceso a conocimientos socialmente relevantes? Sabemos que la respuesta no es unívoca y que abre muchos interrogantes, tales como, ¿qué conocimientos son considerados relevantes y por qué?, ¿es igualmente “flexible” la propuesta escolar para las élites y sectores medios que para los sectores populares?, entre otras. También resulta claro que la respuesta dependerá, en gran medida, de los modos concretos en que las políticas se vayan construyendo y recontextualizando cotidianamente en las escuelas. Además, no podemos dejar de lado que, a partir del cambio de Gobierno nacional en diciembre de 2015, algunas de estas propuestas y experiencias “alternativas” en Argentina perderán continuidad o serán reformuladas. Habrá que seguir indagando en el futuro para poder reconocer las reconfiguraciones, continuidades y discontinuidades en materia de políticas educativas.

Para cerrar, retomo la advertencia — aplicable a toda la región — que algunos investigadores, como Gentili, vienen realizando respecto a que “los enormes avances alcanzados en la universalización de la escolaridad [...] se han producido en el contexto de un incremento de la desigualdad social, la cual se articula a la cada vez mayor y más compleja desigualdad educativa que, sumada a la falta de equidad, se producen en el interior de los sistemas escolares” (2009: 19).

8 Véase De Ibarrola (2012), Del Castillo (2013), Ramírez (2013b) y Rockwell (2013), entre otros.

Bibliografía

- Acedo, Clementina y Opertti, Renato (2012). "Educación Inclusiva: de focalizar grupos y escuelas a lograr una educación de calidad como el corazón de una Educación para Todos (EPT)", en Rambla, Xavier (ed.) *La Educación para Todos de América Latina: estudios sobre las desigualdades y la agenda política en educación* (Buenos Aires: Miño y Dávila).
- Achilli, Elena (2010). *Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales* (Rosario: Laborde).
- Baquero, Ricardo; Terigi, Flavia; Toscano, Ana; Briscioli, Bárbara y Sburlatti, Santiago (2012). "La obligatoriedad de la escuela secundaria: variaciones en los regímenes académicos", en *Espacios en blanco, Serie Indagaciones* (Tandil: UNICEN), N.º 22.
- Bellei Carvacho, Cristián (2012). "Políticas educativas para el nivel secundario: complejidades y convergencias", en Tenti Fanfani, Emilio (ed.) *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa* (Buenos Aires: IIEP-UNESCO).
- Binstock, Gerogina y Cerrutti, Marcela (2004). "Camino a la exclusión: determinantes del abandono escolar en el nivel medio en la Argentina", en *Actas del I Congreso ALAP* (Caxambu: Asociación Latinoamericana de Población), septiembre.
- Blanco, Emilio (2014). "Volver a la escuela: interrupción y regreso escolar en los jóvenes de la ciudad de México", en *Estudios sociológicos* (México: El Colegio de México), Vol. XXXII, N.º 96.
- Blanco, Emilio; Solís, Patricio y Robles, Héctor (coords.) (2014). *Caminos desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México* (México: INEE-El Colegio de México).
- Briscoli, Bárbara (2009). "Reconstrucción de las trayectorias escolares de alumnos de escuela media en situación de vulnerabilidad. Reflexiones en torno a la categoría trayectorias escolares", en *Actas del III Congreso de Educación Construcciones y Perspectivas* (Santa Fe: UNL), agosto.
- Briscoli, Bárbara y Canciano, Evangelina (2012). "Revisando algunas conocidas explicaciones sobre por qué adolescentes y jóvenes dejan la escuela secundaria", en *Actas de las VII Jornadas de Sociología* (Los Polvorines: UNGS), abril.
- Calamari, Mirna; Saccone, Mercedes y Santos, Marina (2014). "La flexibilización como estrategia para la inclusión. Una aproximación a las políticas de 'inclusión socioeducativa' en la provincia de Santa Fe", en *Actas del XI Congreso Argentino de Antropología Social* (Rosario: UNR), julio.
- De Ibarrola, María (2012). "Los grandes problemas del sistema educativo mexicano", en *Perfiles Educativos* (México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación), N.º XXXIV.
- Del Castillo, Gloria (2013). "El desempeño docente y el logro educativo en el centro de las políticas: ¿hacia una gobernabilidad para la calidad?", en Ramírez, Rodolfo (ed.) *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos* (México: Instituto Belisario Domínguez).
- Dreier, Ole (2010). "Trayectorias personales de participación a través de contextos de práctica social" en Pérez Campos, Gilberto; Alarcón Delgado, Lourdes; Yoseff Bernal, Juan y Salgero Velázquez, María (eds.) *Psicología cultural, Volumen 1* (México: UNAM, FES-Iztacala).
- Dussel, Inés (2015). "Deudas y desafíos de una nueva agenda en educación", en *Revista Nueva Sociedad* (Buenos Aires), N.º 258.
- ENDEMS (2012). *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior* (México: SEP-Subsecretaría de Educación Media Superior).

- Estrada Ruiz, Marcos (2015). *Educación superior y deserción juvenil. Una mirada desde las historias de vida* (Hermosillo: El Colegio de Sonora).
- Ezpeleta, Justa (2004). "Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (México: COMIE), Vol. 9, N.º 21.
- Fogolino, Ana; Falconi, Octavio y López, Eduardo (2008). "Una aproximación a la construcción de la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes de grupos sociales urbanos en condiciones de pobreza en Córdoba", en *Cuadernos de educación* (Córdoba: UNC), Vol. 6, N.º 6.
- Fonseca, César (2011). "Reforma integral de la educación media superior", en *Inventio, la génesis de la cultura universitaria en Morelos* (Cuernavaca: Universidad Autónoma del Estado de Morelos).
- Gentili, Pablo (2009). "Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de la exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos)", en *Revista Iberoamericana de Educación* (OEI), N.º 49.
- Goetz, Judith y LeCompte, Margaret (1988). "Selección y muestreo: el comienzo de la investigación etnográfica", en Goetz, Judith y LeCompte, Margaret (eds.) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa* (Madrid: Morata).
- Granja Castro, Josefina (1997). "Los desplazamientos en el discurso educativo para america latina", en *Revista Mexicana de Sociología* (México: UNAM), Vol. 59, N.º 3.
- Guerra Ramírez, Irene (2008). *Trayectorias escolares y laborales de jóvenes de sectores populares. Un abordaje biográfico*, tesis doctoral (México: DIE-CINVESTAV).
- Guerrero Salinas, Elsa (2008). *Los estudios de bachillerato: un acercamiento a la perspectiva juvenil*, tesis doctoral (México: DIE-CINVESTAV).
- Guzmán, Carlota y Saucedo, Claudia (eds.) (2007). *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela* (México: UNAM-Pomares).
- Gvirtz, Silvina; Vidal, Diana y Biccás, Maurilane (2011). "Las reformas educativas como objeto de investigación en historia de la educación comparada en Argentina y Brasil", en Vidal, Diana y Ascolani, Adrián (eds.) *Reformas educativas en Brasil y en Argentina: ensayos de historia comparada de la educación* (Buenos Aires: Biblos).
- Heller, Agnés (1977). "Sobre el concepto abstracto de 'vida cotidiana'", en *Sociología de la vida cotidiana* (Barcelona: Península).
- Ibarra, Luz; Escalante, Ana y Fonseca, César (2013). "El significado de estudiar para los jóvenes de bachillerato", en *Archivos analíticos de políticas educativas* (Santiago de Chile: Universidad Diego Portales), Vol. 21, N.º 60.
- INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación) (2011). *La educación media superior en México. Informe 2010-2011* (México).
- Iltzcovich, Gabriela (2014). *La expansión educativa en el nivel medio. América Latina 2000-2010* (Buenos Aires-Madrid: SITEAL, IPE-UNESCO y OEI).
- Kessler, Gabriel (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires* (Buenos Aires: IPE-UNESCO).
- Lingard, Bob y Sellar, Sam (2013). "Globalization, edu-business and network governance: the policy sociology of Stephen J. Ball and rethinking education policy analysis", en *London Review of Education* (Londres: UCL), Vol. 11, N.º 3.
- Llinás, Paola (2009). "Imágenes y sentidos sobre la experiencia escolar: percepciones de los estudiantes sobre la escuela secundaria", en *Revista Propuesta Educativa* (Buenos Aires), N.º 32.

- Maldonado, Mónica (2000). *Una escuela dentro de otra escuela* (Buenos Aires: Eudeba).
- Migliavacca, Adriana; Saguier, Malena y Medela, Paula (2007). *Escuelas de Reingreso. Miradas de directores, docentes y alumnos* (Buenos Aires: Redligare).
- Ministerio de Educación de la Nación (2014). "PlanFinEs", en *Página oficial del Plan FinEs* (Buenos Aires).
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2013). *Plan Vuelvo a Estudiar: los jóvenes y la inclusión socioeducativa* (Santa Fe).
- Miranda, Estela (2013). "De la selección a la universalización. Los desafíos de la obligatoriedad de la educación secundaria", en *Espacios en Blanco, Serie indagaciones* (Tandil: UNICEN), Vol. 23, N.º 1.
- Miranda, Francisco (2012). "Los jóvenes contra la escuela. Un desafío para pensar las voces y tiempos para América Latina", en *Revista Latinoamericana de Educación Comparada* (México: FLACSO), N.º 71.
- Montesinos, María Paula (2010). "Las políticas sociales y el lugar de la educación. Notas para una reflexión sobre continuidades y rupturas en el ciclo 2003-2009", en *Actas del 1er Seminario Taller de Antropología y Educación "La Antropología de la Educación en la Argentina. Problemas, prácticas Y regulaciones políticas* (Córdoba: UNC), abril.
- Montesinos, María Paula; Sinisi, Liliana y Pallma, Sara (2007). "Que hay de nuevo. Aportes para una reflexión crítica sobre la producción, uso y circulación de conceptos", en *Revista Etnia* (Olavarría: Instituto de Ciencias Antropológicas de Olavarría), N.º 48.
- Perazza, Roxana (2012). *Acerca de la obligatoriedad en la escuela secundaria. Análisis de la política nacional* (Buenos Aires: UNICEF).
- Popkewitz, Thomas (1994). *Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación* (Madrid: Morata).
- Popkewitz, Thomas; Tabachnick, Robert y Wehlage, Greg (2007). *El mito de la reforma educativa. Un estudio de las respuestas de la escuela ante un programa de cambio*. (Barcelona: Pomares).
- Ramírez, Rodolfo (2013a). "Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Última reforma publicada en el Diario Oficial de la Federación", en Ramírez, Rodolfo (ed.) *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos* (México: Instituto Belisario Domínguez).
- _____. (2013b). "La reforma constitucional en materia educativa: ¿una nueva estrategia para mejorar la calidad de la educación básica?", en Ramírez, Rodolfo (ed.) *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos* (México: Instituto Belisario Domínguez).
- Rockwell, Elsie (1987). *Repensando institución: una lectura de Gramsci. Documento de trabajo* (México: Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV).
- _____. (1995). *La Escuela Cotidiana* (México: Fondo de Cultura Económica).
- _____. (2001). "La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares", en *Educação e Pesquisa* (San Pablo), Vol. 27, N.º 1.
- _____. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos* (Buenos Aires: Paidós).
- _____. (2013). "La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa" en Ramírez, Rodolfo (ed.) *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos* (México: Instituto Belisario Domínguez).

- Rockwell, Elsie y Ezpeleta, Justa (1985). "La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso", en *Educação na América Latina, Os modelos teóricos e realidade social* (São Paulo: Cortez Editora-Editora Autores Asociados).
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2008). *Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad* (México: SEMS).
- Tiramonti, Guillermina (2007). *Informe final: Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina* (Buenos Aires: Centro de Estudios para América Latina y la Cooperación Internacional, Fundación Carolina y FLACSO Argentina).
- . (2012). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (Rosario: Homo Sapiens).
- Urresti, Marcelo (2000). *Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela. En Una escuela para los adolescentes* (Buenos Aires: UNICEF).
- Vanella, Liliana y Maldonado, Mónica (2013). *Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT). Córdoba (Argentina)* (Córdoba: UNICEF y FFyH-UNC).
- Villa Lever, Lorenza (2014). "Educación media superior, jóvenes y desigualdad de oportunidades", en *Innovación Educativa* (México: Instituto Politécnico Nacional) Vol. 14, N.º 64, enero-abril.
- Weiss, Eduardo (2012). *Jóvenes y bachillerato* (México: ANUIES).
- . (2014) *El abandono escolar en la educación media superior. Informe de investigación para la Dirección General de Investigación Estratégica del Instituto Belisario Domínguez* (México: Instituto Belisario Domínguez).
- . (2015a). "El abandono escolar en la Educación Media Superior: dimensiones, causas y políticas para abatirlo", en Ramírez, Rodolfo (ed.) *Desafíos de la Educación Media Superior* (México: Instituto Belisario Domínguez).
- . (2015b). "Más allá de la socialización y de la sociabilidad: jóvenes y bachillerato en México", en *Revista Educação e pesquisa* (San Pablo), N.º 41.

CUADERNOS CLACSO-CONACYT

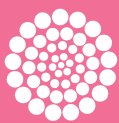
El **programa de becas CLACSO-CONACYT** es una iniciativa de movilidad académica regional orientada al campo de las ciencias sociales y las humanidades cuyo principal objetivo es apoyar la formación de investigadores de América Latina y el Caribe que realizan estudios de posgrado en instituciones académicas mexicanas.

A lo largo de su historia, México ha sido un país de referencia y un espacio clave para el desarrollo de los académicos e intelectuales latinoamericanos. Continuando esta tradición, numerosos programas de maestría y doctorado de excelencia mexicanos han recibido en sus aulas a estudiantes procedentes de América Latina y el Caribe a través del programa CLACSO-CONACYT.

Los trabajos reunidos en los **cuadernos CLACSO-CONACYT** constituyen avances de investigación en diversas áreas del conocimiento del campo de las ciencias sociales y las humanidades, producidos por los estudiantes que forman parte del programa. A través de esta iniciativa, CLACSO contribuye a continuar fortaleciendo y ampliando el trabajo de cooperación y desarrollo académico en América Latina y el Caribe.



El **Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales** es una institución internacional no gubernamental con estatus asociativo en la Unesco, fundado en 1967. En la actualidad, reúne a 542 centros de investigación y posgrado en el campo de las ciencias sociales y las humanidades situados en 41 países de América Latina, el Caribe, Estados Unidos, Canadá, Alemania, España y Portugal.



CONACYT

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología



CLACSO