

Adolescencias mexicanas en riesgo: retos para su educación

Víctor Manuel Ponce Grima*

Recibido: 22/10/2017

Aceptado: 23/12/2017



Resumen

Este trabajo aborda la reducción de la capacidad educativa de las adolescencias mexicanas por parte de la escuela pública y sus familias. Muestra cómo muchos adolescentes mexicanos viven precarios procesos de socialización, sobre todo los más pobres, aquellos que habitan en las periferias urbanas y en las áreas rurales. Se evidencia que la escuela pública y las familias no están dotando a los adolescentes de las capacidades para la adaptación y para la interacción simbólica en sus contextos sociales. Dichos problemas demandan soluciones estructurales para ofrecer a las adolescencias en crisis, soluciones sustentables. Frente a ello sostenemos que es otra la educación que tendrá que resolver los efectos perversos de la desigualdad, la inequidad y la exclusión; aquella que haga posible la convivencia. A partir de esta constatación, se propone descubrir a los adolescentes, al mismo tiempo que se sugiere pasar de una escuela ajena a una centrada en las adolescencias.

Palabras clave

Política pública, escuela secundaria, adolescencias mexicanas, adolescentes en riesgo.

Mexican Adolescence in risk: challenges for their education

Abstract

This work deals with the reduction of the educational capacity of the Mexican adolescence in public schools and their families. It shows how Mexican adolescents live poor socialization processes, especially the poorest which live in the urban periphery and the rural areas. It is clear that public schools and families are not given the adolescents the capacities for adaptation the symbolic interaction in social contexts. The already mentioned problems demand structural solution to offer the adolescents in crisis sustainable solutions. In connection with these ideas we believe that it another the education which will have to solve the perverse effects inequality and exclusion is that one that makes it possible interpersonal relationships. Based on this, the adolescents are proposed to discover, at the same time it is suggested to pass from a school to a school centered on adolescence.

Key words

Public policy, high school, mexican adolescence, adolescents in risk.

* Universidad de Guadalajara. E-mail: Victorcanek25@hotmail.com

1. Introducción

En las mayorías de las adolescencias pobres y excluidas de México se revela con mayor crudeza y crueldad el deterioro y la vulnerabilidad de sus condiciones de vida, así como la precariedad de sus procesos de socialización y educación. Se manifiesta en la persistencia de la pobreza en la que viven millones de adolescentes (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [Coneval], 2016); los miles de asesinados y desaparecidos cada año, derivados de la «guerra» del gobierno contra el crimen organizado (Unicef-México, 2016); el engrosamiento de adolescentes en las pandillas mexicanas y la «contratación» de una gran cantidad de éstas en los carteles de las drogas (Guerrero, 2010); en los paupérrimos salarios que reciben los adolescentes y jóvenes, a quienes Ignacio Román (2017) llama «*carne de cañón económica*»; la reducción de la capacidad educativa de las familias que afecta los procesos de socialización de los adolescentes, debido al aumento de la monoparentalidad con fuerte presencia femenina, los empleos precarios de ambos cónyuges, el ingreso de la mujer al mercado laboral, entre otros factores. Todos los indicadores educativos, cobertura, asistencia a clases, reprobación, abandono o aprendizaje en la Educación Secundaria (12 a 15 años) y Media Superior (16 a 19 años), muestran el grave deterioro de la escuela pública mexicana, sobre todo las rurales y de las periferias urbanas.

De acuerdo con la Encuesta Nacional de los Hogares, elaborada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi, 2016), en México la inasistencia a clases de los adolescentes de 12 a 15 años es del 10%; sin embargo, aumenta al 34,5% en la población de 15 a 17 años de edad. Uno de cada tres de esos adolescentes, que no asisten a la escuela, es por «falta de dinero o trabajo». Los estudios del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) del 2003 al 2016 muestran que las políticas de los últimos tres sexenios de gobiernos federales no han logrado remontar las desventajas de las poblaciones socialmente vulnerables, ni tampoco han tenido impacto las políticas compensatorias orientadas a la equidad educativa.

De eso trata este trabajo, de la reducción de la capacidad educativa de la familia y de la escuela pública de las adolescencias de México. Pretende mostrar cómo muchos adolescentes mexicanos viven precarios procesos de socialización, sobre todo los más pobres, los que habitan en las periferias urbanas y en las áreas rurales. Se aporta evidencia de que la escuela pública, así como las familias, no están dotando a los adolescentes de las capacidades para la adaptación y para la interacción simbólica en sus contextos sociales particulares. Los procesos de subjetivación de muchas de las adolescencias están insertos en contextos de suma pobreza, desigualdad y exclusión social.

El camino para entender las adolescencias en México no se ha realizado en solitario. La compañía de los investigadores de la Red de Secundarias, formada por académicos de las principales Universidades de Jalisco ha sido sumamente importante (Ponce & Torres, 2015). Una de las ideas ampliamente discutidas se refiere a los problemas de la educabilidad de las adolescencias de México y, probablemente, de muchos de los países de América Latina, con los cuales compartimos situaciones similares de desigualdad y exclusión social.

Los trabajos de la Red de Investigadores sobre la Escuela Secundaria, muestran dos posturas epistemológicas respecto a la indagación de las adolescencias: algunos trabajos miran desde fuera a las adolescencias, con un enfoque adultocéntrico, pero aun así no dejan de sorprenderse por la soledad y la precariedad de la vida de las adolescencias que habitan la periferia urbana de Guadalajara; junto con el «desorden» y la algarabía, que producen

en los salones de clase de las escuelas secundarias de la periferia, así como la enorme dificultad que muestran sus profesores para «controlarlos» (Ponce, Rodríguez & García, 2013). Otra mirada, desde fuera de las adolescencias, descubre el autoritarismo docente e institucional de la Escuela Secundaria (Torres, 2015).

Otros proponen comprender las adolescencias desde su interioridad. Pérez (2015) los refiere como dar la voz a las adolescencias, conocer sus subjetividades, o las representaciones que han construido de ellos mismos, de los demás y del mundo. En esta línea de análisis, el estudio de Guzmán (2015) muestra los problemas que sufren los adolescentes en la debilidad de sus procesos identitarios y de convivencia, pero también provee los recursos para reconstruir los tejidos internos y externos, es decir, su identidad y la convivencia con sus iguales y con los adultos. Valencia (2015) devela los espacios sociopolíticos de las escuelas secundarias en las que se desenvuelven los adolescentes; espacios construidos por los adultos, por sus autoridades, ajenos a los intereses y las necesidades de las adolescencias.

Estos problemas son estructurales y; en consecuencia, demandan también soluciones estructurales que ofrezcan a las adolescencias en crisis soluciones de futuro y de vida. Se trata de mirar e imaginar mejores escenarios. Otra educación es posible: la que no sólo mitigue sino que resuelva los efectos perversos de la desigualdad, la inequidad y la exclusión. Una educación que permita la convivencia y que, por tanto, coloque las condiciones para el aprendizaje y la práctica que educa. Se propone dar la voz a los adolescentes para que hagan uso de sus capacidades narrativas y descubran quiénes son y quiénes quieren ser. Así, la demanda de transformación de la escuela propone descubrir al adolescente y pasar de ser una institución ajena a una centrada en todas las adolescencias.

El mayor reto de la escuela pública de México reside, precisamente, en transformar sus esquemas de relación autoritarios y verticales, cediendo mayor autonomía a las escuelas y conformando relaciones más horizontales. Urge no sólo la escuela al centro según el Modelo Educativo (Sep, 2017), sino el adolescente al centro de las acciones y preocupaciones del sistema educativo; animada por la participación de los adolescentes y sus profesores, para re-construir el tejido escolar dañado, para aliviar el dolor y la desesperanza, para educar la resiliencia, las emociones; para aprender a mirar hacia el interior y mirar mejor hacia afuera. Al reparar el daño en los procesos de socialización y educación de las adolescencias, se reconfiguran las representaciones de ellos mismos y de los otros, se dota de las capacidades para comprender y actuar en este mundo líquido (Bauman, 2004). Al fin y al cabo, eso será lo único sólido: el afecto y el reconocimiento de sí, de los otros y del mundo.

2. Precariedad educativa de las adolescencias en México

Durante la adolescencia se consolidan los procesos de socialización, entendida ésta como la adaptación simbólica y no simbólica al contexto social. Durante estos procesos de socialización, los adolescentes internalizan los esquemas de representación de la realidad, los cuales condicionan cómo resolverán los desafíos que le demandan los espacios sociales que no eligieron, pero que están obligados a afrontar. En esta etapa de la vida «forjan» su destino, establecen sus formas de interacción consigo mismo y con los otros.

Muchos adolescentes mexicanos han vivido precarios procesos de socialización; para ellos, ha fallado una primera etapa, en la cual la familia debería de construir su identidad, sus expectativas y los esquemas básicos de relación de sí y con los otros; lo mismo que en la

segunda etapa, o experiencia escolar, en la que deberían de apropiarse de las herramientas simbólicas para comprender y adaptarse con éxito al mundo social (Gollás, 2017; Weiss, 2012).

Existe evidencia de que, en México, tanto la escuela como la familia, enfrentan cada vez mayores dificultades, y, en gran medida, fracasan en los procesos educativos y de socialización de las adolescencias, sobre todo de las más pobres. Para Saraví, en México *“La profundización de la desigualdad aleja cada vez más a los más pobres y los excluye de las actividades y condiciones de vida consideradas socialmente apropiadas (...)”* (2015, p. 34). Muestra que en *“México (y tal vez sea una hipótesis válida para el conjunto de América Latina), la fragmentación social representa una derivación de la desigualdad que ha devenido en la conformación de espacios mutuamente excluyentes de inclusión desigual”* (p. 37).

México es uno de los países más desiguales del mundo. Mientras que, en los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la relación entre el ingreso promedio último y el primer decil es de 9 a 1, en México, el ingreso del decil de los más ricos es *“27 veces mayor que el ingreso de los hogares del decil más pobre”* (OCDE, 2011; en Saraví, 2015, p. 26). Es así que la mitad de la población mexicana vive en la pobreza y sobrevive a las privaciones y desventajas, mientras que *“(...) el 20% de las clases más altas que disfrutan estándares de vida equiparables o superiores a los de clases similares en países más ricos y desarrollados.”* (Saraví, 2015, p. 26).

Investigadores de diversas universidades públicas y privadas de Jalisco (México), organizados en la Red de Investigación Educación Secundaria, han mostrado la precariedad de los procesos de socialización por los que está pasando una gran cantidad de adolescentes, derivada de la profundización de las desigualdades, las transformaciones familiares y las dificultades de la Escuela Secundaria Pública para atender, sobre todo, a los estudiantes de las periferia urbanas y rurales (Ponce & Torres, 2015). La escuela pública es sumamente permeable al contexto externo (Saraví, 2015), a los niveles socioculturales diferenciados, a los nuevos contextos familiares, al desempleo, los bajos salarios y a la violencia derivada por la guerra contra el narcotráfico y el crimen organizado.

De acuerdo con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2010), en México, los adolescentes (entre el 15% y el 20%) que no asisten a la Escuela Secundaria viven en condiciones de pobreza, migración, empleo temprano, situación étnica y baja escolaridad de los padres. También, muchos de ellos, son excluidos o expulsados por las propias prácticas escolares (INEE, 2009, 2010). Aun cuando los adolescentes terminan la Secundaria, la mayoría egresa sin las capacidades suficientes para seguir estudiando o para enfrentarse con éxito a la vida, pues *“siete de cada diez estudiantes no han logrado los propósitos educativos establecidos por el currículum nacional”* (INEE, 2009, p. 94).

La educación de las nuevas generaciones de adolescentes mexicanos es sumamente inequitativa. La escuela pública no ha sido capaz de revertir las desventajas sociales y culturales que condicionan a la mayoría de sus alumnos, no les provee de las capacidades para apropiarse de los símbolos de la dinámica social actual (Blanco, 2011; Saraví, 2015). A las poblaciones pobres se les ofrece una educación deteriorada, mientras que las escuelas privadas cuentan con los mejores recursos humanos y materiales, para garantizar una educación de calidad.

La Escuela Secundaria en México está en crisis desde hace décadas. Conviene recordar que en el 2002 el gobierno federal mexicano lanzó la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES), que por diversas razones se fue desdibujando hasta terminar en un simple cambio curricular. Esta intención de reformar a la Escuela Secundaria, de manera integral, obedecía a diversos diagnósticos. Según Ynclán y Zúñiga “(...) *la escuela secundaria atraviesa desde hace tiempo por una crisis profunda a nivel mundial* (...)” (2005, p. 5). Esta crisis se expresa en la baja cobertura y eficiencia terminal, en una alta deserción y en los aprendizajes insuficientes e inadecuados de los estudiantes que concluyen su educación para enfrentarse a un mundo complejo y en constante cambio. Agregan que “(...) *la dinámica de la escuela secundaria no ha generado una vida académica que atienda los problemas en su conjunto* (...)” (Ynclán & Zúñiga, 2005, p. 7). Lo anterior provoca pocas oportunidades para el aprendizaje de los estudiantes y para el desarrollo profesional de sus docentes. Posterior a ese intento fallido por una reforma estructural de la Escuela Secundaria, se han generado otras dos reformas curriculares, pero la estructura de la Escuela Secundaria en crisis sigue intacta en México.

La precariedad de la educación de los adolescentes también ocurre en muchas familias. Altos porcentajes de familias han reducido su capacidad educativa para la socialización de las adolescencias. La familia nuclear, tradicional, está dando paso a nuevas configuraciones de familia, pero en toda ellas las condiciones económicas y sociales les han obstruido su capacidad educativa, debido principalmente a empleos extendidos, bajos salarios y la incorporación de las mujeres al mercado laboral. De acuerdo con la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal, 2017) la tasa laboral femenina ha crecido en un 53% en 2016.

El modelo nuclear de familia con la presencia de ambos cónyuges era de 36% en América Latina en 2014 y sigue en declive. Las familias monoparentales han aumentado de un 30% a un 40% en los centros urbanos, de éstas el 85% son de jefatura femenina (Arriagada, 2007; Arriagada & Aranda, 2004). En México, de acuerdo con datos del Instituto Nacional de Geografía y Estadística (Inegi, 2015), entre 1960 y 2015, los hogares con jefatura femenina crecieron más del 600%, mientras que desde 1990 a 2015 crecieron el 50%.

Por otro lado, la violencia también está afectando la educabilidad de las adolescencias. Todas las formas de violencia siguen creciendo y se prevé que las condiciones que la provocan no cambiarán en el futuro inmediato. Las cifras de la violencia extrema en México, producto de la guerra del gobierno contra el crimen organizado son alarmantes. De acuerdo con el Inegi (2017) entre 2007 y 2016 ocurrieron 182.188 asesinatos. En 2014 se reportaron 23.270 desaparecidos, tres de cada cuatro hombres tenían entre 15 y 44 años, y tres de cada cuatro mujeres tenían menos de 29 años (Merino, Zaekin & Fierro, 2015). Para el 2017 la cifra de desaparecidos creció a 33.482 personas de acuerdo a datos de la Secretaría de Gobernación publicados en *La Jornada* (F. Martínez, 2017). De acuerdo con la Unicef-México (2016), durante 2015 se registraron 1.057 homicidios de niñas, niños y adolescentes, es decir, 2,8 homicidios cada día.

También la violencia dentro de las escuelas se ha acrecentado en los últimos años. Prieto y Carillo (2017), refiriendo datos de la OCDE (2011), apuntan a que México ocupa el primer lugar internacional de *bullying* en Educación Básica con 18.781.875 alumnos de escuelas primarias y secundarias. En dicho estudio se reporta que el 40,25% declaró

haber sido víctima de acoso; el 25,35% dijo haber recibido insultos y amenazas, el 17% ha sido golpeado y el 44,47% dijo haber sufrido algún episodio de violencia verbal, psicológica o física a través de las redes sociales. En una investigación llevada a cabo en la Zona Norte del Estado de Jalisco, 450 niños de 12 municipios, mostraron su afición por los narcocorridos y su identificación con los narcos. Por ello, para Prieto y Carrillo (2017) la escuela es cada vez más vulnerable a la violencia externa, derivada del crecimiento o la estabilización del crimen organizado.

Esta violencia en nuestro país está modificando el tejido escolar con el consiguiente deterioro del conjunto de las relaciones que afectan la vida y el aprendizaje escolar, profundizando la violencia entre iguales (Prieto & Carrillo, 2009), la de los docentes en contra de los adolescentes, como la de éstos hacia sus profesores (Torres, 2017). Muchos profesores de Secundaria del Estado de Jalisco tienen serias dificultades para obtener o ejercer su autoridad, unos lo logran de manera forzada, otros no logran conseguirlo. Los profesores de Secundaria refieren altos niveles de violencia por parte de los adolescentes, además se quejan de que, tanto las autoridades educativas como los padres de familia, los han dejado solos (Torres, 2017).

La violencia, dentro y fuera de la escuela, y la reducción de la educabilidad de las adolescencias, se explican por los cambios en las estructuras sociales y familiares, la lentitud e ineficacia del gobierno y del sistema educativo, así como por las reformas estructurales que desmantelaron al «Estado Benefactor», que equilibraba los efectos nocivos del desarrollo capitalista. El nuevo modelo de libre mercado ha agudizado la pobreza y la marginación (Blanco, 2011; Tenti Fanfani, 2007). Las políticas compensatorias mexicanas orientadas a reducir la pobreza no han logrado sus propósitos.

En síntesis, las aportaciones de la investigación educativa en torno a las adolescencias en el contexto mexicano de desigualdad y exclusión social, muestran la precariedad de los procesos de socialización familiar y escolar y; por tanto, la vulnerabilidad en el desarrollo de sus capacidades para interpretar, sentir y actuar en los diversos mundos sociales que les ha tocado vivir. Estos procesos afectan la formación de su autoestima, identidad, proyectos de vida y la conformación de valores básicos para la convivencia. Muchos de estos y otros fenómenos se han referido en la teoría (metáfora) de la modernidad líquida, que argumenta que las nuevas generaciones de adolescentes y jóvenes carecen de asideros sólidos, que sobreviven en escenarios frágiles, precarios e inciertos (Bauman, 2004).

El debate necesario, urgente, para los educadores mexicanos, se refiere al problema de quiénes y cómo se van a atender los procesos educativos fallidos que venía asumiendo la familia y la escuela con toda la precariedad del «currículum del hogar» (Redding, 2006) y de una Escuela Secundaria que sigue intacta en sus tradicionales estructuras. Muchos adolescentes están creciendo a la deriva y su soledad, el afecto, su identidad, la violencia y autoestima los resuelven como pueden, y no siempre de la mejor manera.

3. Hacia una nueva educación para las adolescencias mexicanas

En adelante se proponen algunas salidas a la precariedad de los procesos educativos de los adolescentes. Si la escuela ha consolidado estructuras para la reproducción y profundización de la desigualdad y la exclusión social, la escuela puede, debe, aprender a no profundizar dicha desigualdad (Kaplan, 2017). Ante la liquidez de las condiciones sociales y educativas (Bauman, 2004), lo único sólido es una nueva educación fundada

en la solidaridad, la fraternidad y el afecto (Abramowski, 2007), para construir la nueva escuela, la necesaria para salir de los callejones sin salida.

La precariedad de las condiciones económicas y sociales que afectan la capacidad para educar por parte de la escuela y la familia nutre la desesperanza y el desaliento. Por eso es necesario aliviar el dolor, pero también animar la esperanza colectiva. La reconstrucción de la educabilidad de las adolescencias en México no está condenada, aunque hay mucho por hacer. En esta perspectiva, Iranzo (2012) y Jover (2012), aportan herramientas que nos ayudan a comprender que, de la forma en cómo procesamos la información con la que contamos, dependerán nuestras acciones.

Los déficits de la Escuela Secundaria y de la familia afectan la capacidad de adaptación de muchos adolescentes al mundo que les tocó vivir, deviene en debilidades para obtener empleos bien remunerados, violencia e insostenibilidad de la vida. El mayor desafío es cómo formar la esperanza para el futuro de las nuevas generaciones de adolescentes y jóvenes ante la ausencia de oportunidades educativas y de empleos bien remunerados. Si no les acompañamos en la construcción de mejores expectativas de vida, seguirán engrosando los grupos de adolescentes y jóvenes que tienden a fugarse del mundo a través de la violencia, las drogas, el aislamiento, el suicidio o el engrosamiento de las filas del crimen organizado.

3.1. Narrativa para la enseñanza y la pedagogía del interior

La narración ofrece posibilidades para ayudar a los adolescentes a reconstruir su subjetividad o el modo en que han interiorizado el mundo que les ha tocado vivir; para la reconfiguración de sus procesos de identidad, de sus relaciones de afecto consigo mismo y hacia los otros, sus próximos y lejanos, de sus proyectos de vida (López, 2013). La narración, desde la *pedagogía de la interioridad*, restaura la confianza en el corazón, en las inteligencias múltiples (Gardner, 1995), la inteligencia emocional (Goleman, 2002) y las relaciones entre los educandos y con los educadores. La pedagogía para el crecimiento interior es necesaria para explorar y articular el mundo interior y, desde ahí, mirar y construir el mundo exterior (López, 2013).

Schlemenson y Grunin (2014) ofrecen herramientas narrativas para apoyar a los adolescentes a desarrollar sus procesos identitarios y la relación de sus afectos con los otros, reconociendo las zonas conflictivas para proveer ayuda. Proponen ejercicios de escritura narrativa y figural que ayudan a los adolescentes a desplegar su capacidad de expresión e imaginación, para que consoliden sus procesos identitarios, reconfiguren sus relaciones afectivas con ellos mismos, con sus compañeros y amigos, con sus familias y con la sociedad en general.

La capacidad para la producción e interpretación simbólica son competencias fundamentales para la socialización, para sentir y actuar en el mundo. La producción simbólica implica la posibilidad de expresar quiénes somos, qué queremos y qué hacemos para lograr aquello que queremos. Implica la capacidad para interpretar los símbolos sociales en donde nos movemos. A fin y al cabo, de acuerdo con Geertz (1988), somos «Animales simbólicos», es decir, seres que producimos símbolos que requieren ser interpretados. De la capacidad para interpretar esos símbolos dependen el éxito o el fracaso humano. Para Bruner (1997) esa es la tarea fundamental de la educación: proveer capacidades para la intersubjetividad de los educandos, para que puedan acceder a los universos simbólicos insertos en cada interacción social cotidiana.

La expresión de la escritura narrativa y figural son formas de producción simbólica que implican procesos de mediación entre elementos; relacionan las representaciones de la palabra con el intercambio hacia el exterior de los sentidos subjetivos creados por los adolescentes. Las narraciones de los adolescentes inician como confidencia, proveen mensajes desde su interior hacia el mundo y los otros; ayudan a buscar el soporte de su identidad a través del reflejo de la mirada del lector real o imaginario.

Las narraciones, en la enseñanza, posibilitan a los adolescentes referirse a sí mismos o a sus pares, incluir la diferencia, reflexionar la experiencia escolar y social, replantearse sus posiciones ante sus padres y parientes y vislumbrar las proyecciones de su futuro. El propósito es que cada alumno arme sus propias historietas, con actividades tales como: *“escribamos una historia, pero con dos títulos y temas distintos”*, *“cuéntanos el sueño que tuviste”*, *“cómo era la casa donde vivías”*, *“imaginen las cosas que les gustaría que tuviera su cuarto propio”*. Se invita a los adolescentes a escribir y dibujar sobre ellos mismos, sus vivencias en la escuela, en su casa o su barrio; sobre los sucesos que más les gustan, o que más les disgusten; sobre cómo se imaginan el futuro, en las actividades laborales o profesionales que elijan, etc. (Schlemenson & Grunin, 2014).

Bruner (2013) anima a construir y aprender del relato, pues éste modela nuestra experiencia en el mundo. El relato se localiza en la dialéctica de lo consolidado y lo posible. *“La narrativa en todas sus formas es una dialéctica entre lo que se esperaba y lo que sucedió”* (p. 31). Lo deseable es que los relatos construidos por los y las adolescentes les ayuden a tomar un lugar decoroso en el mundo, en el que se reconozcan a sí mismos y a los demás en entornos de paz, convivencia y proyectos sostenibles.

3.2. Aprender a vivir sin violencia

Atrás se ha planteado cómo el aumento de la violencia está relacionado con los cambios en las estructuras sociales y familiares, así como en las debilidades del gobierno y del sistema educativo; en adelante se proponen argumentos y alternativas para aprender a vivir sin violencia.

La violencia disminuye la capacidad de educar por parte de la familia, la escuela y las comunidades. Por eso aprender a vivir sin violencia es condición para que el acto educativo ocurra. Aprender a vivir sin violencia es tarea de todos, de cada uno y de las organizaciones en las que participamos. Se trata de una tarea individual, pero también colectiva, pues la violencia o la convivencia son formas de interacción que se construyen y; por tanto, se pueden re-construir en la vida cotidiana y en el aula.

La reflexión sobre las formas en cómo se practica la relación con uno mismo y con los otros, es una estrategia para aprender a vivir sin violencia, pues la violencia se encubre en las interacciones cotidianas. Se trata de hacer visibles las formas de la violencia, en las que se manifiesta o se oculta. Vale la pena *Aprender a vivir sin violencia* para fomentar y recuperar el sentimiento de revaloración personal, profesional y la dignidad como seres humanos; para construir nuevas formas de intervención de la convivencia armónica, saludable, sustentable, de manera institucional y escolar; mejorar las prácticas profesionales y educativas a través de la reflexión y la acción en la interacción cotidiana, en la convivencia humana, que respeta la dignidad de todos los involucrados en el quehacer educativo. La convivencia asume, en la práctica, nuevos valores, actitudes y esquemas de relación hacia uno mismo y hacia los otros (Fierro, 2017).

Es igual de importante reconocer la existencia de múltiples manifestaciones y ejemplos de prácticas virtuosas para la convivencia, sea en actores individuales como colectivos, y en los diversos niveles y dependencias del sistema educativo. Estos ejemplos positivos deben ser retroalimentados, para conservarlos e impulsar otros. Es importante aprender de los casos exitosos; los ejemplos positivos son evidencias de que si es posible la realización de convivencias sanas y educativas.

La identidad, la autoestima y los proyectos de vida no se forman en soledad, sino a través de la convivencia y la interacción. El adolescente filtra sus experiencias a través de su pensamiento con el mundo que le rodea y con las formas de relacionarse con los otros, con su familia, con el barrio, con sus redes sociales, con los autores de los libros que lee, con sus profesores, padres, vecinos, amigos, con los ídolos del cine, la televisión e Internet. De la manera como el adolescente interprete esas relaciones, depende el concepto de quién es, lo que se espera que sea, sus expectativas y sus proyectos de vida.

A través de la creación de ambientes cálidos, abiertos a las experiencias adolescentes, se puede ayudar a fortalecer su identidad, su autoestima o su auto-reconocimiento como persona. El adolescente necesita sentirse bien consigo mismo, con su imagen corporal, saberse querido y valorado por los que le rodean y en especial por sus amigos.

¿La escuela puede contener la violencia o el suicidio? Tal y como está organizada ¡No! Tampoco lo puede hacer sola. Por eso es necesario transformar al sistema educativo para otorgar a las escuelas y a los docentes los marcos de libertad y autonomía necesarios para avanzar. No es ético, ni sostenible, ni lógico, suponer que los docentes por sí solos harán posible una nueva educación de las adolescencias. Ellos requieren de nuevos espacios y condiciones para actuar.

Las escuelas públicas están organizadas para obedecer las preocupaciones de aquello que se considera central; pero la Escuela Secundaria en México no pone en el centro de su atención, la socialización de las adolescencias; no está atenta a proveer el gusto por el aprendizaje. Lo que aparece en la vida cotidiana de las escuelas son batallas entre alumnos y profesores. Batallas perdidas en la que al final pierden tanto los profesores como sus alumnos; gana la frustración, la soledad y el sentimiento de fracaso (Ponce & Torres, 2015; Torres, 2017).

La Red de Investigadores sobre la Escuela Secundaria se propuso trabajar en la reconstrucción del tejido escolar en el Estado de Jalisco, porque suele pensarse que el problema reside sólo en la violencia entre los alumnos; sin embargo, la violencia también oculta los procesos deficitarios de socialización familiar y escolar por los que pasan los adolescentes. Es necesario recomponer el tejido escolar porque la escuela y la familia han dejado solos a los profesores, y éstos no saben qué hacer. Reconstruir el tejido escolar implica trabajar en diversos niveles: con los alumnos, los profesores, las familias, la comunidad escolar, pero también en diversos planos: la pedagogía del interior y las relaciones de convivencia saludables. Recomponer el tejido escolar para crear ambientes hospitalarios que acojan a todos y a cada uno, en espacios incluyentes y humanitarios, para que los agentes escolares puedan enfrentar con éxito los desafíos externos e internos, para hacer posible, el acto de educar (Nava, 2017; Pando & Salazar, 2007; Prieto & Carrillo, 2009; Torres, 2017).

3.3. Retos del docente y la escuela pública

Para apoyar la socialización y la educación de los adolescentes es necesario conocerlos mejor, tanto desde fuera, desde la cultura adulta, como desde adentro, desde la cultura de las adolescencias. No se trata de una adolescencia homogeneizada, sino de las adolescencias. Este término enfatiza que cada adolescente, cada grupo de adolescentes, transita por diversos caminos sus procesos de socialización y de subjetivación. Las adolescencias de las zonas residenciales transitan por otras rutas que las adolescencias de las zonas marginadas urbanas, rurales o indígenas (Saraví, 2015).

Conocer a las adolescencias significa comprender el «sentido» subjetivo por los que han transitado. Para Pereira (2012), lo anterior implica comprender las “(...) *motivaciones, significados e intenciones que orientan la acción humana*” (p. 116). Desde esta perspectiva, el mundo social es producto de la interacción entre «seres culturales» dotados de reflexividad y capacidad para la acción. El *sentido* es una producción intersubjetiva, procesual y contextual que se revela en las prácticas, los símbolos, los rituales, las instituciones, las estructuras. Comprender los sentidos elaborados por los adolescentes exige hacer referencia a sus contextos, a sus condiciones de producción y a las relaciones sociales en las que participan.

Los adolescentes, sobre todo los que padecen precarios procesos de socialización, construyen sus propias reglas de interacción. Asisten a la escuela no para aprender, sino para llenar, con sus compañeros de clase, los espacios vacíos de afecto. La mayoría de los adolescentes asiste a la escuela a “*hacer cuates*”. En la escuela construyen nuevas reglas de socialización, las cuales suelen estar en contradicción con las reglas de los «adultos» (Pereira, 2012). Es así que para Reyes las secundarias son vistas por los adolescentes como espacios afectivo-lúdicos,

(...) en los que a pesar de los reglamentos se puede convivir, *echar relajo, cotorreo, despaye o desmadre*, con los compañeros y/o amigos, donde se pueden divertir como adolescentes con otros adolescentes y compartir intereses comunes, y ello representa lo más importante que les ofrecen. (2009, p. 154)

La investigación de Machillot (2017), realizada en Jalisco, muestra que los adolescentes construyen reglas con cierta complejidad, en las cuales modelan sus estereotipos, comportamientos discriminatorios y violencia entre sus pares. Algunas de las normas elementales del grupo estudiado se refieren a “*no denunciar y participar en el desorden*”. La integración de los adolescentes al grupo está “(...) *condicionada por ciertas habilidades sociales como, por ejemplo: la solidaridad, la facilidad para comunicarse y el humor*”. (pp. 223–224)

El autor recomienda el estudio de las normas internas, de los grupos adolescentes, pues ello “(...) *nos permite reforzar ciertos aspectos que (suelen) ser descuidados o incluso ignorados por los actores sociales y las políticas públicas que combaten el bullying* (...)”. (Machillot, 2017, p. 224). Recomienda desarrollar los contactos intergrupales, en condiciones rigurosas e igualitarias, así como actividades de cooperación exitosas, con información cercana a sus necesidades. Estas medidas contribuirían a reforzar políticas públicas, esto es,

(...) acciones que ponen el acento sobre la igualdad, el vivir juntos, la aceptación de la diferencia y la solidaridad activa, tanto a nivel macro (por ejemplo, desarrollando campañas para incentivar la solidaridad y la construcción de la ciudadanía), como familiar y comunitario (por ejemplo, con la intervención de trabajadores sociales, de psicólogos, etcétera). (Machillot, 2017, p. 226)

En consecuencia, necesitamos comprender, como insiste Pereira (2012) aquellas motivaciones, significados e intenciones que orientan la acción de las adolescencias, para construir la nueva agencia educadora de la Escuela Secundaria. Los adolescentes suelen tener dudas respecto de sus proyectos de futuro, oscilan entre la incertidumbre de sus elecciones y la inseguridad de sus expectativas (Pereira, 2012). La rebeldía de diversos grupos de adolescentes se enfrenta al despotismo y a la imposición; están a favor de la humildad y el respeto mutuo, la negociación de las reglas y las responsabilidades; están contra el favoritismo y la arbitrariedad, a favor de un trato justo e igual, de justicia y transparencia; están contra la formalidad y el distanciamiento, y a favor de un acercamiento basado en el interés del maestro por los alumnos dentro y fuera de la escuela (Levinson, 2012, p. 87).

Las escuelas siguen siendo espacios para el aprendizaje, pero no el que promueve el currículo formal, sino el que los adolescentes se apropian informalmente a través de las interacciones y sus pares. Donas Burak (2001) propone colocar al centro de las preocupaciones y las prácticas escolares el fortalecimiento del desarrollo de los adolescentes en los ámbitos cognitivo, personal y social. Sus estrategias recomiendan superar los métodos y las concepciones tradicionales de la escuela que enfatizan el conocimiento aislado, la imposición de modelos ajenos a los adolescentes, el cumplimiento de tareas y la descalificación de los que no cumplen con las prescripciones. Se trata de un modelo escolar que no toma en cuenta las condiciones socioeconómicas, culturales y personales de los adolescentes. La escuela mexicana se mueve en función de metas, normas e intereses educativos que devienen de las jerarquías burocráticas, no de las necesidades educativas y de socialización más sentidas por las adolescencias (Blanco, 2001; Ornelas, 2009).

Para Donas Burak (2001) los adolescentes son muy perspicaces y críticos, no aceptan las posiciones intocables y; por ello, su educación necesita de nuevas perspectivas y de propósitos renovados, tales como el desarrollo de sus habilidades socioemocionales, el control interno, la intimidad afectiva y la posibilidad de tener un rol social valorado. Contra las posiciones tradicionales, a los adolescentes les gusta explorar, probar formas de pertenencia y descubrir nuevos sentidos de la vida. Esta es una etapa de confrontaciones, desafíos y responsabilidades sociales que requiere del reconocimiento por parte de los otros. Los adolescentes desarrollan, de un modo especial, sus procesos cognitivos y emocionales, la creatividad, el pensamiento crítico, su identidad, autoestima o sus proyectos de vida. La escuela debe aprovechar estas condiciones para apoyar sus procesos psicosociales, la construcción de su identidad y de sus proyectos de vida; apoyarles para responder a las preguntas básicas de quién soy ahora y qué quiero ser en el futuro.

Se ha confirmado, a partir de hallazgos de la neurociencia, que la corteza prefrontal del cerebro adolescente experimenta un desarrollo explosivo. También se ha descubierto el «cerebro social» de los adolescentes, esto es, la red cerebral que utilizan para comprender a los demás e interactuar con otras personas. Se ha descubierto que los adolescentes suelen tomar más riesgos que los niños y adultos, particularmente cuando están con sus amigos. Estos hallazgos tienen implicaciones para la rehabilitación educativa y la intervención social. En esta etapa, el cerebro es adaptable y maleable, por lo que ofrece una gran oportunidad para el aprendizaje y la creatividad (Blakemore, 2012).

El conocimiento de las problemáticas y las potencialidades de la educación adolescente pueden incorporarse a los procesos del desarrollo profesional de los nuevos docentes y de los que están ya en servicio. La nueva profesionalidad de los docentes de Secundaria de-

manda incluir el conocimiento de las adolescencias y las juventudes (Sarramona, 2012).

La investigación en México y América Latina señala que muchos docentes desconocen las culturas de las nuevas generaciones con las que están interactuando (Lozano, 2009; Saraví, 2015). Peor aún, muchos comparten el pesimismo respecto de la educabilidad de las nuevas generaciones, reemplazando de esta manera el desconocimiento por los prejuicios: lo desconocido produce inquietud y temor. Pero, el conocimiento del estudiante —en tanto legítimo Otro— ha de ser psicológico, antropológico y sociológico y, “(...) *debería ocupar un lugar privilegiado en los programas de su formación inicial y permanente*” (Tenti Fanfani, 2012, p. 206).

4. Las adolescencias al centro de la escuela y del sistema educativo

El reto de la política educativa de “*poner la escuela al centro*”, de acuerdo con el modelo mexicano (Sep, 2017), significa la creación de un nuevo clima institucional con mayores atribuciones para las escuelas, pero no necesariamente con más autonomía. En la práctica, se sigue manteniendo el mismo planteamiento de hace 25 años, lo que permite que el aparato educativo verticalista y jerárquicamente burocrático siga intacto. A un año de que termine la presente administración, lo más probable es que, otra vez, no “*pase nada*”. Desde el Acuerdo Nacional para Modernizar la Educación Básica en 1992 (Sep, 1992) la promesa de autonomía escolar, se ha repetido con diversos términos, sin que por ello se modifique el centralismo autoritario (Del Castillo & Azuma, 2009; A. Martínez, 2010; Miranda, Patrinos & López, 2006; Ornelas, 2009; Schmelkes, 2009).

De todos modos, conviene enfatizar la urgencia y la necesidad de la reorganización del aparato educativo, pero no sólo con la fórmula de la escuela al centro, sino además con los estudiantes, con las adolescencias en el centro de los proyectos escolares para la mejora de la calidad educativa. Es de conocimiento que este sistema burocráticamente centralizado perjudica la vida escolar cotidiana, al crear superposición y descoordinación de las agencias gubernamentales, alto índice de movilidad de funcionarios debido a las fluctuaciones políticas, selección del personal más por lealtad política que por su capacidad técnica, así como por la coexistencia de diversos ejes de control (Blanco, 2011, pp. 59–61).

Se requiere de la autonomía escolar, para que cada escuela centre las energías y las capacidades de sus miembros en la solución de los problemas educativos de su contexto, entre otros, el de la educación de las adolescencias. Se trata de generar las condiciones para que los actores escolares puedan desenvolverse con mayor profesionalismo, para que, desde el conocimiento de sus condiciones locales, plenas de incertidumbre y de complejidad, puedan implementar estrategias pertinentes a su contexto. Para que la escuela secundaria pueda responder a los desafíos de la educación de las adolescencias es necesario transformar los componentes y al sistema educativo en su conjunto. La investigación en torno a las «olas de reformas» implementadas en América Latina así lo demuestran (Del Castillo & Azuma, 2009).

La reforma integral y estructural, de la Escuela Secundaria implica transformar la formación inicial y continua, para propiciar el desarrollo profesional, tanto del personal docente como del directivo (Sandoval, 2000; Santibáñez, 2007). Se requieren nuevos docentes y directivos para educar a los nuevos estudiantes. Al profesional de Secundaria, anclado a saberes disciplinarios y técnico-pedagógicos, se le demanda la incorporación de nuevas estrategias educativas, cognitivas y afectivas, para comprender y ayudar a los adolescentes a apropiarse y a comunicarse con los símbolos del mundo.

Los nuevos desafíos están apuntando a regresar a la tarea de educar, es decir, a afrontar las demandas de las juventudes que no alcanzamos a comprender por completo. La nueva formación de profesores debe estar anclada a la formación de las adolescencias. Se demanda derrumbar la arcaica gramática escolar (Tiramonti, 2012) y la muralla que existe entre la cultura adulta de la escuela y la cultura de las adolescencias.

5. Conclusiones

Frente a la reducción de la capacidad educativa de la escuela y las familias en México, urge una nueva educación para las adolescencias, centrada en el conocimiento de sus procesos de socialización, en sus culturas, en los huecos del «currículum del hogar», en sanar las heridas, los vacíos, la soledad y la dotación del afecto necesario. El gran educador latinoamericano Paulo Freire nos refresca la memoria y la esperanza en el diálogo, para reconstruir la identidad, el presente y el futuro.

Urge la de-construcción del actual sistema escolar mexicano burocrático, arcaico, centrado en el dictado de las órdenes de «arriba», pero que nadie, o pocos cumplen «abajo»; que engaña y se auto-engaña, se miente, en las múltiples facetas de la simulación. La reconstrucción del nuevo modelo para la educación de las adolescencias coloca al centro, pero en serio, a los adolescentes, a sus demandas, sus necesidades, no las de la OCDE ni las de los centros de mandos nacionales.

El actual sistema educativo mexicano está instituido para que la práctica del docente esté centrada en hacerle al adolescente las preguntas que devienen de los expertos que han diseñado el currículum o la política de los Organismos Financieros Internacionales. Pero, los nuevos profesores de las adolescencias han de ayudar, acompañar y centrar el acto educativo en responder sus preguntas vitales.

Una nueva educación, necesaria y urgente, no puede mirar a los adolescentes desde lo que «adolecen», sino desde sus talentos, desde sus potencialidades para sentir, emocionarse y para llevar a cabo los procesos cognitivos y metacognitivos que le acompañan en la apropiación de la complejidad del mundo. Ha de ayudarles a apropiarse de los instrumentos de comunicación con la cultura, a través de la escritura reflexiva y narrativa, para que los adolescentes se develen a sí mismos, y ante los demás, quiénes son y qué quieren ser.

Las adolescencias, excluidas o recludas a sus precarios espacios de socialización, pueden vivir en mundos fraternos y justos, pueden aprender a vivir sin violencia, a desarrollar competencias socioemocionales para reconocerse a sí mismos y a los otros, a descifrar e interactuar con los símbolos de la cultura. Para ello es necesario que los educadores comprendan los actuales desafíos de la profesión, y de que las autoridades y otras agencias de la política educativa, trabajen en la reconstrucción de las condiciones que permitan lo posible y lo deseable.

Referencias bibliográficas

- Abramowski, A. (2007). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós.
- Arriagada, I. (coord.). (2007). *Familias y políticas públicas en América Latina. Una historia de desencuentros*. Santiago de Chile: Cepal.

- Arriagada, I. & Aranda, V. (comps.). (2004). *Cambio de las familias en el marco de las transformaciones globales. Necesidad de políticas públicas eficaces*. Santiago de Chile: Cepal–División de desarrollo social.
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. México, DF: Fondo de Cultura Económica.
- Blakemore, S. (2012). Imaging Brain Development: The Adolescent Brain. *Neuroimage*, 61(2), 397–406. doi:10.1016/j.neuroimage.2011.11.080
- Blanco, E. (2011). *Los límites de la escuela. Educación, desigualdad y aprendizajes en México*. México, DF: El colegio de México–Centro de Estudios Sociológicos.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje/Visor.
- Bruner, J. (2013). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. México, DF: Fondo de Cultura Económica.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2017). *Cepal: Tasa de participación laboral femenina se ha estancado en torno al 53% en la región y persisten sesgos de género en el mercado de trabajo*. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/comunicados/cepal-tasa-participacion-laboral-femenina-se-ha-estancado-torno-al-53-la-region>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2016). *Informe de evaluación de la política de desarrollo social 2016*. México, DF: Coneval. Recuperado de https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/IEPSM/Documents/IEPDS_2016.pdf
- Del Castillo, G. & Azuma, A. (2009). *Las reformas y las políticas educativas. Impacto en la supervisión escolar*. México, DF: Flacso–México.
- Donas Burak, S. (comp.). (2001). *Adolescencia y juventud en América Latina*. Cartago: Libro Universitario Regional.
- Fierro, C. (noviembre, 2017). *Escuelas y docentes en contextos de violencia y exclusión. Contribución a la construcción de tejido social*. Trabajo presentado en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia–México. (2016). *Informe anual 2016*. Recuperado de <https://www.donaunicef.org.mx/informe-anual/>
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós
- Geertz, C. (1988). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Goleman, D. (2002). *La inteligencia emocional*. México, DF: Vergara.
- Gollás, I. (noviembre, 2017). *Aproximación al concepto de convivencia escolar desde los constructos de sociabilidad y socialización*. Trabajo presentado en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México.

- Guerrero, E. (2010). Pandillas y cárteles: la gran alianza. *Nexos*, (390). Recuperado de <https://www.nexos.com.mx/?p=13690>
- Guzmán, A. (2015). Las identidades psicosociales de los alumnos de educación secundaria en la construcción de la convivencia escolar cotidiana. En V. M. Ponce & A. Torres (coords.). *La educación secundaria a debate*. (pp. 211–261). Guadalajara: Escuela Normal Superior de Jalisco/Red de Investigadores sobre la Educación Secundaria.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2009). *El aprendizaje en tercero de secundaria en México. Informe sobre los resultados del Excale 2009, aplicación 2008 Matemáticas, Biología y Formación Cívica y Ética*. Recuperado de http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Resultados_aprendizaje/excale09/Completo/excale09completoa.pdf
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2010). *Panorama educativo de México 2009. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica*. México, DF: INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2017). *La educación obligatoria en México. Informe 2016*. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P11/I/241/P11241.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2015). *Hogares. Indicadores 2015*. Recuperado de <http://www.beta.inegi.org.mx/temas/hogares/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2016). *Encuesta Nacional de los hogares*. Recuperado de <http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/enchogares/regulares/enh/2016/default.html>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (26 de julio de 2017). Comunicado de Prensa Núm. 298/17. Recuperado de http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2017/homicidios/homicidios2017_07.pdf
- Iranzo, P. (2012). *Asesoramiento pedagógico al profesorado*. Madrid: Síntesis.
- Jover, D. (2012). *Educar, trabajar, emprender. Cuaderno de esperanza*. Barcelona: Icaria.
- Kaplan, C. (2017). *¿Es posible la justicia educativa entre tanta desigualdad social?* Trabajo presentado en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México.
- Levinson, B. (2012). Reduciendo brechas entre cultura juvenil y cultura escolar docente en América Latina: el desafío institucional para crear una secundaria con sentido. En E. Tenti Fanfani (coord.). *La escolarización de los adolescentes. Desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. (pp. 79–112). Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPÉ–Unesco.
- López, L. (coord.). (2013). *Maestros del corazón. Hacia una pedagogía de la interioridad*. Madrid: Wolters Kluwer Educación.

- Lozano, J. I. (2009). Exclusión y vida cotidiana de la escuela secundaria: significados de los alumnos en situación de reprobación. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9(3), 1–28. doi: <https://doi.org/10.15517/aie.v9i3.9505>
- Machillot, D. (2017). Normas sociales, estereotipos, discriminación y violencia entre pares: el caso de una secundaria en Jalisco. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(2), 209–227.
- Martínez, A. (2010). La construcción política de la profesionalización docente en México. En D. Andrade et al. *Políticas educativas y territorios. Modelos de articulación entre niveles de gobierno*. (pp. 165–215). Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE–Unesco.
- Martínez, F. (8 de septiembre de 2017). Sin precedente, el número de personas desaparecidas en México. *La Jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2017/09/08/politica/010n3pol>
- Merino, J., Zaekin, J. & Fierro, E. (2015). Desaparecidos. *Nexos*, (445). Recuperado de <https://www.nexos.com.mx/?p=23811>
- Miranda, F., Patrinos, H. A. & López, Á. (coords.). (2007). *Mejora de la calidad educativa en México. Posiciones y propuestas*. México, DF: Comie/Sep/Banco Mundial/Flacso.
- Nava, J. (2017). Derechos Humanos: el ejercicio efectivo, su aplicación y análisis en adolescentes. En J. Callicó, E. González, C. Ruiz, & S. Quiñonez, S. (coords.). *Jóvenes y violencia en Jalisco. Un enfoque multidisciplinario*. (pp. 184–204). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Ornelas, C. (2009). *Política, poder y pupitres. Crítica al nuevo federalismo educativo*. México, DF: Siglo XXI Editores.
- Pando, M., & Salazar, J. (2007). *Temas de condiciones de trabajo y salud mental*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Pereira, G. (2012). Rumbos de la vida, sentidos de la escuela: diálogos juveniles sobre la educación secundaria. En E. Tenti Fanfani (coord.). *La escolarización de los adolescentes. Desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. (pp. 113–140). Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE–Unesco.
- Pérez, M. (2015). La importancia de estudiar la construcción de mundo por parte de las y los adolescentes al interior de la escuela secundaria. En V. M. Ponce & A. Torres (coords.). *La educación secundaria a debate*. (pp. 262–296). Guadalajara: Escuela Normal Superior de Jalisco/Red de Investigadores sobre la Educación Secundaria.

- Ponce, V. M. & Rodríguez, M. & García, B. (2013). *Modos, condiciones y narraciones de enseñanza en secundarias de la Zona Metropolitana de Guadalajara*. Guadalajara: Secretaría de Educación de Jalisco/Escuela Normal Superior de Jalisco.
- Ponce, V. M. & Torres, A. (coords.). (2015). *La educación secundaria a debate. Guadalajara: Escuela Normal Superior de Jalisco/Red de Investigadores sobre la Educación Secundaria*.
- Prieto, M. T. & Carrillo, J. C. (2009). Fracaso escolar y su vínculo con el maltrato entre alumnos: el aula como escenario de la vida afectiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(5), 1–8. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2983186>
- Prieto, M. T. & Carrillo, J. C. (2017). *La violencia entre iguales, bullying, acoso escolar y maltrato*. Encuentro Académico Reconstrucción del tejido escolar. Guadalajara: Secretaría de Educación Jalisco.
- Redding, S. (2006). *Familias y escuelas*. Oficina Internacional de Educación–Unesco. Recuperado de <http://publicaciones.inec.edu.mx/buscadorPub/P1/C/702/P1C702.pdf>
- Reyes, A. (2009). La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(40), 147–174. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14004008>
- Román, L. (2017). Los jóvenes como carne de cañón económica. En En J. Callicó, E. González, C. Ruiz, & S. Quiñonez, S. (coords). *Jóvenes y violencia en Jalisco. Un enfoque multidisciplinario*. (pp. 259–266). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Sandoval, E. (2000). *La trama de la escuela secundaria. Institución, relaciones y saberes*. México, DF: Plaza y Valdés.
- Santibáñez, L. (2007). Entre dicho y hecho: formación y actualización de maestros de secundaria en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32), 305–335. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14003215.pdf>
- Saraví, G. (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México, DF: FLACSO–México/CIESAS.
- Sarramona, J. (2012). Desafíos actuales a la profesionalidad de los docentes de secundaria. En E. Tenti Fanfani (coord.). *La escolarización de los adolescentes. Desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. (pp. 141–162). Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPÉ–Unesco.
- Schlemenson, S. & Grunin, J. (2014). *Adolescentes y problemas de aprendizaje. Escritura y procesos de simbolización en márgenes y narrativas*. Buenos Aires: Paidós.

- Schmelkes, S. (2009). Innovación, calidad y equidad educativa: tradición y cambio en educación. En *Cultivar la innovación. Hacia una cultura de la innovación*. (pp. 103–131). México, DF: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública. (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México, DF: Sep.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Modelo Educativo*. México, DF: Sep.
- Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Tenti Fanfani, E. (coord.). (2012). *La escolarización de los adolescentes. Desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE–Unesco.
- Tiramonti, G. (2012). Dimensiones en la discusión de la problemática de la escuela media. En E. Tenti Fanfani (coord.). *La escolarización de los adolescentes. Desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. (pp. 163–190). Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE–Unesco.
- Torres, A. (2015). Adolescencias de secundaria: contextos, expectativas y dificultades. En V. M. Ponce & A. Torres (coords.). *La educación secundaria a debate*. (pp. 168–210). Guadalajara: Escuela Normal Superior de Jalisco/Red de Investigadores sobre la Educación Secundaria.
- Torres, A. (2017). *Docencia violentada. Las significaciones imaginarias sociales del ejercicio de autoridad de los profesores de secundaria*. Trabajo presentado en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México.
- Valencia, A. (2015). ¿Influye el género en la gestión de las escuelas secundarias? Una mirada desde los imaginarios de directores. En V. M. Ponce & A. Torres (coords.). *La educación secundaria a debate*. (pp. 102–139). Guadalajara: Escuela Normal Superior de Jalisco/Red de Investigadores sobre la Educación Secundaria.
- Weiss, E. (2012). Los estudiantes como jóvenes: el proceso de subjetivación. *Perfiles Educativos*, 34(135), 134–148. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13223042009>
- Ynclán, M. G. & Zúñiga, E. (coords.). (2005). *Adolescentes y aprendizaje escolar. Análisis y reflexiones de la práctica docente en la escuela secundaria*. México, DF: Secretaría de Educación Pública.