

Significados y sentidos de la gestión escolar en torno a la justicia educativa

Norma Heredia Soberanis y Rubí Peniche Cetzal

Universidad Autónoma de Yucatán, México

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

Universidad Autónoma de Aguascalientes, México

nheredia@correo.uady.mx; rubipeniche@hotmail.com

Resumen

La presente investigación es un estudio de caso intrínseco realizado en una escuela de nivel medio superior, en Mérida, Yucatán, México. El objetivo de la investigación consistió en comprender los significados y sentidos de las prácticas de gestión desarrolladas por la administración del Centro Nicodemo, vinculadas con la justicia educativa que configuran ideologías de poder en la formación de jóvenes que cursan un bachillerato comunitario. Los informantes fueron el coordinador del centro, el profesorado, así como alumnado de las cuatro primeras generaciones.

Palabras clave: Gestión escolar, política educativa, justicia social, justicia educativa.

Meanings and Senses of School Management Around to Educational Justice

Abstract

This research is an intrinsic case study carried out in a High School located in Mérida, Yucatán, México. The objective of the research consists on understand the meanings and senses of management practices developed by the administration of Nicodemus Center linked to educa-

tional justice ideologies shaping power in the formation of young people attending a community school. The informants were the coordinator of the center, teachers and students in the first four generations.

Keywords: School management, educational policies, social justice, educational justice.

INTRODUCCIÓN

La política educativa que enmarca la creación del Centro Nicodem, es el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 de México, en el cual es establecido, como segundo objetivo:

Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad, estableciendo como acciones la ampliación de la cobertura, el apoyo al ingreso y la permanencia de los estudiantes en la escuela, el combate al rezago educativo y mejoras sustanciales a la calidad y la pertinencia (Secretaría de Educación Pública, 2007: 11).

En el caso de la Educación Media Superior, siendo consistentes con esta política, se pretende integrar un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), mediante la homologación de un perfil de egreso que permita a los estudiantes una Certificación Nacional de Educación Media Superior. Alineándose a esta política educativa, a finales del 2008, la Universidad Diamante del Sureste (UDS) sumó sus esfuerzos educativos a la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS), iniciando con la capacitación, en el enfoque basado en competencias, del profesorado que imparte clases en el Bachillerato General que oferta en sus dos Escuelas Preparatorias de nivel Medio Superior. En la misma línea, el 31 de agosto de 2009, los integrantes del XIII Consejo Universitario de la Universidad Diamante del Sureste (UDS) aprobaron por decisión Unánime, en Sesión Ordinaria, la creación del Bachillerato Comunitario (BC), el cual surgió, según Echazarreta (2009) para atender necesidades de ampliación de la oferta educativa, debido al aumento de población, así como para atender a jóvenes en estado de vulnerabilidad económica y marginación, provenientes de escuelas con poca educación de calidad.

El proceso de selección de estudiantes de nuevo ingreso del Bachillerato Comunitario, fue diferente al seguido en las Escuelas Preparatorias

de la UDS, ya que tuvo una etapa de preselección con base en un Cuestionario Socioeconómico y una Prueba de motivación para el estudio; posteriormente, los aspirantes preseleccionados pasaron a la etapa de sustentar el EXANI I, examen que igualmente presentan los aspirantes a las Escuelas Preparatorias. El plan de estudios del BC también fue diseñado de forma diferente al correspondiente a las Escuelas Preparatorias, debido a que adicionalmente al componente propedéutico del bachillerato general, fueron integrados como parte de la estructura curricular, los componentes de inserción comunitaria y de capacitación para el trabajo.

A un año de su inauguración, durante el primer y segundo semestres, el departamento de servicios estudiantiles de la UDS encontró problemas como ausentismo y deserción escolar de los estudiantes, y de 196 estudiantes que ingresaron en la primera generación, en el año 2012, sólo 35 lograron graduarse (17.85%), el índice de retención se ha incrementado en los últimos tres años, por lo que se consideró necesario analizar el funcionamiento de este bachillerato en cuanto a sus procesos de gestión. La vida en este centro escolar, representada por las autoridades educativas, el profesorado y el alumnado es un holograma de las comunidades urbanas privilegiadas o de clase media representadas por las autoridades educativas y profesorado, en contraste con comunidades de áreas vulneradas de la capital del Estado, representadas por el alumnado, entonces ¿Qué significados y sentidos de justicia escolar son transmitidos por los encargados de la gestión escolar?

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Cosacov (2009) menciona que en el caso de las organizaciones, como lo son las escuelas, la justicia distributiva está basada en tres pilares: la equidad, entendida como el otorgamiento de beneficios a quienes cumplen o cumplen mejor; la igualdad (de derechos), que consiste en darle a todos una misma oportunidad de recibir beneficios, y la necesidad, en cuanto a tener en cuenta la situación de mayor o menor requerimiento de ayuda por parte de ciertos integrantes de la institución, empresa o candidatos a ingresar; según este autor, dicha distinción es importante dado que las decisiones que sean tomadas pueden ser percibidas o sentidas como una injusticia por parte de los no beneficiados. Como parte del ejercicio de la justicia, Connell (2006) menciona que se puede encontrar problemas en cuanto a la honestidad de la distribución, apuntando al

concepto de igualdad, ya que es difícil, por ejemplo, imaginar cómo un grupo social puede merecer más o menos educación que otro, por lo que no es una simple cuestión de derechos individuales (justicia procedente de Platón), si no que el equilibrio y la armonía deben presidir la vida social que es compartida, por lo tanto, la igualdad individual es la condición de un orden social justo, no su objetivo.

La forma en la que es implementada la igualdad, depende de las políticas educativas, las cuales están en congruencia con una ideología y teoría de la justicia determinadas, por lo tanto, el hecho de que todas las personas tengan las mismas oportunidades depende de qué características de éstas: talento, mérito, riqueza, entre otras, son moralmente arbitrarias para la educación y, por tanto, debían ser eliminadas o no influir, en dicha igualdad de oportunidades; simplificando, pueden ser distinguidas dos grandes ideologías políticas: 1. la conservadora: puede partir de la libertad natural y se basa la igualdad de oportunidades en la meritocracia, defendida por ideólogos neoliberales, entendida como el talento y el esfuerzo de cada uno, el cual debe ser tomado en cuenta; y 2. La socialdemócrata: entiende la igualdad de oportunidades como universal o igualitaria, debiendo recibir cada ciudadano la misma educación independientemente de su talento o riqueza; y en su forma progresista se basa en una igualdad de oportunidades compensatoria, por lo tanto, considera que las desventajas y las necesidades educativas especiales deben ser compensadas en función de una ciudadanía social, no sólo civil y política, manteniendo la compensación no sólo en la educación obligatoria, sino también en la postobligatoria, como lo es la educación superior (Bolívar, 2005).

Atendiendo sólo a lo distributivo, se piensa con frecuencia que la justicia educativa, como igualdad de oportunidades, causa la justicia social, basándose en la idea de que el sistema educativo, como parte integrante y elemento dinámico de una determinada estructura social, tiene efecto sobre la movilidad social, sin embargo, bajo una visión crítica se ha llegado a la conclusión de que la estructura social es causa y no efecto de la injusticia educativa, dado la estrecha relación guardada entre ambos ámbitos de aplicación de la justicia como parte estructural de un macrosistema social. Relacionado con esta idea, Veleda, Rivas y Mezzadra (2011) mencionan que la justicia educativa depende en primera instancia de lo que sucede fuera de la escuela: la estructura social, el acceso al trabajo, las condiciones de vida de las familias, la infraestructura de servi-

cios (agua, cloacas, electricidad, entre otros) y la atención de la salud, por lo que la amplitud de las desigualdades en el acceso a estas dimensiones del bienestar condiciona seriamente las posibilidades de construcción de la justicia educativa.

La igualdad en la educación, entendida como un derecho de todos, ha sido un criterio de justicia para la evaluación de cualquier estrategia política, organizativa o metodológica; cuando se parte de una idea de homogeneidad cultural, dicha igualdad es mensurada por el grado en que las personas pueden aprovecharse de ese bien en la misma medida y condiciones, de manera que incrementar la participación de más personas en el bien (educación) es incrementar la igualdad, pero la desestabilización moderna y postmoderna que discute o niega un currículum con pretensiones de universalidad y la sensibilidad respetuosa por las diferencias, abre distintas posibilidades de enfocar la aspiración a la igualdad en el sentido de justicia (Gimeno Sacristán, 2002). De entrada, los seres humanos son diferentes en condiciones físicas y fisiológicas; cada persona tiene particularidades que la hacen diferente a otra, por lo que en la educación entran en juego las necesidades diferenciadas y la importancia de los valores en la aplicación de la justicia social a través del currículo.

En relación con esta situación Gimeno Sacristán (2002) menciona que los sujetos de la educación, como seres individualizados son diversos por la forma en que cada uno construye su interpretación de la cultura y se apropia de aspectos de la variedad de culturas con las que está en contacto, lo que ha generado problemas y conflictos en cuanto al logro de una justicia curricular, sobre todo cuando se trata de homogeneizar la formación, cayendo en la estandarización; por lo tanto, existe un dilema ético en cuanto al respeto a la individuación y la necesidad de la unión de personas en redes de interdependencia intelectual, social y afectiva; por lo que para la educación, la diversidad debe ser analizada y reflexionada en su dimensión ética, entendida en cuanto a sus fines, el contenido del currículum, la pedagogía empleada, la organización y la estructura de las escuelas, así como de las prácticas de evaluación; es requisito aclarar el significado de lo que debe ser entendido como diversidad en cuanto a la educación, y específicamente, para la formulación de políticas y tácticas de diversificación del currículum.

3. METODOLOGÍA

Con base en Simons (2011) y Stake (2007), se optó por realizar un estudio de caso cualitativo, caracterizado por un diseño emergente, flexible y abierto, con el propósito de ir cambiando el foco de atención para mejorar progresivamente la comprensión del caso estudiado: el Centro Nicodemo. Para lograr una mayor comprensión del mismo, a lo largo del estudio fueron incorporados dentro de éste los casos de: a. los cursos remediales de las asignaturas de Matemáticas, Lógica y Pensamiento científico (asignaturas con mayor índice de reprobación); b. las clases de Desarrollo Social Comunitario impartidas por la Coordinadora del eje de interacción comunitaria; c. las clases de Evaluación de interacción comunitaria, impartidas por un profesor fundador del Centro; d. dos estudiantes egresados (mujer y hombre) de la primera generación que obtuvieron el promedio más alto en el bachillerato; e. la Coordinación del Centro Nicodemo; y f. dos estudiantes de la cuarta cohorte: un hombre y una mujer en situación de irregulares por adeudar asignaturas.

Como técnicas de recolección de datos fueron empleadas la observación no participante, grupos focales, entrevistas individuales, análisis de documentos y el diario de la investigadora. Con base en Conde (2010) fue realizado un análisis sociológico del discurso, bajo una mirada cualitativa, que emplea como unidad de análisis el corpus de textos de la investigación en su conjunto. Con el objeto de otorgar validez a los resultados presentados, fue realizada la triangulación de información correspondiente a las distintas etapas de recogida de datos aportada por los diversos informantes.

3.1. Objetivo

Comprender los significados y sentidos de las prácticas de gestión desarrolladas por la administración del Centro Nicodemo, vinculadas con la justicia educativa que configuran ideologías de poder en la formación de jóvenes que cursan un bachillerato comunitario

4. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En la forma de administrar el Centro Nicodemo se refleja la influencia de la teoría de la administración científica¹ en cuanto al desarrollo de las fases de planeación, organización de procesos y el control de operaciones para el funcionamiento ordenado del mismo, de tal forma que el establecimiento de la estructura académico-administrativa le per-

mita a la coordinación general, el control burocrático del trabajo del alumnado y del profesorado, como ejemplo de esto, a continuación se presenta lo expresado por el maestro Julio, coordinador del centro:

Cuando llegamos, pues la unidad académica tenía un año de haber iniciado y la estructura administrativa, académica, todavía no estaba bien estructurada y comenzamos con el trabajo físico, poner timbre, poner toda la estructura administrativa para que comience a funcionar como estaba planeada y a partir de entonces, pues comenzamos a hacer las tareas prioritarias, y pues el control de registro de asistencia de los maestros, administrativos, organizar el control escolar, todo el registro de estudiantes, maestros, en fin, en lo académico comenzamos a integrar un calendario.

Las fases o pasos mencionados por el maestro Julio como fundamentales para mejorar el funcionamiento del centro, son congruentes con la noción de administración como un conjunto de actividades universales: planificar, organizar, dirigir, coordinar y controlar, noción sostenida, según Robbins y Decenzo (2002), por teóricos clásicos como Henry Fayol, quien estableció su teoría en el mundo empresarial, centrándose en mejorar la eficacia y efectividad de las operaciones, y aunque las instituciones educativas son distintas en cuanto a sus fines, a la naturaleza de los servicios prestados, y al bien público que distribuyen (educación), históricamente han sido y continúan siendo administradas con base teorías del campo empresarial.

El comentario del maestro Julio en cuanto a la instalación del timbre en el centro, ejemplifica las críticas hechas a las escuelas cuyo funcionamiento se asemeja a las fábricas, donde el tiempo para cada actividad ha sido calculado previamente y está medido, de tal forma que en las escuelas se vive un condicionamiento de la conducta de trabajo y descanso, mediante su asociación a un estímulo condicionado: escuchar el timbre, de tal forma que al sonido de éste se inicia la conducta de trabajo: estudiar, y al volver a sonar éste, el tiempo de trabajo termina para iniciar el descanso, y así sucesivamente, hasta terminar la jornada laboral, o mejor dicho, el horario escolar.

Otro aspecto de organización del centro, basado en la teoría de la administración general, es la forma como ha sido estructurado el trabajo académico del profesorado, en este caso, cada profesor/a es agrupado/a

en academias coordinadas por un/a profesor/a, así realizan el planeamiento didáctico en congruencia con áreas de formación establecidas en el currículo oficial, de tal manera que se tiene una organización centrada en las disciplinas científicas. Esta organización del profesorado dificulta la integración del contenido curricular mediante el trabajo inter y multidisciplinario, ya que el tiempo es distribuido en horarios determinados para cada asignatura y el profesorado se reúne con el coordinador de su área para tomar decisiones curriculares y de enseñanza, en cuanto y en tanto, se le facilite asistir a las reuniones según su horario frente a grupo, ya que el plan de estudios es 100 % presencial.

El desempeño adecuado del rol como alumno/a universitario/a, consistente en ser buen/a estudiante, es una tarea fundamental en la gestión del centro desde la perspectiva del coordinador, quien propició la participación de padres y madres de familia en talleres y pláticas que propiciaran un mejor entendimiento entre padres/madres-hijos/as. El coordinador mencionó al respecto:

Las características de la población de ese sector de la ciudad, pues son hasta cierto punto apáticos, no se motivan para asistir, tienen pena, les da vergüenza ir... es que ven a la universidad como algo inalcanzable, como que algo muy superior y en ese sentido nosotros establecimos un programa de apoyo a los padres de familia para hablarle de las problemáticas personales de los padres, yo mismo me involucré en dar una plática de la crisis de la mitad de la vida, en la que se platicaba con ellos de temas que están relacionados con su desarrollo físico, biológico, emocional, al mismo tiempo les dábamos pláticas para que entiendan a sus hijos que están en la etapa de la adolescencia, para que finalmente, tanto el papá como los hijos se entiendan en casa y que ese click familiar tenga una repercusión positiva en el desempeño del alumno, eso fue un reto muy importante porque al principio convocamos a los padres y iban pocos.

El contenido de las pláticas implicó de forma positiva el informar a los padres y a las madres de familia acerca de las crisis en la etapa adulta, y también en darles conocimientos para entender la etapa de vida de sus hijos/as, propiciando de esta forma un acercamiento a ellos/as mediante la empatía, como factor clave en el desarrollo emocional y social que impacta el desempeño académico del alumnado. Sin embargo, cabe resaltar

en la ideología del coordinador, la percepción negativa acerca de la comunidad, denominada por él como apática, y el sentirse menos, efectos de la vulneración económica de la cual no son 100% responsables, debiendo desarrollar mayor criticidad con respecto a la situación en desventaja de éstos, así como en su potencial para la transformación de sus realidades económicas y socio-culturales desiguales, involucrándolos más allá de su asistencia a pláticas de tipo psicológico ya establecidas por el centro, incluyendo temas de política y ciudadanía, para contribuir a una emancipación ideológica, y teniendo en cuenta su voz en la construcción de la forma de participación de los propios padres y madres.

Otra función encontrada como parte de la gestión del centro, consistió en ser un guardián de la imagen corporativa de la universidad; desde la perspectiva del coordinador, se es justo en el aspecto tanto social como en el educativo, cuando se logra que el/la estudiante cambie su personalidad e incorpore a su aspecto físico el estereotipo de alumno de la UDS: el uso de uniforme, que consiste en una camisa tipo polo con el logo institucional y pantalón de mezclilla; en este caso, es reproducido un modelo hegemónico de la imagen del alumnado de tipo conservador, coartando la libertad de expresión de éste, renunciando a su propio estilo, a su forma de expresar su individualidad, para dar paso a su homogeneización con el estilo e imagen institucional esperadas. Como ejemplo de esto, a continuación se presenta lo expresado por el coordinador, cuando hace referencia a los problemas que tuvo que atender en su gestión:

En el ámbito estudiantil pues... los chavos iban con sus aretes, con su pelo largo y la normatividad establece cómo debe ir un estudiante, y constantemente, pues yo platicaba con los jóvenes respecto a la imagen que ellos proyectaban hacia el exterior, y yo les hacía énfasis en que la universidad estaba ahí para apoyarlos y pues yo les pedía a cambio de que pudieran portarse a la altura de lo que se estaba haciendo ¿no? porque muchos iban con sus aretitos ... su pelo largo, y le digo, bueno, la imagen es negativa porque tienes una camiseta con el logo de la UDS, y ... la imagen que se muestra al exterior, el estereotipo de que hay pandillerismo, hay drogadicción y demás, si esa imagen tiene la sociedad del sur de la ciudad, la UDS está ahí para minimizarlo.

Como se puede observar en el texto citado, quienes han sido reprendidos por no cumplir con la imagen institucional son los hombres,

ya que se espera que ellos tengan una imagen acorde con el modelo hegemónico de masculinidad mexicana: cabello corto, sin perforaciones, ni aretes. En este caso, el cabello largo y el uso de aretes están vinculados con la rebeldía, con la promoción de estereotipos considerados, desde el pensamiento del coordinador, como negativos por estar asociados a clases sociales que tienen baja estima social, los cuales no coinciden con la imagen empresarial de éxito de la UDS difundida en los medios masivos de comunicación y en las redes sociales, la cual, bajo una ideología hegemónica, es la esperada por la sociedad y por los empleadores conservadores, imagen a la cual tiene que contribuir en cuanto a su adopción acrítica, el administrador.

En relación con la presencia de la política en la vida académica y estudiantil del Centro Nicodemo, fue encontrado un discurso políticamente “correcto” consistente en invisibilizar la influencia de grupos de poder como empresas y autoridades gubernamentales en la escuela.

Según el coordinador del centro y la profesora Solangel, coordinadora del eje de formación integral e interacción comunitaria, la injerencia política, entendida como la participación del gobierno y de los partidos políticos en las cuestiones formativas en el Centro Nicodemo, es nula, constituyendo un factor de invisibilidad. En contraste, durante el período de observación de las clases, hubo un día en el que suspendieron una hora de clase para que integrantes de un partido político, bajo el nombre de una asociación civil, regalaran ordenadores portátiles al alumnado de la primera generación, en una fecha cercana al inicio de las campañas políticas para la gubernatura del Estado; esta acción fue minimizada por el coordinador del centro, quien no reconoció la influencia política de este hecho en el alumnado y el profesorado, como puede observarse en lo citado a continuación:

Creo que son respetuosos de la autonomía universitaria y ... nunca me dijeron nada de que no debe ir el gobierno del Estado, sino que yo como universitario pues al frente de una dependencia universitaria tenía que velar porque la autonomía fuera una realidad y no, que no se vuelva una arena política ... hay que recordar que el Centro Nicodemo fue gestionado también en ... la administración de la gobernadora, pero no por esa razón ellos tenían qué utilizar el Centro Nicodemo como botín político ... fueron también los políticos muy respetuosos, sí fueron invitados para lanzar un programa eh...

por ejemplo el diputado, en su momento pidió permiso a las autoridades, para que el mismo gobernador actual, en su campaña, o antes de entrar en campaña... llegó con un grupo de empresarios a repartir computadoras, laptops a los estudiantes de tercero, y todo eso pues ... no tuvo ningún tinte político, más bien de participación eh... social, participación ciudadana y buscando que la población estudiantil y de padres de familia sea favorecidas.

El hecho de repartir ordenadores portátiles al alumnado, posteriormente fue empleado para la creación de una imagen positiva del candidato del partido de derecha a la gubernatura estatal, siendo difundidas fotografías de esa entrega de portátiles, en la parte trasera de los autobuses de transporte público. Sin embargo, la entrada del partido político al centro, trató de ser manejada como una iniciativa civil con fines sociales, mas no políticos, evitando en todo momento reconocer que fue una forma de promover al futuro candidato a la gubernatura, el cual ganó las elecciones y es el actual gobernador del Estado.

Y aunque algunos miembros del profesorado, como el maestro Diego, reconocen la existencia de líneas de acción en las altas esferas de la UDS, manifiesta que a él sólo le corresponde la libertad de cátedra, permaneciendo igualmente invisible la ideología política reproducida por la escuela, en este caso, se hace evidente la reducción del concepto de política a la existencia de partidos políticos y períodos de elecciones, a los cuales (en el discurso construido) son ajenas las autoridades de la UDS y del Centro Nicodemo. No fue manifestado un concepto de política basado en las formas de participación ciudadana y el reflejo de éstas en las interrelaciones que se dan entre la comunidad académica y estudiantil del Centro Nicodemo en cuanto a su funcionamiento, el currículo y el desempeño docente. Como menciona Weber (2006) existe el poder cuando existe una persona que manda con éxito sobre otras, y cuando este poder va unido a un aparato administrativo y a un grupo social organizado, ésta tiene un poder institucionalizado de carácter político, cuyo aparato administrativo garantiza con el uso de coacciones, la existencia y validez de sus ordenamientos, dentro de un territorio determinado y de una manera continuada, como es el caso del gobierno sobre las escuelas y de las escuelas sobre los grupos que la conforman.

Se tiene una noción de lo político, con base en Martínez (2005) como una actividad gerencial de macro-organizaciones que gestionan lo

público, acepción manejada hasta los años 1960-1970 por la izquierda; actualmente ya rebasada por la noción de política de la Escuela de Frankfurt, que basa la existencia de la política en una relación de poder en cualquier ámbito que ocurra.

Como dijo Freire (2005), la comprensión de los límites de la práctica educativa de cada profesor y profesora requiere la absoluta claridad política en relación con el proyecto educativo para el cual está trabajando. Exige que cada uno/a asuma la naturaleza política de su práctica, no es suficiente decir que la educación es un acto político o que los actos políticos también son educativos. El espacio escolar no es neutral, sino que está relacionado con la lucha de clases, es un espacio en el cual al alumnado se le considera como estudiantes con limitado dominio del conocimiento. No pueden ser reconocidos los límites de la práctica político-educativa en los que se está involucrado si no se clarifica en favor de quién se trabaja, en favor de quién se ejerce la educación politizada, y contra quién la ejerce, en contra de qué razones la ejerce y en favor de qué sueño, de qué tipo de sociedad se está interviniendo, actuando y participando.

El poder dado al alumnado del Centro Nicodemo, en cuanto a la participación en el gobierno de la UDS es nulo, ya que no existe en dicho centro la figura de alumno/a consejero/a, quien es electo por la comunidad estudiantil, con el objeto de que éste/a participe y vote en decisiones “propuestas” por el rector, a diferencia de las escuelas preparatorias, en las cuales sí existe esta figura de representación estudiantil. Este hecho, derivado de la constitución del centro como unidad académica y no como escuela, es percibido por algunos alumnos como Javier (egresado de la primera generación del bachillerato) quien fue jefe de grupo, como una falta de flexibilidad en el pensamiento del coordinador, sin darse cuenta de que no depende de este último otorgarle esta posibilidad al alumnado, ya que esa función le corresponde a la autoridad con más poder en la institución: el rector.

En este caso, se puede evidenciar la falta de inclusión de la voz y del voto del alumnado de la UDS en una escuela establecida como unidad académica, así como el total desconocimiento de este aspecto, establecido en los estatutos universitarios, por parte del alumnado del centro. Las unidades académicas, de manera estratégica han sido creadas en zonas geográficas consideradas como vulneradas, con el propósito de contribuir al desarrollo de las comunidades, por lo tanto, el control ejercido institucionalmente es mayor.

4.1. La lógica segregacionista en el establecimiento del Centro Nicodemo

El alumnado fue segregado según su condición socioeconómica; esta segregación existe en todo el sistema educativo mexicano y en otros sistemas educativos del mundo, donde la calidad educativa varía según el rumbo o sector donde esté ubicada la escuela, encontrando que a mayor nivel socioeconómico y desarrollo urbano de la zona, mayor es la calidad de educación. Esta idea está basada en resultados de pruebas que establecen el ranking entre las instituciones educativas, observando que obtienen mejores puntajes alumnos y alumnas que asisten a escuelas ubicadas en zonas urbanas de clase media alta o alta, en contraste con resultados de escuelas ubicadas en zonas rurales de clase muy baja o baja. Esta distribución geográfica de la calidad de la educación, influye en el aprendizaje no sólo por el aspecto escolar, sino también por las condiciones de capital cultural de la familia, de los/as vecinos/as y amigos/as, así como por el acceso a bienes y servicios como el conocimiento y la tecnología. En este caso, el Centro Nicodemo se encuentra ubicado en la periferia de la ciudad, región con características de rezago en cuanto a servicios como agua potable, energía eléctrica, vías de comunicación y transporte. Por lo que la construcción de este centro, implicó para su funcionamiento la llegada de energía eléctrica, agua potable, pavimentación de calles y ampliación de servicio de transporte, impactando a las comunidades vecinas, no sólo con la llegada del bien social que significa la educación en su nivel medio superior, sino con el acceso a otros bienes sociales como los ya comentados.

Se asentó un principio de igualdad al abrir en esa zona denominada como marginada, una escuela pública de la universidad con mayor prestigio en el estado, empero, la estrategia seguida por esta institución continúa reproduciendo la creación de desigualdades en estas comunidades, ya que el acceso no es completamente abierto a todos/as los/as ciudadanos que aspiren ingresar, ya que hay un proceso de selección, y una vez habiendo ingresado, se vive otro proceso selectivo: la exigencia académica sólo va siendo superada por aquél alumnado que logre incorporar la cultura universitaria y cumpla con los estándares de calidad establecidos en cada curso, así como en los tiempos previstos para avanzar en el bachillerato y poder concluirlo. Históricamente, el Centro Nicodemo marcó una pauta al llevar una educación considerada de alta calidad al estar respaldada por el prestigio que ostenta la UDS.

El plan de estudios que guía el proceso educativo en el Centro Nicodemo, se trata de un currículo separado del institucionalmente establecido para la educación media superior en la UDS, ya que no fue empleado el plan de estudios en vigor para las escuelas preparatorias, incluyendo un diseño curricular nuevo, que además del componente propedéutico (integrado por contenidos disciplinares), incorporó los componentes: interacción comunitaria y ocupacional.

Con base en la explicación de las lógicas empleadas para la justicia social identificadas por Connell (2006), no se puede afirmar que el currículo oficial, denominado como plan de estudios, sea opositorista y mucho menos contrahegemónico, ya que su contenido mayoritariamente es propedéutico, y aunque incluye la interacción con comunidades en desventaja, ésta es breve, abarcando sólo 80 horas de duración consideradas oficialmente para la realización de actividades de aprendizaje de las asignaturas obligatorias del eje, en contraste con las 300 horas que abarcan las asignaturas disciplinares; además, el plan de estudios ofertado por el Centro Nicodemo, no consigue incorporar desde su diseño, los intereses y necesidades de las personas en condición vulnerada, como son el alumnado y la gente en condición más desventajosa de las comunidades con las que se interactúa.

El discurso institucional que señala la desventaja social y económica del alumnado, ha ocasionado molestia en éste y en el profesorado, al considerarse estigmatizados en una categoría sin reconocimiento social y cargada de prejuicios, por lo que han tenido que demostrar, según lo comentado en las entrevistas individuales, su competitividad participando en diversos eventos académicos y culturales, lo cual les ha beneficiado al ser respetados y valorados como comunidad universitaria, pues han demostrado con los logros académicos del alumnado destacado, que sí son competitivos, siendo mejores que el alumnado de otras instituciones educativas, incluso mejores que el alumnado de las otras dos escuelas preparatorias de la UDS. Por lo tanto, aunque en el discurso se considera que la escuela fue creada bajo una lógica opositorista, al estar ubicada en una zona marginada de la ciudad y dar servicios educativos a jóvenes vulnerados, el funcionamiento de la misma sigue reproduciendo el currículo hegemónico del bachillerato a nivel nacional, basado en el mérito académico.

Tomando en cuenta los criterios y principios de Gimeno Sacristán (2002) entorno a la justicia educativa y curricular, a continuación es presentado un análisis del Centro Nicodemo con respecto a la aplicación del principio de igualdad con el reconocimiento de diferencias.

Se encuentran aspectos un tanto contradictorios: por un lado, si se toma en cuenta la justicia como igualdad de acceso, en el caso particular del Centro Nicodemo, se presenta como principio de justicia un acceso diferenciado, ya que fue creado para que ingresen jóvenes identificados por la Universidad en situación de desventaja socioeconómica, sin embargo, ese principio de justicia es contradicho con la aplicación del reconocimiento al mérito, en cuanto a que son seleccionados aquellos aspirantes con mejores resultados en el examen de selección, por lo tanto, sí se consideran diferencias en el acceso, anulando la igualdad de oportunidades, existiendo una discriminación con respecto a la baja capacidad académica demostrada. Es decir, en lugar de existir una acción afirmativa para aceptar a los/as aspirantes en condiciones más vulneradas, existe una selección que se basa más en la capacidad académica y motivación hacia los estudios, lo cual resulta lógico dado los sistemas de evaluación a los que son sometidas las escuelas de la universidad, donde el indicador de retención estudiantil y eficiencia terminal son parte del juicio acerca de su calidad como institución educativa; no obstante, para la aplicación de la justicia social, siendo una institución pública y autónoma, ésta puede omitir el uso de pruebas como criterio para el ingreso al Centro a favor de los/las estudiantes peor colocados/as.

Con respecto a la etapa de permanencia, pudieron ser encontradas varias estrategias compensatorias centradas en reforzar el aspecto académico:

1. La implementación de un seminario de inducción, enfocado en sus inicios, según documentaron los estudiantes de la primera generación, a contextualizar al alumnado en el ambiente universitario y concientizarlo acerca de la importancia de estudiar. El impacto del seminario de inducción es considerado desde el punto de vista del profesorado como insuficiente para subsanar las deficiencias académicas del alumnado, ya que según los profesores y las profesoras participantes en el estudio, aunque los/as alumnos/as admitidos sean los de mejor desempeño en el examen de selección, no logran tener las habilidades académicas mínimas que establece el perfil de ingreso del plan de estudios del bachillerato, además de presentar, desde su apreciación, deficiencias en habilidades para el estudio. En este caso, hablando de igualdad de permanencia, pudo observarse la aplicación de una misma estrategia compensatoria para todo el alumnado; sin embargo, no se encontró la existencia de mecanismos que tiendan a igualar, previamente al tratamiento (enseñanza), las capacidades académicas y conocimientos previos del alumnado

de nuevo ingreso, estableciendo diferencias de atención para adecuar la formación ofrecida en el seminario de inducción hacia la compensación de desigualdades negativas en dicho alumnado, siendo el tiempo de duración y el contenido de éste insuficientes.

2. La impartición de cursos remediales para la aprobación de las asignaturas. Esta estrategia compensatoria, consistía en poder recurrir de forma intensiva, las asignaturas adeudadas por el alumnado. Cada alumno/a que adeudaba determinada asignatura, asistía a clases durante una o dos semanas, en las cuales el profesorado encargado del curso remedial, repasaba con ellos/as el contenido fundamental de la asignatura, proporcionando explicaciones, asignando tareas y revisando y retroalimentando proyectos entregados durante el curso regular, que iban a ser mejorados sustancialmente para obtener un puntaje que les permitiera aprobar la asignatura, en conjunto con la calificación que obtuvieran en un examen que les era administrado al término del curso remedial. Aunque esta estrategia compensatoria ayudó a incrementar la permanencia, involucrando demandas de mayor gasto en cuanto a instalaciones, equipo, y tiempo de trabajo académico tanto por parte del profesorado como del alumnado en situación de reprobación, fue sancionada al ser evaluado el funcionamiento del centro por la Coordinación de educación media superior de la Universidad, ya que este hecho no se encontraba avalado por la reglamentación universitaria correspondiente, regresando a los exámenes extraordinarios clásicos, para lo cual son proporcionadas asesorías en tiempo extra-clase, haciendo uso de servicios sociales prestados por estudiantes de diferentes carreras de la universidad; pero las asesorías son voluntarias, y aunque se le aconseja al alumnado con dificultades en las asignaturas como matemáticas, el acudir a ellas, parte del alumnado refiere no disponer de más tiempo extra para asistir a ellas, y algunos/as otros/as reportan la incompatibilidad de su horario con aquél disponible por parte del profesorado. La asignatura donde fue observado mayor apoyo de servicio social para proporcionar asesorías fue matemáticas, aunque esto como estrategia ya busca extenderse a otras áreas, pero todavía no es una realidad; además, es necesario tomar en cuenta las diferencias en las características y habilidad pedagógica de los prestadores y prestadoras de servicio social, así como sus efectos en el aprendizaje más allá de los índices de aprobación de exámenes.

La carga académica establecida en el currículo oficial es igualitaria en cuanto al número de asignaturas que deben ser cursadas en determina-

do semestre, sin considerar la posibilidad de diversificarla dependiendo de las características particulares de cada alumno/a. Esta oferta curricular igualitaria puede ser injusta para estudiantes cuyas condiciones personales como tener que trabajar, ser padre/madre de familia, tener dificultades en el desarrollo de sus capacidades académicas, entre otras, les dificultan llevar la misma carga académica que un estudiante con características más ventajosas para avanzar en sus estudios.

La existencia de profesorado con formación pedagógica y disciplinar diferente (existe alumnado que reportó en grupos focales que el profesorado es amable, sabe, explica bien, pero también manifestaron la existencia de profesores/as a quienes no les entienden, o cuya actitud es discriminatoria), propicia el logro de resultados distintos, reproduciendo desigualdades, en unos casos en favor de los menos favorecidos, y en otros casos a favor de los más aventajados. Es decir, fue observada una igualdad de tratamiento al interior de cada clase: existía profesorado que explicaba varias veces un tema para los menos aventajados en sus capacidades académicas, sintiéndose aburridos los más aventajados, existiendo dispersión del grupo; pero también existía profesorado que daba una igualdad de tratamiento sin considerar al alumnado con problemas para comprender conceptos abstractos, observando progresar a los/as alumnos/as aventajados/as, pero pasando desapercibida la existencia de otros/as estudiantes con dificultades para comprender que desistían de hacer la tarea en el aula, dedicándose más a jugar o platicar.

Durante el trabajo de campo fueron observadas prácticas que favorecen la exclusión, por ejemplo, existe profesorado que distingue al alumnado que tiene el interés y la capacidad para continuar sus estudios en la universidad de aquellos que no lo harán, ya sea por las habilidades académicas demostradas o por haberlo manifestado explícitamente, lo cual influye en la dedicación y esmero exigido en la realización de tareas. Un ejemplo de esto se encuentra en lo expresado por el profesor Diego en su entrevista individual, quien mencionó:

Para aquellos, los que quieran acceder a niveles superiores, me aseguraba, los realimentaba... tal pudiera ser molesto, por ejemplo, de pronto les pedía que me entregaran un trabajo electrónico y que los nombraran de alguna manera y los recibía y veía que no tenían las características y a la clase siguiente decía, desplegaba los correos que me habían enviado y les decía: estos no están bien elaborados.

Este es un ejemplo de la forma en la que la escuela participa, con base en Connell (2006), de forma decisiva en la producción de las jerarquías sociales, seleccionando y excluyendo a sus propios clientes para abastecer los mercados de trabajo credencialistas; los sistemas educativos fomentan la creencia de que las personas merecen un mejor trato por ser más inteligentes o estar mejor formadas o porque sus padres y ellas mismas se sacrificaron para conseguir esos bienes, resultando paradójico que los programas de igualdad de oportunidades descansen y refuercen la creencia en el mérito.

Dado estas situaciones, es requerida una diversificación de la enseñanza en sus contenidos, en sus tiempos y en sus estrategias tanto de enseñanza como de evaluación, siendo recomendable realizar evaluaciones del progreso del alumno o alumna en particular, y no evaluaciones únicas al alumnado basadas en la norma. También debe evitarse agrupar al alumnado por niveles o categorías, por lo tanto, no debería existir un grupo integrado mayormente por alumnos repetidores, separados de los estudiantes en situación de alumno/a regular, ya que esta segregación puede ocasionar efectos negativos en el alumnado considerado como de menor nivel, así como en el profesorado encargado de éste.

Aunque existen programas federales como becas, o iniciativas estatales / empresariales como entrega de computadoras para los estudiantes que cubren ciertos requisitos como un promedio considerado aceptable, las principales causas de abandono (reprobación, ausentismo, embarazo, tener que trabajar) muestran la insuficiencia de estas estrategias de compensación de recursos económicos y tecnológicos, siendo necesario el apoyo económico independientemente del mérito académico. Se presentan características familiares y económicas que no son resueltas con el importe de la beca, o con la entrega de una computadora, las cuales contribuyen a la reprobación y al abandono escolar, por ejemplo, se encontró la existencia de alumnado con problemas económicos por los cuales ya no puede seguir estudiando, ya que tiene que trabajar, o de alumnado que reprobaba porque trabaja y estudia y no tiene el tiempo suficiente para poder aprobar todas sus asignaturas en tiempos ordinarios, y por lo tanto, no tienen el promedio mínimo para tener acceso a una beca.

Otras opciones que podrían ser consideradas para ser implementadas en el centro es el establecimientos de vínculos como firmas de convenios de colaboración con otras instituciones que apoyen a las familias del alumno o alumna para encontrar empleo, u obtener un empleo con mejor sueldo, así como instituciones que ofrezcan servicios gratuitos o

de costo mínimo para la atención de salud física y emocional que mejoren la vida familiar y personal del alumnado, como condición para un mejor desarrollo y aprendizaje. Sin embargo, como se ha comentado en el apartado anterior, correspondiente al análisis del componente comunitario, hay que llevar a las personas de la comunidad a una transformación ideológica que las libere de la dependencia de programas que tienen fines remediales enfocados sólo a la atención de carencias económicas, sin centrarse en la revalorización de la dignidad de la persona humana.

Analizando los resultados escolares obtenidos, después de los tres años de escolarización, en la primera generación del bachillerato fue notorio la naturalización de la deserción escolar de aquellos que no pudieron concluir el bachillerato por múltiples razones personales. Esa generación marcó el inicio de la historia y del desarrollo del Centro Nicodemo; de ella y con ella aprendieron la administración escolar y el profesorado, a cómo trabajar con alumnado en desventaja económica, sociocultural y académica, creando sus propias estrategias de motivación y organización docente, algunas con mejores resultados educativos y más justas que otras.

Carmen fue el mejor promedio de la primera generación, pero al presentar en la Facultad de Odontología no fue seleccionada; Marte, también mejor promedio de la primera generación, presentó examen en la Facultad de Medicina y tampoco entró, pero su deseo de superación que encarnan a su vez, los deseos de sus padres, los llevó a inscribirse a una escuela particular que cobra cuotas económicas en la carrera de Trabajo social, influenciados por la formación del eje de interacción comunitaria del bachillerato, aunque manifestaron que esto era provisional, porque participarían el siguiente año en el proceso de selección de las facultades de la UDS a las cuales desean ingresar. Por otra parte, Javier, cuarto promedio más alto de la primera generación y quien obtuvo la calificación más alta en la asignatura Evaluación de interacción comunitaria, presentó en la Facultad de Derecho e ingresó; igualmente Rita, quien obtuvo un promedio regular y quien asistió a cursos remediales por reprobación de asignaturas, presentó en la Facultad de Educación e ingresó, al igual que Rodrigo, estudiante con un promedio clasificado como regular, quien presentó en la Facultad de Arquitectura, ingresó.

Los/as estudiantes que lograron ingresar a las facultades de la UDS son considerados/as como exitosos/as por la administración del centro y por el profesorado, quien se muestra satisfecho con su contribución al haber formado a ese casi 50 % de los egresados que lograron el ingreso a

la universidad. Las estadísticas muestran claramente los procesos de selección y exclusión: de 202 estudiantes que ingresaron (95 mujeres y 107 hombres), hubo una deserción del 53.96%², es decir, un poco menos de la mitad continuaron sus estudios después del primer año del bachillerato, y siguiendo a esta misma generación, sólo 34 (16 % de los que ingresaron) finalizaron sus estudios en los 3 años del tiempo promedio establecido en el plan de estudios para concluir el bachillerato. Y de esos 34 estudiantes (18 mujeres y 16 hombres), sólo la mitad logró ingresar a Facultades de la UDS al presentar examen de selección ese mismo año (aproximadamente el 8 % de los 202 que ingresaron).

La existencia de alumnado cumplido que no logra ingresar a Facultades de la UDS y alumnado promedio o con antecedentes de reprobación que sí logra ingresar, causa extrañeza en el profesorado, ya que no se explican cómo se ha dado esa situación, ya que con base en un razonamiento lógico, se esperaba que los mejores promedios ingresaran a las Facultades, observándose que la formación otorgada en cuanto a desarrollo de capacidades con base en la formación recibida en la escuela, o el outcome (rendimiento social de los estudios o diplomas obtenidos, expresado a través del acceso al empleo, a estudios superiores, entre otros), como le llama Bolívar (2005): significa que las condiciones sociales impiden que los beneficios de la educación estén distribuidos proporcionalmente conforme a las contribuciones del alumnado (y del profesorado).

Esta situación es considerada por algunos miembros del profesorado, como una situación externa al currículo escolar (incluso a todo el centro), donde ellos ya no tienen responsabilidad o influencia, dependiendo más del propio alumno/a. Al respecto, el maestro Diego comentó:

Eso tiene que ver con la motivación... con sus habilidades, obviamente nosotros intentamos favorecer... estas competencias porque el modelo así nos lo solicita, bueno, yo puedo identificar que algunos de nuestros alumnos no se adaptaron en la totalidad al modelo, algunos que no lo lograron fue porque probablemente... llevaban como que un rezago de programas no aprobados y se fueron, cada vez incorporándose... y es probable que no le hayan dedicado el tiempo suficiente para los cursos propedéuticos del Exani... me queda muy claro que no solamente el Exani, sino cualquier examen administrado, no solamente mide los conocimientos, habilidades y competencias, sino que también es como que una habilidad responder ese tipo de exámenes.

Los mecanismos de selección de la UDS, al ser igualitarios y basados en el mérito (mejor puntaje en las pruebas de selección), a su vez no toman en cuenta el mérito académico obtenido en el centro escolar de origen, y valoran las capacidades de los/as aspirantes con base en un muestreo de conocimientos y habilidades académicas, medidas con una prueba única para ingresar al nivel superior, donde influyen el capital social y cultural del alumnado aspirante, constituyendo un mecanismo hegemónico de exclusión, para que sólo unos/as cuantos/as puedan recibir la educación superior pública, sin tomar en cuenta la mayor necesidad de profesionistas en las comunidades de origen del alumnado, así como la mayor necesidad académica del alumnado perteneciente a ellas. Aquí tendría sentido el principio de discriminación positiva y la compensación durante todo el proceso formativo del alumnado vulnerado. Implicaría otra forma de entender la igualdad de oportunidades en la educación superior, basada en una equidad no desde políticas democráticas modernas, sino desde una democracia participativa. La cultura mantenida en el bachillerato como formación de preuniversitarios, obstaculiza el aprovechamiento de este nivel educativo para fines no meritocráticos, más centrados en el desarrollo social de la comunidad, contribuyendo a la cohesión social, a la solidaridad y al bienestar común.

Según Duncan-Andrade (2009), en varios estudios se ha argumentado que no existe una relación sistemática clara entre los recursos y los resultados de los estudiantes. Los modelos de recursos para la mejora de la escuela urbana, no han sido atinados en la forma en que han indicado el propósito de dichos recursos y la medición de su impacto. Hasta la fecha, la mayoría de los esfuerzos basados en los recursos, se han centrado en la mejora de las condiciones de instrucción y de aprendizaje para ayudar a los estudiantes a escapar de sus comunidades, asistiendo a la universidad. Valenzuela (1999) como se citó en Duncan-Andrade (2009), le llama a esto: modelo de escolaridad sustractivo, en el cual se le pide tácita o explícitamente a los estudiantes urbanos, intercambiar la cultura de su hogar y de su comunidad con la alta cultura de la escuela, con el fin de obtener acceso a la universidad. Este enfoque reduce las opciones de vida de la juventud urbana, y consiste en un falso binario, sobre todo para personas catalogadas como minorías: se quedan en sus comunidades como un fracaso o salen de ellas como un éxito. Ante la posibilidad de salir de sus comunidades para lograr el éxito, muchos jóvenes urbanos se excluyen voluntariamente de la escuela, debido a que optan por conservar una identidad que perciben en con-

flicto con las expectativas de la escuela, incluso si el costo de esa opción es quedar marginado educativamente. Los movimientos urbanos de reforma educativa deben comenzar a desarrollar alianzas con las comunidades para que ayuden los jóvenes a tener éxito manteniendo sus identidades. Este modelo de educación aditiva se centra en el diseño de culturas escolares urbanas, currículos y pedagogías que identifican la cultura y las comunidades de los estudiantes urbanos como bienes, y no como déficit. Las condiciones particulares de vida de los jóvenes urbanos merecen un sistema educativo que logre dos objetivos complementarios: 1. prepararlos para hacer frente a las condiciones de desigualdad social y económica en su vida cotidiana, y 2. darles acceso a las destrezas académicas para asistir a la universidad, como una opción.

5. CONCLUSIONES

Queda mucho por trabajar en la línea de la justicia educativa, vinculando su estudio y consecución a través de prácticas políticas democráticas que acerquen cada día más, las comunidades académicas y estudiantiles a las comunidades locales, a las comunidades mayas, ricas en experiencia de vida, en conocimientos tácitos, que nos proporcionan situaciones auténticas, de las cuales investigadores/as, profesorado y alumnado universitario tenemos mucho que aprender y compartir. Lograrlo no es fácil, será un camino inacabado, una constante búsqueda y transformación de sí mismos con las comunidades. La inclusión, el diálogo y el trabajo colaborativo, basado en el respeto, la tolerancia y el compromiso con el rescate de la dignidad humana, más allá de la riqueza económica, es fundamental para ello.

Notas

1. Según Robbins y Decenzo (2002), la teoría de la administración científica y de la administración general representan el enfoque clásico en la administración. Los teóricos de la administración científica estuvieron centrados en cómo mejorar la productividad del personal operativo, y los correspondientes a la administración general se enfocaron en cómo hacer más eficaz la organización general.
2. Esta estadística puede variar, debido a estudiantes de una misma generación que terminarán tiempo después el bachillerato, al haber que-

dado como alumnos irregulares, pero que al concluir sus estudios con otra cohorte, incrementarán la estadística de egreso de la primera generación; sin embargo, para el cálculo de la eficiencia y eficacia en el tiempo de término establecido, el indicador tuvo ese valor.

Referencias Bibliográficas

- BOLÍVAR, Antonio. 2005. Equidad Educativa y Teorías de la Justicia. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**. Vol.3. Nº 2: 42-69.
- CONDE, Fernando. 2010. **Análisis sociológico del sistema de discursos. Cuadernos metodológicos 43**. Ed. Centro de Investigaciones Sociológicas. España.
- CONNELL, Robert. 2006. **Escuelas y justicia social**. (3ª ed). Ed. Morata, España.
- COSACOV, Eduardo. 2009. Diccionario de Términos Técnicos de la Psicología. (3ª ed.). Ed. Brujas, Argentina.
- DUNCAN ANDRADE, Jeff. 2009. "Youth and social justice in education" en AYERS, W; QLINN, T; y STOVALL D. (Eds.). **Handbook of social justice in education**. Ed. Routledge, New York (Estados Unidos de Norteamérica).
- ECHAZARRETA, Carlos. 2009. **Boletín Informativo del 27 de febrero de 2009**. Ed. UADY, Yucatán (México).
- FREIRE, Paulo. 2005. **Cartas a quien pretende enseñar**. (10ª ed.). Ed. Siglo XXI, S.A. de C.V, Argentina.
- GIMENO SACRISTÁN, José. 2002. **Educación y convivir en la cultura global**. (2ª ed.). Ed. Morata, España.
- MARTÍNEZ, Juan. 2005. **Educación para la ciudadanía**. Ed. Morata, España.
- ROBBINS, Stephen y DECENZO, David. 2002. **Fundamentos de administración**. (3ª ed.). Ed. Pearson- Prentice Hall, México.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. 2007. **Programa sectorial de educación 2007-2012**. Ed. Talleres de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, México.
- SIMONS, Helen. 2011. **El estudio de caso: Teoría y práctica**. Ed. Morata, España.
- STAKE, Robert. 2007. **Investigación con estudio de casos**. (4ª ed.). Ed. Morata, España.
- UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE YUCATÁN. 2009. **Plan de Estudios del Bachillerato con Interacción Comunitaria**. Ed. UADY, Yucatán (México).

- VELEDA, Cecilia; RIVAS, Axel y MEZZADRA, Florencia. 2011. **La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina.** Ed. CIPPEC/ UNICEF/ Embajada de Finlandia, Buenos Aires (Argentina).
- WEBER, Max. 2006. **Conceptos sociológicos básicos.** Ed. Alianza editorial, Madrid (España).