

LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

*Un nivel demandante de especificidad
y un objeto de estudio emergente*

PATRICIA DUCOING WATTY

Nuevas demandas, nuevos desafíos

México y, de manera genérica, América Latina, han estado incrementando sus esfuerzos por generalizar una educación básica a toda la población a través del aumento de presupuesto a la educación y de la adopción de políticas y estrategias orientadas a renovar sus sistemas educativos.

En este proceso de expansión y transformación de la educación pública latinoamericana, la mayoría de los países ha logrado colocar a la educación secundaria –que en México representa el último segmento de la básica– como componente del ciclo obligatorio. Sin embargo, si bien es cierto que la preocupación por la universalización de la educación básica ha sido una de las prioridades estratégicas de los diferentes Estados nacionales latinoamericanos, particularmente en la década de los setenta, la realidad es que nuestros sistemas educativos no han logrado todavía retener a los alumnos sino, justamente, a la inversa: se han convertido en sistemas expulsivos. Esto es, en parte, lo que permite comprender los grandes desafíos que enfrenta el continente en materia de eficiencia, equidad y calidad.

En América Latina, las tasas de egreso de la educación primaria se mantienen todavía bajas, y las de ingreso a la secundaria incluso menores, a pesar de los avances que en diferentes ámbitos se han constatado en los países de la región. Según Tedesco y López (2002), a pesar del crecimiento de la tasa de escolarización secundaria en Latinoamérica –sobre todo en la década de los noventa– hacia el año 2000 más de una tercera parte de los

Patricia Ducoing Investigadora del Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE), de la Universidad Nacional Autónoma de México. Edificio de la Unidad Bibliográfica, lado norte del Centro Cultural Universitario, Coyoacán, México, DF, CP 04510. CE: pducoing@servidor.unam.mx

adolescentes en edad de acudir a este nivel no estaba inscrita y, de acuerdo con el Programa de Promoción de la Reforma Educativa para América Latina (PREAL, 2006), para 2003, 35% de la población juvenil latinoamericana no se encontraba matriculada en la escuela secundaria. Esos mismos autores aseveran que el nivel de cobertura en materia de educación básica de América Latina, para el año 2000, corresponde al de la década de los setenta de los países desarrollados; es decir, la región enfrenta un retraso importante, posiblemente debido a la postergación de demandas educativas de los sectores más desfavorecidos. México no escapa de esta situación de gran desventaja no sólo respecto de los países desarrollados sino, incluso, de algunos de los de reciente industrialización, como varios de los países asiáticos.

En el caso mexicano y por lo que respecta puntualmente a la situación de la secundaria, que es la temática que aquí nos ocupa, a pesar del proceso expansivo que ha experimentado –al posibilitar el acceso a sectores sociales antes excluidos– son varios los signos que dan cuenta de la falta de atención que tradicionalmente la había caracterizado, tanto desde el punto de vista de los tomadores de decisiones –y, por tanto, de las políticas educativas– como por parte de los académicos e investigadores, esto es, como objeto de investigación. Por otro lado, al parecer existe un cierto consenso a nivel mundial con respecto a que este nivel educativo se configura como el más problemático entre los que conforman la educación obligatoria o básica, justamente porque ahí se han acumulado y exacerbado las tensiones entre su pasado y su presente, entre la tradición y el cambio, entre su sentido y su utilidad, entre su vigencia y su ineficacia, entre su pertinencia y su incongruencia, entre sus limitaciones y sus posibilidades.

Comencemos por revisar sintética y muy rápidamente algunos indicadores de este ciclo educativo, en particular los referidos al desempeño estudiantil, con la intención de suscitar la reflexión, la discusión y la formulación de preguntas capaces de convocar al debate a los diferentes sectores y actores en torno a los viejos problemas y a las nuevas presiones que pesan sobre él. En efecto, aquella educación secundaria mexicana de los inicios de la segunda mitad del siglo XX, altamente selectiva y excluyente, que había marchado por el camino de la certeza, el orden y la disciplina, no puede permanecer inmune a las transformaciones que el mundo, la región latinoamericana y México están experimentando en este siglo XXI y que,

inevitablemente, impactan a toda institución escolar y donde, además, han irrumpido la incertidumbre, la contradicción y la inseguridad. Ciertamente, en la actualidad este nivel escolar enfrenta nuevas demandas y nuevos retos, convirtiéndose en un tramo escolar que reclama, por un lado, una comprensión de su naturaleza, de su sentido, de su especificidad, de su papel en la actual sociedad y, por otro, una reconversión, por parte de los tomadores de decisiones y de los profesores, en su orientación, en su estructura, funcionamiento y gestión del conocimiento.

Matrícula. La matrícula en secundaria se ha estado acrecentando de manera gradual a lo largo de los últimos años, tal como lo reporta la Secretaría de Educación Pública (2003): mientras que en el curso escolar 1992-1993 se inscribieron 4 203 098 alumnos, para el ciclo 2002-2003, se anotaron 5 660 070, lo que significa un aumento de, aproximadamente, un millón y medio de estudiantes en un periodo de diez años.

Cobertura. Desde el punto de vista de la cobertura de la matrícula se puede constatar el esfuerzo que la nación ha emprendido en este rubro: mientras que en 1990-1991, la tasa de cobertura era de 67, diez años después era de 81.6 y, para 2002-2003, de 85.6 (SEP, 2003). Sin embargo, desde una mirada internacional y de acuerdo con el reporte 2003 de la UNESCO, México se ubica, en cuanto a cobertura, en un lugar inferior al de Brasil, Chile y Corea, entre otros, y en una posición inversa a la obtenida por la educación primaria, ya que aquí, en efecto, México supera a Brasil y a Chile, aunque no a Corea.

Eficiencia terminal. En cuanto a la terminación de los estudios de secundaria, en nuestro país la situación refleja un déficit altamente relevante. Baste con señalar que con base en el *Informe 2006 del PREAL* México, comparado con países de otras regiones del mundo y de América Latina, obtuvo *el último lugar* en el rubro de egreso de la educación secundaria para el año 2002, después de India, China, Indonesia, Paraguay, Argentina, Tailandia, Filipinas, Malasia, Brasil, Perú, Chile, España, Canadá y Jamaica, entre otros. La distancia que nos separa de la tasa promedio de la OCDE es de más de 50. Por tanto se puede plantear que resulta, por un lado, preocupante el nivel de rezago que muestra México en educación secundaria, y admirable, por el otro, que países como Jamaica y Perú logren mayores tasas de retención que el grupo de naciones latinoamericanas, salvo Chile, que se ubican como las más grandes y desarrolladas dentro de la región, o sea, Argentina, Brasil y México.

En efecto, las disparidades en materia de retención de alumnos entre la primaria y la secundaria mexicanas son altas: mientras que en primaria la tasa de deserción ha estado descendiendo de manera notable —al pasar de 7.4% en 1976-1977, a 1.7 en 2001-2002—, en secundaria el descenso ha sido inestable y muy inferior al de la primera, de tal suerte que el INEE (2004) asevera que la tasa de deserción total en secundaria para el ciclo 2001-2002 es semejante a la registrada en primaria hace 25 años, en tanto que en ésta, el rango de variación va de 8 a 1%, y en secundaria de 12 a 7 por ciento.

Desempeño de estudiantes. En materia de logros educativos, son múltiples y muy variados los análisis efectuados a partir de las valoraciones nacionales e internacionales, donde se evidencia que la calidad de la educación secundaria mexicana, a pesar de haberse convertido en una preocupación central de las autoridades educativas, aún se mantiene como una deuda.

Al revisar los resultados de PISA 2000 (OCDE, 2002), se pueden consignar informaciones comparativas relevantes. En la escala combinada de aptitud para la lectura, 16.1% de estudiantes se situó en el nivel inferior a 1, que es el considerado más bajo dentro de la escala de 1 a 5 de la prueba, y 28.1% en el nivel 1; es decir, 44.2% del alumnado presenta serios problemas en el manejo de la lengua. Al comparar los datos del caso mexicano con las medias de la OCDE (nivel inferior a 1, 6%, y nivel 1, 11.9%) podemos constatar la distancia que nos separa de todos los otros países. Inversamente, sólo 0.9% de la población estudiantil alcanzó el nivel 5, mientras que la media de la OCDE en este nivel es de 9.5%. En cuanto al puntaje promedio en la misma escala de aptitud para la lectura, nuestros estudiantes obtuvieron 422 puntos, debajo de Portugal, con 470 puntos, mientras que el promedio de OCDE es de 500. Los resultados de matemáticas, también en PISA 2000, revelan que los jóvenes de secundaria lograron un puntaje medio de 387, que los distancia en más de 100 puntos del promedio de la OCDE (500). Esto muestra una real desventaja en la escala global de matemáticas, ya que ningún país obtuvo un promedio inferior a 447, que es el caso de Grecia, la que queda ubicada delante de México por 60 puntos. Por lo que se refiere a ciencias, el puntaje promedio conseguido es de 422, 78 puntos menos que el promedio general y 37 menos que Portugal, que es el país que le sigue.

En suma, México ocupa el *último lugar* en aptitudes para lectura, para ciencia y para matemáticas, entre los países integrantes de la OCDE, in-

cludidos Grecia y Portugal, y sólo antes de Brasil, como país participante no miembro.

Al comparar el desempeño de los estudiantes mexicanos en la denominada prueba PISA 2003, se observa que México mantiene un comportamiento similar al de PISA 2000, lo que significa que permanece situado al *final de todos los países miembros de la OCDE* y solamente adelante de Túnez e Indonesia en todas las escalas, y de Brasil, en matemáticas, ciencias y problemas, aunque no en aptitudes para lectura. Sin embargo, es preciso destacar –como reportan Vidal y Díaz (2004)– que al comparar los resultados de 2000 con los de 2003, México sobresale por mostrar descensos en el último año en la escala de espacio y forma, en lectura y en ciencias. En un trabajo más fino, el mismo autor subraya las diferencias intraestatales evidenciadas en el caso de México: en matemáticas, tres entidades se colocan con los puntajes mayores –Colima, Distrito Federal y Aguascalientes– arriba de la media nacional, en tanto que Tabasco y Oaxaca ocupan los dos últimos lugares. Por lo que se refiere a la aptitud en lectura, la situación es muy semejante: las mismas tres entidades se sitúan por encima de la media nacional y Guerrero, Tabasco y Oaxaca, por debajo, quedando atrás del resto de los estados (Vidal y Díaz, 2004).

Por modalidad educativa, en el campo de las matemáticas se registran los siguientes resultados: la telesecundaria es la que tiene el puntaje promedio más bajo (304), seguida por la secundaria para trabajadores (327) y por la técnica (355), quedando la secundaria general con el puntaje más alto (378), el que se encuentra todavía muy lejos de la media de la OCDE (500). En telesecundaria y en la secundaria para trabajadores, 94% respectivamente de la población queda ubicada en el nivel inferior a 1 y en el 1, mientras que 0% en los niveles de alta competencia. En secundaria técnica, 82% y, en la general, 71% de los estudiantes se ubican en el nivel inferior a 1 y en el 1; o sea, presentan deficiencias importantes, en tanto que en el nivel de alta competencia matemática, la primera registra 0% de estudiantes y la segunda, 0.4%, lo que significa que los mejores resultados (secundaria general y técnica) en matemáticas, en México, no alcanzan el porcentaje medio de los países en el nivel de mejor desempeño, que es superior a 20 por ciento.

En lectura, el comportamiento de las modalidades educativas no es diferente. La telesecundaria y la secundaria para trabajadores obtienen igualmente los puntajes más bajos –306 y 335 respectivamente–, seguidas por la téc-

nica, con 370 puntos de promedio, y la general con 392. En el nivel inferior a 1 y en 1 –correspondiente al de competencias deficitarias– se coloca 89.4% del estudiantado de telesecundaria, 82.2% de secundaria para trabajadores, 65.7% de secundaria técnica y 58% de secundaria general; en síntesis, más de 70% de la población total de secundaria *carece de habilidades básicas en lectura*. En el nivel de competencia elevada, la telesecundaria y la secundaria para trabajadores volvieron a registrar 0%, la secundaria técnica, 1.2% y la general, 5.7% (Vidal y Díaz, 2004).

Si se analizan los desempeños de los estudiantes provenientes de escuela pública con los de privada –aún cuando éstos sólo representan 13.3% de la población de PISA 2003–, se observa que estos últimos, en lectura, obtuvieron un promedio de 454 puntos, mientras que en las públicas, la media se situó en 388. La distancia que separa a las segundas de las primeras es de 66 puntos. En lo concerniente a matemáticas, las privadas alcanzaron 430 puntos y las públicas 375, es decir, 55 puntos arriba las primeras, reiterándose la relación entre desempeño y nivel socioeconómico de origen.

Los resultados de las pruebas del INEE (2005) en matemáticas y lectura, aplicadas en 2004 a los alumnos de tercero de secundaria, reiteran los procesos de diferenciación al interior del sistema: las escuelas privadas obtienen el promedio más alto en lectura (649) y matemáticas (504), por encima de las respectivas medias nacionales: 563 y 456; le siguen en puntaje los estudiantes de secundarias generales con 565 en lectura y 455 en matemáticas; detrás de éstas, se colocan las técnicas por pocos puntos de diferencia (563 en lectura y 454 en matemáticas). En la cola de la escala se ubican las telesecundarias, con 523 en lectura y 440 en matemáticas.

Con base en los datos del EXANI-I, recogidos de agosto de 2003 a julio de 2004, a través del instrumento empleado por el CENEVAL (2006:43-49), mismo que opera para la admisión de alumnos al nivel medio superior –egresados de secundaria–, se puede observar una cierta similitud con los reportes de los exámenes internacionales en cuanto a los bajos desempeños alcanzados por los participantes. Aun cuando se requiere analizar con precaución los resultados de CENEVAL, por el sesgo que representa la población aquí encuestada, es preciso subrayar que la media nacional obtenida fue de 61.1, correspondiente a 47.7% del total de aciertos, lo que nuevamente nos apunta a logros deficitarios por parte de los alumnos. Por modalidad educativa, las secundarias generales obtuvieron una media de 48.6, las técnicas de 48 y, las secundarias generales de 40.7, lo que signifi-

ca que esta última modalidad permanece en el último lugar, igual que en las pruebas de PISA.

De manera genérica, los resultados del desempeño de los estudiantes de secundaria, tanto en las pruebas nacionales como internacionales, nos permiten reiterar –como muchas investigaciones de la región han probado– que la desigualdad económica, social y cultural de la población tiene un impacto determinante en los logros, tal como se destacó arriba: a entidades menos desarrolladas (del sureste del país) corresponden los puntajes más bajos, y a escuelas ubicadas en zonas marginadas y desfavorecidas (telesecundarias, secundarias para trabajadores) corresponden igualmente los peores puntajes, incluso los ubicados abajo del nivel inferior; mientras que a alumnos de escuelas privadas les corresponden puntajes superiores que a los de las públicas. Estamos, por tanto, ante la presencia de fuertes procesos de diferenciación al interior del sistema educativo nacional: entre regiones, entre estados, entre localidades, entre instituciones y, ciertamente, entre grados y grupos. Sin embargo, la problemática no se cierra ahí, al contrario, es de mayor envergadura y complejidad, en virtud de que nuestros mejores desempeños revelan que la secundaria mexicana no ha logrado garantizar las competencias básicas necesarias para el desarrollo de los ciudadanos. Lo más grave es que la mayoría de los mexicanos de 15 años escolarizados *carece de las competencias mínimas para lograr una vida mejor e incorporarse exitosamente al mercado productivo*.

En fin, aunque el acceso al sistema escolar y, particularmente a la educación secundaria en México es mayor ahora que antes, en virtud de que se constata una tendencia a la generalización de este nivel educativo, varios de estos indicadores muestran, contradictoriamente, un proceso de agudización de las desigualdades educativas, paralelo al de la creciente desigualdad experimentada en el país, especialmente a partir de la década de los noventa, en la que, como reportan López y Tedesco (2002:23), al aludir a América Latina, “se presenta una dinámica social más compleja [...] caracterizada por articular tres procesos simultáneos: una concentración de la riqueza sin precedentes, la creciente vulnerabilidad de los sectores medios y la consolidación de procesos de exclusión, a partir de la ruptura de los mecanismos de movilidad social ascendente”.

Respecto de la generalización de la educación secundaria a partir del establecimiento de su obligatoriedad (1993), y su constatada expansión, como un fenómeno registrado sobre todo en la última década, podemos

intentar preguntarnos, como lo hacen Filmus y Moragues (2003), si tal crecimiento es generado por factores genuinos o espurios. Entre los genuinos, los autores señalan, por un lado, los saberes y las competencias para poder participar en la vida social y productiva en la actual sociedad del conocimiento y, por otro, las demandas auténticas de los grupos poblacionales que pretenden para sus hijos una formación y una mejor calidad de vida. Por lo que se refiere a los factores espurios, puntúan –entre otros– la creciente devaluación de las credenciales (sobrecertificación), la sobreoferta de mano de obra más escolarizada, el mantenido proceso selectivo de los mismos sistemas educativos y la carencia de alternativas institucionales para adolescentes y jóvenes. Filmus y Moragues concluyen que, para el caso argentino, son los factores espurios los que más explican el crecimiento de la educación media, a partir de constatar el incremento de la oferta de baja calidad, oferta que funciona como una estrategia de contención social de los adolescentes y jóvenes que les impide, ya sea acceder a niveles educativos superiores o al mercado laboral, o ya sea ascender social y productivamente.

La situación mexicana parecería estar muy cercana a la argentina, es decir, la expansión de la educación secundaria puede ser comprendida como un logro vinculado con algunos de los factores denominados espurios pero, fundamentalmente, como un logro insuficiente, limitado, reducido, porque el acceso a este nivel para nada garantiza la permanencia y el egreso y, sobre todo, el egreso satisfactorio, la salida exitosa. Se trata, en consecuencia, de un acceso diferencial a la educación de calidad, porque particularmente los grupos poblacionales más marginados –adolescentes más desfavorecidos– están excluidos de la educación de calidad. De ahí que uno de los grandes desafíos del nivel consista en que todos los alumnos tengan la posibilidad de acceder a una buena educación y egresar con éxito, abriendo con esto el debate en torno a la equidad y la igualdad educativas que abordamos en seguida, siguiendo los planteamientos de Cecilia Braslavsky (1999).

De acuerdo con la autora, desde una perspectiva humanista, es necesario esclarecer el significado de igualdad en educación. Braslavsky distingue dos tipos de igualdad: la jurídico-política, que remite a los mismos derechos y deberes para todos, y la de oportunidades, que se considera como garantía para cumplir los derechos universales en materia educativa. A su vez, subraya dos acepciones respecto de la igualdad de oportunidades: la

primera, igualdad de acceso, entendida como igual reconocimiento al mérito y, la segunda, de puntos de partida, que alude a igualdad en las condiciones iniciales para alcanzar, a su vez, la igualdad de acceso a los espacios que permiten cumplir los derechos fundamentales. Al respecto, puntualiza, hasta los años setenta se habían utilizado las dos acepciones de igualdad indistintamente, hecho que se tradujo en intentar garantizar la igualdad de oportunidades, entendida como la posibilidad de acceder a una educación básica homogénea para todos, eludiendo todo proceso de diferenciación. A final de cuentas, a pesar de intentar ofrecer la misma educación para todos, lo que en realidad ocurrió es que si bien la educación ha sido la misma, las condiciones institucionales y materiales han sido y son diferenciadas y de calidad muy inferior para los grupos más desfavorecidos. Este modelo ha fracasado en virtud de que los mismos contenidos y la misma metodología no garantizan la deseada meritocracia y porque, en materia educativa, poblaciones diferentes requieren contenidos y métodos distintos. Se trata, contrariamente, de comenzar por reconocer las diferencias culturales para, posteriormente, poder trabajar desde ellas y con ellas. Dicho de otra forma, si deseamos lograr que todos los alumnos de secundaria sean sujetos autónomos, capaces de enfrentar su inminente vida como adultos, es indispensable reconocer que la escuela, la familia y el Estado –la sociedad de manera genérica– trabajen conjuntamente para compensar las desigualdades de entrada, reconociendo y respetando las diferencias y, fundamentalmente, distinguiendo las diferencias que es preciso mantener y aquellas que hay que superar. Como dice la autora:

La propuesta de potenciar la perspectiva humanista en la construcción de un paradigma para la educación latinoamericana del siglo XXI asume plenamente la igualdad jurídico-política, pero proclama la necesidad de aceptar el principio de equidad para promover la diversidad como condición imprescindible de la realización plena de las múltiples identidades [...] [Esta propuesta] reivindica el anhelo utópico de la igualdad entendida como la equivalencia en las posibilidades de desplegar toda la potencialidad autofundante de los sujetos en la mayor cantidad y diversidad de situaciones (Braslavsky, 1999:48).

A partir de estos planteamientos podemos vincular el debate de la temática de la equidad con el de calidad como una vía de acceso para la comprensión de la educación secundaria. Equidad y calidad se configuran, entonces,

como una complejidad indisoluble cuyo tejido es imposible descomponer. Queda claro que la anhelada homogeneidad educativa promovida en cualquier país y a partir de cualquier modelo curricular que niegue, renuncie o evada el reconocimiento de la heterogeneidad –al interior del sistema educativo, de las regiones, de las localidades, de las instituciones, de los grupos– continuará contribuyendo a profundizar la inequidad y a evitar no sólo la construcción de identidades de los jóvenes, sino también el logro de conocimientos y competencias socialmente significativos, aquellos que posibilitan a todo ciudadano enfrentar las necesidades de la vida actual.

Puntearemos, para cerrar esta reflexión, un breve esbozo de sólo algunas de las nuevas y numerosas demandas que gravitan sobre la educación secundaria y sólo varios de los nuevos desafíos que debe afrontar, ante su tránsito de una escuela para algunos hacia una para todos; de una escuela selectiva hacia una equitativa; de una escuela para estudiantes a una para adolescentes; de una escuela homogénea a una heterogénea; de una escuela sin sentido a una escuela con sentidos.

En efecto, las grandes transformaciones de la sociedad mexicana de este siglo, experimentadas paralelamente a las tendencias de cambio que se desarrollan en el mundo entero en lo que se refiere a la economía, a la vida política, social y cultural –particularmente a la convivencia en la democracia–, a las dinámicas de producción, a la organización del trabajo, a la obtención y distribución de la información y del conocimiento así como al desempeño de los ciudadanos –entre otros– han colocado a la educación secundaria en la mira de los gobiernos nacionales y de las políticas educativas, al haberse convertido en el tramo más controvertido del sistema educativo y, contradictoriamente, al que más demandas y retos se le han asignado, entre los que podemos destacar:

Sentido de la educación secundaria. La primera interrogante a plantear sería: ¿sentido para quién? De entrada, cualquier reflexión al respecto habrá que referirla a los destinatarios de la misma –los adolescentes– para quienes la escuela secundaria ha perdido significado. Su presencia en ella obedece no a su interés por la cultura escolar que ahí se recrea sino, contrariamente, a factores espurios o externos, que devienen ilegítimos para los mismos. El desencanto y desmotivación que la escuela secundaria ha producido –como documenta Dubet en sus diferentes trabajos (1996, 2000, 2001, 2002 y 2004)– es, entre otros tópicos, producto de la confrontación de una cultura escolar arraigada en principios y valores “universales”, acu-

ñados hace más de un siglo, con una cultura juvenil que ha irrumpido en la educación media. Desde esta mirada, las posibilidades de resignificar el sentido o, mejor dicho, los sentidos de la secundaria como una institución que acoge a los adolescentes y de conferirle una identidad propia y específica, radican en la capacidad de escucha que la sociedad en su conjunto, al igual que los tomadores de decisiones y los docentes, desplieguen para atenderlos en sus intereses, en sus preocupaciones, en su proceso identitario, en sus representaciones, en sus imaginarios, en sus perspectivas de vida mejor –en múltiples dimensiones: económicas, sociales y culturales– y en su proyecto de vida.

Secundaria para adolescentes y jóvenes. La escuela secundaria ha sido poco sensible a los procesos de la inevitable transición que los adolescentes viven al acceder al nivel, tal como lo documenta Hargreaves y otros (2000:65):

[...] es un cambio importante de categoría en la vida de los jóvenes. Ofrece la posibilidad de obtener una posición elevada, una mayor independencia y más experiencias y oportunidades interesantes. También implica pérdida de seguridad, encuentros amenazadores y expectativas desconocidas. La transición está plagada de mensajes variados y de posibilidades contradictorias.

Los requerimientos y necesidades de los jóvenes de hoy deberían constituir el núcleo central de atención en la institución educativa, al convertir a ésta en una escuela de vida, en la que se conjuguen los intereses juveniles con la formación de buenos ciudadanos, capaces de construir una mejor sociedad. ¿Será posible romper con la idea de educación secundaria como tránsito que se sabe dónde se inicia, pero no a dónde llega? ¿Será posible hacer de la secundaria una transición suave, flexible, seductora, atractiva y abierta para los adolescentes? ¿Será posible apoyar y orientar a los jóvenes en la definición de su proyecto de vida?

Función social. La escuela secundaria continúa padeciendo de una gran indefinición, propia de su legado histórico y de su ubicación en el sistema educativo. Para algunos, como tramo componente de la educación obligatoria y básica, debe concebirse como una prolongación de la educación primaria capaz de garantizar una sólida formación general que permita a sus egresados adquirir las competencias básicas que reclama la ciudadanía contemporánea, entendidas como “saber hacer con conocimiento” y, además, asumir éticamente las consecuencias de sus actos. Para otros, aunada

a la formación general, con componentes científicos, humanísticos y tecnológicos y espacios de contextualización, debe posibilitar el acceso a los mercados productivos y, en consecuencia, a una mejor calidad de vida, lo que supone lograr que el joven pueda resolver los problemas que depara la vida de adulto (Braslavsky, 2001:230-231). Queda abierto el cuestionamiento: ¿cuál es el papel social de la educación secundaria en el siglo XXI?

Heterogeneidad e inclusión: los retos de la democracia. La escuela inclusiva, en la perspectiva humanística y democratizadora de la educación reclama, por un lado, la aceptación, particularmente por parte de los docentes del nivel, de que enseñar implica invariablemente confrontarse a las diferencias individuales de las que los alumnos son portadores (culturales, sociales, cognitivas) y, por otro, la garantía de que todos tienen un lugar en las aulas, en la institución y en la sociedad, pero un lugar no sólo para el acceso sino, sobre todo, para la salida y la salida mejor. Elemento relevante resulta ser la segregación o marginación que se despliega internamente en el sistema a través, por un lado, del abandono y la reprobación y, por otro, de la oferta de escuelas de diferenciada calidad que no garantizan los aprendizajes prioritarios y, por tanto, de alumnos que con certificados iguales, no evidencian el dominio de competencias iguales: las básicas. Enfrentar la marginación antes de ingresar (grupos que no acceden) y durante el tránsito de la secundaria constituye, hoy en día, la encrucijada para enfrentar la dialéctica de la homogeneidad y la heterogeneidad. Es a partir del reconocimiento de lo heterogéneo que se puede aspirar a la búsqueda de lo homogéneo.

Democratización y equidad. La secundaria, institucionalizada en muchos de los países, tanto para acceder a niveles superiores de estudios como para incorporar a un segmento de sus egresados en el sector de servicios, marcó su carácter elitista, cuyo ocaso estamos presenciando. La secundaria para todos, como una demanda de la sociedad contemporánea, es incapaz de alentar la construcción de identidades y la adquisición de competencias a través de los modelos educativos y de las vías institucionales preexistentes. La escuela secundaria debería tender a buscar nuevos caminos institucionales que, lejos de cerrar la puerta a los jóvenes de todos los sectores sociales, les abra muchas, aquellas pertinentes y adecuadas a sus particularidades étnicas, lingüísticas, etarias, culturales. El reconocimiento de la desigualdad de entradas reclama la adopción e institucionalización de alternativas múltiples, pero asegurando su equivalencia en logros. ¿Las políticas de discriminación positiva operadas en algunos países europeos

y varios latinoamericanos constituirán una alternativa para encarar la secundaria para todos?

Curriculum. Los cambios registrados recientemente en materia de una toma de decisiones compartida –maestros, autoridades, investigadores, académicos, padres de familia– para la prescripción curricular constituyen, sin duda, un precedente importante para la transformación de este ciclo educativo y un excelente ejercicio de interlocución y compromiso por la educación entre los diferentes sectores de la sociedad civil. Quedan, sin embargo, cuestiones pendientes a enfrentar, entre ellas destaca la organización de contenidos por disciplinas y objetivos, propia de los planes de estudio clásicos, frente a la necesidad de construcción de competencias, independientemente de los contenidos. La temática de la flexibilidad curricular y de la autonomía de las escuelas y de los profesores adquiere relevancia en la actualidad, siempre y cuando sean acompañadas de una especificación clara de las competencias a lograr y del compromiso de aquellos, incluso de la rendición de cuentas a la sociedad. El desafío supone el tránsito de los currícula fragmentarios y homogéneos a los modelos curriculares integradores donde los contenidos –ahora heterogéneos– sólo constituyen en medio para la consecución de las competencias.

La secundaria como objeto de investigación

Esta sección monográfica dedicada a la educación secundaria pretende, entre otros objetivos, fomentar la interlocución nacional e internacional a partir de varios textos que abordan algunos cuestionamientos e interrogantes sobre los problemas que se han arrastrado e, incluso, agravado en este nivel educativo. La intención de contar con colaboraciones de colegas mexicanos y extranjeros no es de ninguna manera efectuar comparaciones con algún país latinoamericano o europeo –cada uno con sus propias virtudes y debilidades– sino, simplemente, abrir un diálogo a través de diferentes perspectivas de reflexión y de análisis para determinar si, por un lado, compartimos algunas de las presiones que gravitan sobre este nivel educativo y, por otro, valorar si podemos aprender algo sobre la educación secundaria en México, con una óptica internacional.

La heterogeneidad de las aportaciones aquí incluidas revela, de entrada, la diversidad de los perfiles académicos de los autores y la priorización de las preocupaciones y los debates en los diferentes contextos nacionales y regionales, generando las posibilidades de una interlocución internacional,

en donde se destacan elementos críticos comunes y se comparten algunas tendencias en torno a la expansión y a las transformaciones que este tramo de la educación está registrando.

Es probablemente una buena oportunidad para redimensionar la naturaleza del objeto que nos ocupa, enriquecernos con la pluralidad de miradas, evaluar las experiencias que México y otros Estados han vivido, identificar las demandas internacionales de cambio, destacar la especificidad de la secundaria mexicana y lograr construir una mejor comprensión de la dimensión y complejidad de su problemática. Es, en suma, una invitación para armonizar las presiones globales con las tradiciones nacionales y avanzar en la agenda de investigación sobre este tramo del sistema educativo, de donde podría emanar una mejor conceptualización y, por qué no, una perspectiva de reorientación del rumbo y horizonte de la educación secundaria, para lograr hacer de ella un ciclo con identidad propia, un espacio social inclusivo, adecuado a los nuevos tiempos y a la cambiante realidad, cuya vigencia se prevé fundamental para el desarrollo personal y social de los ciudadanos.

La sección temática se encuentra conformada por cinco grupos de textos: Políticas de democratización de la secundaria, ¿unificación o diversificación?; Reformas educativas en secundaria; De las políticas educativas a las escuelas y sus actores y corresponsables; Adolescencia y escuela: identidades, valores y conflictos; y Profesores de educación secundaria: formación, saberes y prácticas

En *Políticas de democratización* se incluyen los trabajos de Adelina Arredondo, Jean-Yves Rochex y Maria Teresa Estrela y Manuela Esteves, en todos se mantiene como eje la polémica y controvertida pretensión democratizante de la educación secundaria, a la luz de las diferenciadas experiencias de los países de origen de los autores: la mexicana, en la primera mitad del siglo XIX, la francesa y la portuguesa, en los tiempos recientes.

La primera autora, Adelina Arredondo, académica mexicana de la Universidad Autónoma de Morelos, presenta un texto de carácter histórico, denominado “Políticas públicas y educación secundaria en la primera mitad del siglo XIX en México”, donde reconstruye la trayectoria de la educación secundaria mexicana en ese periodo, con base en el despegue de su proceso de institucionalización, en el marco de las políticas educativas promovidas por los gobiernos de la época para la conformación del sistema educativo mexicano.

El trabajo se encuentra organizado desde dos grandes líneas. La primera refiere a planteamientos generales y teórico-metodológicos, con los que se pretende situar los cambios e inamovibilidades de las políticas educativas propias de los gobiernos centralistas y federalistas y el sentido y la orientación otorgados a la educación media, tomando como base el papel del Estado moderno en la educación del país. En la segunda gran línea, se recoge la herencia colonial de los colegios y seminarios, fuertemente determinada por el modelo educativo jesuita para, posteriormente, desarrollar las transformaciones experimentadas bajo la configuración del sistema federal y la creación de los institutos literarios en diferentes entidades del país, al hacerse cargo estas últimas de su servicio educativo. Los institutos literarios, creados algunos como sustitución de colegios y seminarios y, otros, paralelamente a ellos, impartieron las cátedras que corresponderían a la educación media –secundaria y bachillerato– y constituyeron una estrategia innovadora, republicana y liberal que rompía con las visiones y estructuras de las instituciones eclesiásticas. En el siguiente tópico se abordan las pretensiones del gobierno centralista de homogeneizar los estudios de todas las instituciones de este nivel y los mecanismos de control desplegados para eliminar sus diferencias y particularidades, sentando con ello los cimientos de la verdadera centralización de la educación del país.

El segundo trabajo corresponde a Jean-Yves Rochex, de la Universidad Paris VIII, Saint Denis, y se titula “¿Reformar la secundaria o democratizar la escolaridad obligatoria? Problemas escolares y sociales en Francia” El eje que articula el desarrollo de este texto es el gran debate sobre la democratización de la educación secundaria a partir de un panorámico análisis diacrónico de la situación francesa en materia de las diferentes políticas educativas para este nivel, promovidas tanto por los grupos conservadores como por los social-demócratas. La polémica adquiere su centralidad en el cuestionamiento sobre la “secundaria única”, por un lado, como proyecto democratizador de la educación, al unificar y suprimir las diversas opciones existentes y posibilitar el acceso a toda la población egresada del ciclo primario y, por otro, las contradicciones implicadas en este proceso de universalización y homogeneización. Se reconceptualiza, por tanto, el significado de “democratización de la educación”.

Para Rochex, el acceso de todos a la educación secundaria –“*le collège*”–, no constituye el único elemento indicativo de un proceso de democratización sino que, paralelamente, es indispensable analizar las condiciones

de estudio y de aprendizaje así como las verdaderas adquisiciones de los alumnos, en virtud de que las disparidades de lo que aparenta ser homogéneo han venido acrecentándose, como efecto de un proceso acumulado de segregación social y de la autonomía de las escuelas, entre otros. El autor incursiona, entre otros tópicos, en el análisis de la denominada política de Zona de Educación Prioritaria en Francia, la “discriminación positiva”, la ausencia de mejora en los desempeños de los estudiantes y el crecimiento de las desigualdades sociales de acceso al saber. El trabajo se cierra con un apartado en el que el autor abre el debate con el siguiente cuestionamiento: ¿diversificar con riesgo de naturalizar las desigualdades o democratizar?

El trabajo de Estrela y Esteves, ambas profesoras de la Universidad de Lisboa, denominado “La enseñanza posprimaria en Portugal: del discurso normativo a la realidad”, es una lectura sobre el segundo y tercer ciclos de la educación obligatoria (alumnos de 10 a 14 años que cursan cinco grados, después del primer ciclo), lo más cercano a la educación secundaria mexicana. Se trata de un análisis de las complejas contradicciones entre el discurso prescriptivo, emanado de las diferentes políticas educativas, y la realidad. El texto se abre con un análisis contextual del país, particularmente en el marco de su inclusión en la Comunidad Europea en 1986 y de la restauración de la democracia. Se revisan algunas de las reformas emprendidas en la educación posprimaria y su incapacidad para alcanzar los fines establecidos, incluida la promovida por el gobierno socialista, en 1995, cuando se propuso un modelo curricular flexible que implicó el tránsito de la racionalidad técnica a la racionalidad contextual.

Igualmente se alude al sitio que, en materia de logros educativos, ocupa Portugal en la actualidad, con respecto a los países de la Unión Europea y los integrantes de la OCDE y se efectúa un balance sobre las diferentes políticas puestas en marcha –cuya supuesta centralidad es la atención a la diversidad– para abatir el abandono y el fracaso escolar; las de diferenciación positiva para la heterogeneidad; las destinadas a los alumnos con necesidades educativas especiales; las relativas para atender la heterogeneidad social y, finalmente, las políticas para la heterogeneidad cultural, siempre desde la perspectiva de una realidad discursiva y reguladora y una realidad de las acciones y las prácticas. Las autoras cierran su trabajo subrayando el difícil equilibrio que la educación secundaria debe enfrentar entre una escuela masificada y una elitista, entre la homogeneización y la diferenciación, entre la búsqueda de la eficiencia y la equidad.

El segundo apartado de esta sección se destina a las *Reformas educativas en secundaria* se integra por cuatro textos, tres de autores del extranjero: François Dubet, Marta Anadón y José Pires y Elena Mabel Brutton Baldi y uno, de una mexicana: Etelvina Sandoval. Los trabajos que aquí se aglutinan dan cuenta de los procesos de cambio o intentos de transformación en el nivel secundario que, dada su particular confluencia, han configurado una tendencia reciente no sólo en el marco de los países del continente, sino también de Europa occidental.

El trabajo de Dubet –profesor de la Universidad de Bordeaux II y director de estudios en la Escuela de Altos Estudios de Ciencias Sociales– “¿Por qué parece imposible reformar el sistema educativo francés?”, es una lectura sociopolítica sobre las razones de la supuesta inmutabilidad del sistema educativo, entre las que destacan las posiciones de resistencia ideológicas y simbólicas de los actores –maestros y alumnos– como una de las hipótesis centrales, a pesar de las propuestas de reforma de los diferentes gobiernos, fuesen de izquierda o de derecha, que han pretendido apoyar y facilitar el trabajo educativo en la educación obligatoria. El autor parte del análisis del tránsito de la escuela republicana, o sea, de la escuela elitista consagrada, en principio, a las clases media y alta, a la escuela democrática de masas, la cual ha sido invadida por jóvenes provenientes de todos los sectores sociales, de múltiples culturas, ideologías, religiones y tradiciones, sobre todo por los nuevos grupos marginales y desfavorecidos. Esta confrontación –a decir del autor– entre un modelo escolar forjado hace más de un siglo y la escuela masificada ha generado un sentimiento de insatisfacción y desgaste por parte de los profesores, quienes se quejan de la llegada de este nuevo alumnado, pero también para éstos, los nuevos alumnos, la escuela ha perdido significado.

Otra de las hipótesis que cobra centralidad en el texto es la que formula Dubet sobre el trabajo de socialización escolar. Al respecto plantea que éste se encuentra inscrito en un paradigma proveniente del trabajo religioso de la iglesia católica de hace más de diez siglos, al cual denomina programa institucional, cuyas contradicciones han estallado, desencadenando su declive ante la desaparición de sus fundamentos. El programa institucional, propio de la escuela republicana y presuntamente opuesto al modelo católico, mantiene los rasgos del modelo eclesiástico, donde los maestros son sagrados como los sacerdotes, y donde la niñez y la adolescencia son negadas y, en cambio, sólo los alumnos son reconocidos.

La autora del trabajo “La educación secundaria en Quebec: innovación y desafíos” es Marta Anadón, profesora de la Universidad de Quebec. Con la finalidad de situar la educación secundaria presenta, de entrada, una caracterización del sistema educativo de esta provincia de la Confederación Canadiense que, al igual que los otros territorios y provincias, tiene capacidad jurídica para definir y regular su propio servicio educativo, hecho que tiene como efecto que la secundaria difiera enormemente de una provincia a otra. Posteriormente aborda las transformaciones que está experimentando el sistema educativo y, particularmente, la educación secundaria. Este tramo educativo –integrado por dos ciclos con una duración de cinco años– ha participado en el proceso de reforma emprendido en los últimos años en todo el sistema educativo quebequense con la intención de abatir el rezago y el fracaso escolar. La reforma –como subraya la autora– se encuentra sustentada en dos grandes principios: el primero alude a la igualdad de oportunidades para todos, pero no sólo en cuanto al acceso a la educación sino, sobre todo, en cuanto al éxito escolar, y el segundo, en el reconocimiento del papel que la escuela desempeña en la sociedad actual: la piedra fundamental de un proyecto de sociedad justa, democrática e igualitaria.

En su texto, Anadón destaca la reforma curricular de la secundaria, particularmente: las nuevas finalidades que le han sido asignadas –posibilitar la construcción de una visión del mundo, la estructuración de la identidad y la orientación de la acción desde una perspectiva ética y responsable–; los elementos que la sustentan: desarrollo de competencias, integración de las asignaturas, la transversalidad de los aprendizajes y la profesionalidad del docente; las orientaciones de las prácticas educativas: el éxito escolar de todos los alumnos, la formación centrada en competencias, la interdisciplinariedad y la evaluación al servicio del aprendizaje. Finalmente, cierra su trabajo con un trazado de los desafíos que esta reforma plantea a los docentes que están a cargo de la educación secundaria.

El tercer trabajo de este apartado –“La enseñanza media y la enseñanza técnica en el contexto de la reforma de la educación básica brasileña: problemas y perspectivas”– cuya autoría corresponde a Pires y Brutten Baldi, ambos de la Universidade Federal do Rio Grande do Norte, desarrollan un análisis sobre la llamada educación media en Brasil. Es importante destacar que el sistema educativo brasileño experimentó una reorganización en 1996, por la que la educación básica quedó integrada por tres niveles

de enseñanza: infantil (3 años), fundamental (8 años) y media (3 años), estructura que no corresponde exactamente a la de México y de otros países latinoamericanos o europeos, en donde la educación media se conforma por la secundaria y la preparatoria. Contrariamente, en el país carioca hay una primaria prolongada, seguida de una enseñanza media. Este texto aborda la enseñanza media, que no corresponde –como se señaló– al ciclo de la secundaria mexicana, aunque constituye el último tramo de la educación básica.

Los autores exploran la enseñanza media general y la denominada enseñanza media profesional (técnica), a partir de la citada reforma de la educación básica, considerando, entre otros tópicos, breves análisis de la demanda, la oferta, la cobertura, la repetición y deserción y destacando, sobre todo, que la situación educativa del Brasil refleja las desigualdades sociales del país. Según los autores, el crecimiento de la matrícula en la educación media se encuentra asociado con la desigualdad social, propia del elitismo, cuyo impacto se refleja en la diferenciación de calidad de los centros escolares, provocando que en la “enseñanza fundamental” se registren altas tasas de reprobación y deserción.

Entre otros de los tópicos relevantes, referidos a la enseñanza media general, se puntúan algunos elementos del modelo curricular del nivel, el cual comporta dos elementos singulares y, ciertamente, innovadores: 1) la existencia de un tronco común nacional y el componente específico provincial y diversificado, de acuerdo con las particularidades culturales, sociales y económicas de cada región y 2) una organización curricular integradora (transdisciplinar e interdisciplinar) con base en tres áreas: *a)* lenguajes, códigos y sus tecnologías, *b)* ciencias de la naturaleza, matemáticas y sus tecnologías y *c)* ciencias humanas y sus tecnologías, planteamiento que configura una posición de avanzada frente a los currículos organizados con base en disciplinas estancos que promueven la fragmentación del conocimiento, propios de nuestro país y, en general, de la región latinoamericana.

Etelvina Sandoval, en su artículo “La reforma que necesita la secundaria mexicana”, efectúa una reflexión centrada en la necesidad de repensar la posibilidad de transformación de la educación secundaria a partir de lo que denomina “reforma integral”, preocupación generada a partir del proceso de cambio puesto en marcha en el ciclo escolar 2006, por la SEP. Entre los elementos comentados en su texto detalla la preocupación por articular este nivel con los precedentes –preescolar y primaria– y los

subsecuentes, igual que la de definir el sentido de este ciclo escolar. Por otro lado, buena parte de los comentarios aluden a la crítica que se desarrolla sobre la mencionada reforma de la educación secundaria, entre los que destacan, según la autora: la falta de homogeneidad de los enfoques didácticos en las diferentes asignaturas, la reducción del número de asignaturas por grado, la concentración de las materias correspondientes a las áreas de ciencias naturales y ciencias sociales y la incongruencia en los planteamientos generales del documento de reforma.

Otro rubro abordado es el relativo al papel de la formación y actualización de docentes en todo proceso de cambio curricular. Ahí se hace un breve recuento de la composición del profesorado de secundaria –los profesionistas y los normalistas– quienes conviven en las escuelas, por lo que se puntualiza la necesidad de considerar sus particularidades para propiciar su desarrollo profesional. Igualmente se toca la problemática de la centralidad del personal directivo y la necesaria urgencia de su formación permanente, en tanto que en este nivel, más que en ningún otro, los directivos constituyen una pieza clave en la buena organización de la escuela.

En la tercera sección *De las políticas educativas a las escuelas y sus actores y corresponsables* se inscriben exclusivamente dos textos: el primero, compartido por Adela Coria, Norma Alterman y Marcela Sosa –las tres, profesoras de la Universidad Nacional de Córdoba– y, el segundo, correspondiente a Habib Ghouali, profesor de la Universidad Internacional del Havre. En el primero se privilegian los procesos de transformación que sufren las políticas educativas al bajar a su concreción por parte de los actores institucionales, mientras que en el segundo se discute una política de apoyo al alumnado y las posibilidades y limitaciones que supone.

“La escuela media en Argentina: entre regulaciones e iniciativas escolares. Un análisis a partir del caso de la ciudad de Córdoba”, es el trabajo elaborado por Coria, Alterman y Sosa, como resultado de una exploración empírica emprendida en instituciones educativas del nivel, con la intención de destacar los entramados que se tejen entre las regulaciones políticas nacionales y provinciales, y las iniciativas que despliegan los sujetos particulares en marcos institucionales específicos, en el proceso de apropiación de las primeras, al recrearlas, transformarlas o incluso traicionarlas. El caso de Córdoba configura un escenario escolar relevante en cuanto a la temática, en virtud de que, a diferencia de las otras provincias del

país, se promovió la reforma que nacionalmente era gradual, de una manera simultánea y masiva desde el nivel inicial hasta el medio.

Las autoras apuestan, en el marco de las propuestas de cambio promovidas, a la posibilidad de resignificación de la experiencia escolar, al mantener como hipótesis que la escuela es actualmente un espacio social importante para adolescentes y jóvenes, no sólo por los imaginarios sociales construidos sobre ella, sino por los vínculos intersubjetivos que se movilizan en el encuentro cotidiano entre los protagonistas: docentes y alumnos.

La focalización del análisis se ubica en tres cuestiones sustantivas: los problemas escolares como fuente de iniciativas y proyectos, la lógica de producción y los procesos institucionales que movilizan iniciativas y proyectos. Aquí se destacan, entre otros tópicos: la determinación de las políticas nacionales y provinciales, la construcción cotidiana de los proyectos escolares, los problemas de los adolescentes y los proyectos, las trayectorias académicas y las condiciones de trabajo docente.

El trabajo denominado “El acompañamiento escolar y educativo en Francia”, de Habib Ghouali, tiene como propósito presentar un análisis sobre una política formulada e institucionalizada en Francia desde 1992, como una alternativa para enfrentar los desafíos del crecimiento de la matrícula y, primordialmente, de la nueva población estudiantil incorporada en la educación obligatoria, aquella conformada por los hijos de familias desfavorecidas cultural y socialmente.

Es un amplio texto que, como punto de partida, revisa muy rigurosamente las nociones de “acompañamiento” y “acompañar” para lograr avanzar en una construcción conceptual inscrita en el marco de la educación, y diferenciarla de otras. En un segundo momento y para comprender el sistema educativo francés y sus principales movimientos de transformación, revisa muy rápidamente algunas de las últimas reformas o intentos de reforma y los ejes fundamentales que detonaron las múltiples y complicadas polémicas sobre la escuela, entre otras cosas, ante su decepción por no poder abatir el rezago y el fracaso escolar y por su incapacidad para constituir una cultura escolar anclada en los valores que sustenta. Es a partir de estos trazos genéricos e introductorios que el autor incursiona en el acompañamiento escolar y educativo, cuyo origen se remonta hacia la década de los ochenta, cuando se crean los llamados “estudios asistidos”, inicialmente destinados a los hijos de inmigrantes del nivel de secundaria y en donde los docentes responsables ocupaban un lugar entre la escuela y la

familia. Más tarde esta estrategia se amplía para atender no sólo al sector de inmigrantes, sino también a niños de primaria en las Zonas de Educación Prioritaria. Con la finalidad de atender a esa población heterogénea en la educación obligatoria se formaliza, en la década de los noventa, el acompañamiento escolar, comprendido como un proceso gratuito y laico que, paralelamente y junto con la escuela, intenta apoyar a los alumnos que carecen de las condiciones necesarias para tener éxito en su vida estudiantil. El análisis de la función, los objetivos, las estrategias, los ámbitos de impacto, las posibilidades, las aportaciones, pero también de los conflictos, las dificultades, las tensiones, las contradicciones, las limitaciones y las críticas al acompañamiento escolar y al papel del acompañante, son algunos de los tópicos aquí esbozados.

La cuarta sección del volumen está destinada a los tres trabajos que, incorporados bajo el título *Adolescencia y escuela: identidades, valores y conflictos*, incursionan en los comportamientos, trayectorias identitarias, experiencias y prácticas de los adolescentes en proceso de escolarización, así como en las problemáticas que la actual cultura juvenil está enfrentando. El primer texto fue elaborado conjuntamente por Aurora Elizondo, de la UPN, Ander Stig Christianser, de la Escuela de Maestros de Odense, Dinamarca, y Dalía Ruiz, también de la UPN; el segundo, por Silvia Iveth Martínez y Rafael Quiroz, alumna y académico respectivamente, ambos del DIE-CINVESTAV y, el tercero, por Gabriel Kessler, de la Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina.

El trabajo compartido por los tres autores recién señalados, “Democracia y ética en la escuela secundaria. Estudio de caso”, parte de un acercamiento introductorio a varios trabajos efectuados en México en torno a la democracia, la ciudadanía, los valores y las prácticas culturales, en donde se subraya la problemática que se vive en las escuelas con respecto a la ley y diversos valores, tales como la justicia y la democracia.

Se trata de un trabajo de investigación de tipo exploratorio tendiente a analizar las dificultades de los adolescentes para inscribirse en el mundo de la legalidad, de la democracia, del respeto a la autoridad y de la justicia en el marco de la institución escolar y fue desarrollado en dos escuelas secundarias técnicas: la primera, de una colonia de clase media y, la segunda, de una zona popular. La indagación se sustentó empíricamente en un conjunto de 12 entrevistas grupales. Desde el punto de vista teórico, los autores recurrieron a los planteamientos de Ricoeur y Held, el primero,

por sus aportaciones sobre la justicia y su vínculo con el amor y, el segundo, por su desarrollo en torno a los modelos de democracia.

La interpretación de los datos obtenidos condujo a los autores a configurar las categorías que a continuación se detallan, para dar cuenta, por una parte, de la óptica moral desde la que los adolescentes resuelven cotidianamente sus conflictos y toman decisiones y, por otra, para relevar el papel que la escuela debería asumir al respecto: *a)* de los golpes a la construcción de una comunidad, *b)* del mandato a la ley, *c)* entre la justicia y el amor y *d)* en torno a la democracia. El texto concluye abriendo la discusión sobre las formas de regulación prevalecientes en la escuela.

Martínez y Quiroz, en su trabajo “Construcción de identidades de los estudiantes en su tránsito por la escuela secundaria” analizan la construcción de significados que acontece en el proceso de configuración de identidades de los alumnos –como sujetos– durante su tránsito por los tres grados de la educación secundaria. Tres son las preguntas que guían esta investigación, las que aluden a los elementos de la vida cotidiana que se ponen en juego en el proceso de negociación de significaciones y configuración de identidades personales, a la naturaleza de la negociación de significados y a las afiliaciones que se presentan y su lugar en la configuración de las identidades.

Esta investigación se sustenta teóricamente en los planteamientos de Wenger, Berger y Luckmann y Heller, en virtud de que posibilitan la comprensión de la configuración de las identidades como cultura apropiada que remite, necesariamente, a la afiliación a comunidades. Metodológicamente, se procede desde una perspectiva etnográfica, en la que se opta por la entrevista semiestructurada como instrumento de recolección de la información. El estudio es efectuado en una escuela secundaria pública en Nezahualcóyotl, Estado de México, ubicada en una zona de familias de bajos ingresos económicos. Con base en una lógica inductiva se construyen las categorías analíticas que permiten dar cuenta del objeto abordado, entre las que destacan: las formas y sentidos y razones de ingreso a la señalada institución, donde se juegan las representaciones sociales construidas sobre la misma; las estrategias de apropiación desplegadas al ingresar al citado nivel y enfrentarse con dinámicas, sistemas de usos, culturas y tradiciones diferentes a los de la escuela primaria; la confianza y la apropiación del discurso de los profesores, como rasgo propio de alumnos de segundo y tercer grados y, finalmente “los que estamos en la escuela y los que ya no están”.

El último trabajo de este apartado tiene como autor a Gabriel Kessler y se denomina “Escuela y delito juvenil. La experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la ley”. Se trata de una investigación, basada en la entrevista, que cuestiona el papel que desempeña la escuela media en la conducta delictiva, para lo cual el análisis se centra en las trayectorias educativas de 43 jóvenes argentinos que cometieron delitos contra la propiedad. Un nuevo vínculo entre escuela y delito constituye el entramado del desarrollo de este trabajo, desechando las hipótesis clásicas que consideran el delito como una opción para quienes quedaban excluidos del sistema educativo o que habían sido mínimamente por él favorecidos y sin querer con ello atribuir a la escuela una responsabilidad al respecto.

Las aportaciones del trabajo permiten –entre otros elementos– redimensionar, a la vez que cuestionar, el sentido de la escuela, su papel en la transmisión de la historia y la cultura de una sociedad, pero también la articulación de la experiencia escolar con la vida cotidiana en sus múltiples dimensiones. El análisis de la disyunción entre la experiencia personal de los entrevistados y el sentido general otorgado a la educación generó planteamientos contradictorios. Otra dimensión abordada refiere al conflicto y las actividades escolares de “baja intensidad”, expresión que denota la ausencia de vínculo entre el joven que asiste a la escuela y la escuela misma, ausencia que puede darse en el conflicto. Sobre la relación entablada entre estos jóvenes y sus profesores, el autor sostiene que las visiones clásicas por las que se consideraba a los profesores como sectores dominantes están totalmente fuera de lugar y que, en cuanto a las relaciones con sus compañeros, la institución educativa no representa un espacio proclive para la socialización. Otro tópico que cobra relevancia es el análisis efectuado en torno de la escuela como espacio de exclusión, respecto de lo cual el autor manifiesta la complejidad de la toma de posición no matizada ante los intentos institucionales de lograr la retención de los estudiantes. El autor reporta, bajo la construcción “Robos, negociaciones y ley en la escuela”, que ésta no se configura como un espacio de iniciación en el robo y el delito, pero somete a una revisión algunos de los proclamas de la sociología del delito y de la criminología; finalmente, con diversas reflexiones sobre la temática.

La quinta sección: *Profesores de educación secundaria: formación, saberes y prácticas*, que cierra esta sección temática, reúne trabajos que incursionan en tópicos sobre los docentes de la secundaria, ya sea desde la mirada de su formación y actualización, ya sea desde sus concepciones, sus prácticas y

saberes en condiciones o temáticas específicas. Los textos aquí reunidos son todos de mexicanos: Lucrecia Santibáñez, académica del CIDE; Edgar Gutiérrez y Rafael Quiroz, alumno e investigador del DIE-CINVESTAV; y Fernando Flores, Leticia Gallegos, Xóchitl Bonilla, Luz Iris López y Beatriz García, los dos primeros académicos de la UNAM y las tres últimas, alumnas de la UPN.

El texto de Santibáñez, “Entre dicho y hecho: formación y actualización de maestros de secundaria en México” es un cuidadoso trabajo, basado en entrevistas a investigadores, autoridades educativas y directores de programas de formación que traza una visión panorámica de los procesos de formación y de desarrollo de los profesores del nivel para responder a varias preguntas: sobre la formación inicial y la formación permanente, sobre las competencias que se pretende desarrollar en los maestros y sobre la existencia o no de una brecha entre lo deseado y los programas de formación y actualización.

Como punto de partida, la autora destaca la formación inicial de los profesores ofrecida en la escuela normal superior y las posibilidades que el PRONAP ha generado desde su instauración en 1997, así como sus vínculos con Carrera Magisterial. En otro referente de análisis, revisita las competencias que se pretende logren los alumnos y aquellas que, de parte del sector magisterial, se requieren para desarrollarlas, para dar cuenta de las brechas existentes entre las competencias deseadas en los maestros y los actuales programas e instituciones de formación y actualización, subrayando los factores que dificultan la adquisición de determinadas competencias, así como el dominio del conocimiento de la materia. Igualmente, enfatiza las brechas existentes entre los programas de desarrollo profesional con respecto a las competencias para la enseñanza y los factores que inhiben no sólo la adquisición de habilidades pedagógicas y de metodologías pertinentes, sino también la capacidad para adecuar las prácticas educativas a las particularidades de los alumnos, la capacidad para trabajar en grupo y colaborativamente.

Concluye su trabajo con la presentación de algunas recomendaciones en materia de política educativa, en las que propone un modelo de desarrollo profesional centrado en la escuela, a partir de las necesidades de los docentes y de las problemáticas de aprendizaje de los alumnos.

“Usos y formas de apropiación del video en una secundaria incorporada al proyecto Secundarias para el Siglo XXI” es el título del artículo de

Edgar Gutiérrez y Rafael Quiroz, en el que a través de un trabajo de corte etnográfico, basado en 11 observaciones de aula y 12 entrevistas, se da cuenta de las estrategias o formas múltiples que utilizan los profesores para apropiarse del uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, particularmente del uso del video. La investigación fue desarrollada en una secundaria pública de una zona popular.

Después de incursionar en las contribuciones de varios de los estudiosos de la introducción de las nuevas tecnologías en la enseñanza, los autores centran su objeto de estudio en tres ejes: las apropiaciones realizadas por los maestros en el uso de videos, los elementos y mecanismos empleados para lograr tales apropiaciones y las implicaciones de estos procesos en las prácticas de enseñanza. La presentación de referentes contextuales y los antecedentes de la incorporación de las tecnologías en la citada secundaria conforman un marco importante para el acercamiento al objeto. La incorporación de la escuela al proyecto de Secundarias para el Siglo XXI constituye el punto de arranque para el análisis de las formas de apropiación del video. Los autores detallan, al respecto, los primeros contactos de los maestros con las herramientas tecnológicas para, posteriormente, construir una cuidadosa y analítica descripción de los usos y las formas de apropiación de los profesores del video digital en el aula, hasta concluir con un balance sobre la experiencia vivida por los profesores.

El objeto de estudio de Flores y otros se centra en las “Concepciones sobre la naturaleza de la ciencia de los profesores de biología del nivel secundario” y parte del reconocimiento de que, por una parte, buen número de profesores del nivel carece de claridad sobre el significado de la construcción del conocimiento científico y, por otra, no hay un consenso en los investigadores, sobre las implicaciones que tienen las concepciones de los docentes acerca de la construcción del conocimiento científico en la enseñanza de la ciencia.

En esta investigación se trabajó con una muestra de 157 profesores de biología de diversas entidades del país, se impartió un curso a los profesores sobre uso de las ideas previas y se aplicó un cuestionario y una entrevista, con el objeto de caracterizar sus orientaciones epistemológicas, a partir de lo que los autores denominan perfiles de las concepciones de ciencia. A decir de los autores, es a partir de estos perfiles que se pueden definir las concepciones de ciencia con la intención de contribuir al conocimiento de los elementos conceptuales y de los problemas que se presentan

en el aprendizaje y la enseñanza de las ciencias, a la vez que definir algunas líneas en torno a la formación y actualización de profesores en este ámbito disciplinar.

Los resultados de la investigación prueban que hay una tendencia generalizada a priorizar el positivismo lógico como concepción de la ciencia, tendencia que resulta preocupante en tanto que ésta ha sido desplazada y superada por nuevas concepciones.

Hacia la construcción de una agenda de investigación sobre la secundaria

Con base en los textos aquí agrupados sobre la educación secundaria podemos, de entrada, aseverar que la preocupación por este tramo educativo es compartida por académicos nacionales igual que por extranjeros; que los procesos de transformación del nivel forman parte de las agendas educativas de varios de los países del continente americano, igual que del europeo; que la búsqueda de soluciones a los problemas estructurales constituye un desafío común.

Es preciso, sin embargo, destacar que desde el punto de vista de las temáticas privilegiadas por los autores, se constata que hay diferencias que singularizan la producción mexicana con respecto a la internacional. En un rápido recuento, encontramos que la quinta sección, destinada a investigaciones sobre profesores, es la representada en su totalidad por los autores mexicanos, mientras que en la primera –políticas de democratización– y en la segunda –reformas– existe una especie de vacío, tan sólo saldado por un trabajo de autoría nacional en cada una. Si bien esta situación se encuentra muy vinculada con el difícil proceso de dictaminación que se experimentó en el armado de este número y a través del cual se descartó un grupo de trabajos, también es cierto que en la agenda de los investigadores mexicanos, todavía, la educación secundaria y algunas de sus temáticas específicas no han logrado colocarse como objeto de investigación. Baste con señalar que de toda la comunidad académica del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, exclusivamente se encuentran representadas como instituciones las siguientes: el DIE con dos trabajos, la UPN con dos más y la UAEM, el CIDE y la UNAM con uno cada una.

En suma, ésta es una exhortación para avanzar en la construcción de una agenda de investigación que recupere los viejos problemas del nivel y los nuevos desafíos esbozados en los textos, en el entendido de que el reconocimiento de las ausencias de investigación configura la posibilidad de

alentar y atender su abordaje. Sin pretender de ninguna manera agotar las temáticas, varias líneas parecen entonces poder puntearse, algunas totalmente ausentes en este volumen y, otras más, aún no trabajadas sistemáticamente en el país:

- 1) Los cambios y las transformaciones económicas, sociales, culturales, políticas de la sociedad contemporánea y su impacto en la escuela secundaria. Aquí se incluirían, entre otros, los siguientes tópicos: la sociedad del conocimiento, las nuevas tecnologías, las demandas de mano de obra más escolarizada, la nueva organización del trabajo; la corresponsabilidad de los actores sociales en la educación.
- 2) Los sentidos de la educación secundaria en el devenir histórico de la construcción del sistema de educación en México y en la actual sociedad: temática por demás compleja que retoma el debate en torno a la naturaleza y función de este nivel educativo, su especificidad respecto de otros niveles, su integración en el sistema de educación básica, la formación de la nueva ciudadanía.
- 3) Las políticas educativas destinadas a este tramo: las perspectivas de abordaje pueden orientarse hacia el estudio de su génesis, desarrollo y transformación durante los siglos XIX y XX; las actuales demandas de política educativa para el siglo XXI; las polémicas en torno a la democratización de la educación secundaria; las controversias sobre la calidad del servicio y la obtención de logros; los desempeños de los estudiantes; el problema de la equidad de acceso, de permanencia y de egreso; las alternativas compensatorias, la renovación y multiplicación de alternativas; las verificaciones de logros y las evaluaciones institucionales y del nivel.
- 4) Los modelos institucionales promovidos para el nivel en su momento fundacional y en la actualidad en América Latina y en Europa occidental; estudios comparados entre los países de la región y del mundo; modelo único *versus* modelos diversificados; balance de las experiencias nacionales e internacionales; el reconocimiento de la diversidad y la necesidad de adecuaciones institucionales a los heterogéneos sectores que acceden.
- 5) Los adolescentes y la educación secundaria: la cultura escolar frente a la cultura juvenil; la irrupción de la violencia y la incivilidad; la perspectiva ética en la formación de jóvenes; la formación y vivencia en

valores; las alternativas de apoyo al adolescente (tutorías y otras): personal, escolar y social; las trayectorias de los adolescentes escolarizados y su construcción de identidades.

- 6) Los proyectos curriculares y los modelos de autogestión institucional: el currículum nacional, el institucional y el del profesor; de la fragmentación de contenidos (disciplinas) a modelos integradores: áreas, módulos, problemas; de los objetivos a las competencias para la vida; la heterogeneidad de contenidos para el logro de competencias comunes y básicas; currículum único *versus* currículum a la carta; la autonomía de la escuela y el trabajo colaborativo; los modelos de estándares o criterios de desempeño en la educación secundaria.
- 7) Los profesores, directivos y supervisores del nivel: sus saberes, sus perspectivas y prácticas; su formación inicial y permanente; del trabajo solitario al compartido y colaborativo; la autonomía del profesorado; su responsabilidad en la promoción de las competencias; la rendición de cuentas y la evaluación de su desempeño; carrera magisterial y sus funciones; las trayectorias de la planta académica; las perspectivas, imaginarios y sentidos de la docencia.

Bibliografía

- Braslavsky, C. (1999). *Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*, Aula abierta, Buenos Aires: Santillana.
- Braslavsky, C. (org) (2001). *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*, Aula XXI, Buenos Aires: Santillana.
- CENEVAL (2006). *Resultados educativos: la secundaria (2003-2004)*, México: CENEVAL.
- De Robien, G (2006). *Ecole et collège. Le socle commun des connaissances et des compétences*, París: CNDP, Scérén.
- Dubet, F (2000). *L'hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique*, París: Seuil.
- Dubet, F. (2001). *Les inégalités multipliées*, París: Editions de l'Aube.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*, París: Seuil.
- Dubet, F. (2004) *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste?*, París: Métaillé.
- Dubet, F. y D. Martucelli (1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, París: Seuil.
- Filmus, D. y Moragues, M. (2003). "¿Para qué universalizar la educación media?", en T. Fanfani, *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*, Buenos Aires: OSDE-UNESCO-IIIEPE.
- Forestier, Y. (2000). "Enseigner et apprendre au lycée à l'heure de la massification", *Cahiers Pédagogiques*, núm. 383.
- Hargreaves, A.; Lorna, E. y J. Ryan (2000). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación para los adolescentes*, Biblioteca del normalista, México: SEP-Octaedro.

- INEE (2004). *Panorama educativo de México. 2003. Indicadores del sistema educativo nacional*, México: INEE.
- INEE (2005). *La calidad de la educación básica en México 2004. Resumen Ejecutivo*. México: INEE.
- López, N. y J. C. Tedesco (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*. Documento para discusión, versión preliminar, Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Martínez Rizo, F. (2003). *Los resultados de las pruebas PISA. Elementos para su interpretación*, México: INEE.
- OCDE (2002). *Conocimientos y aptitudes para la vida. Resultados de PISA 2000*, Aula XXI, México: Santillana.
- OECD (2004). *Primeros resultados de PISA 2003. Programme for International Student Assessment*.
- PREAL (2001). *Quedándonos atrás. Un informe del progreso de América Latina. Informe de la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad económica en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile: PREAL.
- PREAL (2006). *Cantidad sin calidad. Un informe del progreso educativo de América Latina. Un informe del progreso educativo de América Latina*, Santiago de Chile: PREAL.
- Rochex, J. Y. (2006). “Les ZEP à l’épreuve de la démocratisation. Un bilan pour le moins décevant”, *Les Temps Modernes*, París, junio.
- SEP (2003). *Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos, principales cifras, ciclo 2002-2003*, México: SEP.
- Tedesco, J. C. y N. López (2002). “Desafíos de la educación secundaria en América Latina”, *Revista de la CEPAL*, núm. 76, abril.
- UNESCO (2003). *Compendio Mundial de la Educación 2003. Comparación de las estadísticas en el mundo*, París: UNESCO.
- Vidal, R. y M. A. Díaz (2004). *Resultados de las pruebas PISA 2000 y 2003 en México. Habilidades para la vida en estudiantes de 15 años*, México: INEE.