



CONTEXTUALIDADES JUVENILES EN LOS MÁRGENES DE LA INCLUSIÓN-EXCLUSIÓN ESCOLAR

Julio Jiménez Vargas

Subdirección de Bachillerato Tecnológico del Gobierno del Estado de México

Área temática: A. 13) Educación, desigualdad social e inclusión, trabajo y empleo.

Línea temática: 1. Educación y desigualdad social.

Tipo de ponencia: Reporte final de investigación.

Resumen:

A continuación presento los resultados finales de una investigación realizada en una preparatoria pública situada en el oriente del Estado de México. La exposición está dividida en tres partes. En primer lugar, explico la problematización a partir de la relación con el estado del conocimiento y la discusión de la simultaneidad entre los procesos de inclusión y de exclusión. Lo cual derivó en la pregunta de investigación: ¿Cuáles son los procesos cotidianos que constituyen la subjetividad social de los jóvenes en los márgenes de la inclusión-exclusión escolar? En segundo lugar, la perspectiva de las metodologías horizontales me condujo a abrir diferentes diálogos a partir de los cuales encuentro que los procesos cotidianos tienen una dimensión histórica en la que está presente el protagonismo de los jóvenes como sujetos sociales. No obstante, sistemáticamente el carácter protagónico de los jóvenes es negado, por lo que la constitución cotidiana de su subjetividad social acontece en los márgenes del silenciamiento y mediante procesos de resistencia donde la disputa por las contextualidades juveniles construye vínculos co-formativos como una relación mutuamente constitutiva entre los jóvenes y la escuela. Por ejemplo, si bien los márgenes de la inclusión-exclusión escolar tienen una dimensión estructural que condiciona marcas exclusoras, los jóvenes construyen sus propias marcas inclusivas. Finalmente, la disputa por las contextualidades juveniles es parte del debate sobre la direccionalidad de la escuela entre la lógica que pretende enclaustrar a los jóvenes en espacios escolares precarizados y la lógica que demanda la apertura y la dignificación de estos espacios.

Palabras clave: Inclusión-exclusión escolar, jóvenes, educación media superior, contextualidades juveniles, vínculo co-formativo.

Introducción

El presente reporte de investigación es resultado de la tesis que defendí en marzo del 2019 para obtener el grado de Doctor en Ciencias de la Educación en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. La finalidad de la investigación es aportar elementos sobre el devenir de la relación entre los jóvenes y el bachillerato, en la articulación entre su configuración histórica y cotidianeidad. Para ello la investigación se inscribe como indisciplinada en varios sentidos. En primer lugar, porque como diría Haber (2011, p. 21) las disciplinas se dividen el conocimiento del mundo “como si también el mundo estuviera seccionado en partes”. En segundo lugar, la investigación indisciplinada busca visibilizar lo que “el protocolo obstruye” por eso convoca lo inaudible, los espectros y los silencios. En tercer lugar, este silenciamiento no es fortuito, obedece a la lógica de la razón colonial que escinde el mundo en sujeto y objeto, “investigador e investigado” para ocultar las relaciones sociales de dominación que impregnan las relaciones de conocimiento; por eso desde la indisciplina la investigación es considerada como una relación entre sujetos.

En esta perspectiva, propongo la noción de contextualidades. Se trata de un concepto ordenador para definir campos de observación. El contexto de la investigación es el espacio y tiempo en el que se desarrolla, pero también es el cuerpo desde el cual se lleva a cabo y las relaciones afectivas que la rodean. Sin embargo, no se trata de un contexto objetivo, independiente de los sujetos, sino de un contexto apropiado e interiorizado. En ese sentido, pensar las contextualidades como el entramado de temporalidades, territorialidades, corporalidades y afectividades permite problematizar mi relación con el problema al esclarecer desde qué contextualidad específica planteo la construcción del conocimiento, por ejemplo, desde que concepción de tiempo, pero también desde que tiempo interiorizado. Del mismo modo, en el diálogo con los jóvenes es posible preguntar ¿Cómo y desde qué contextualidad se adscriben a la escuela?

En el diálogo con el estado de conocimiento analizo las distintas posiciones desde las que se ha construido conocimiento en la relación de los jóvenes y el bachillerato. Encuentro que el campo está atravesado por desplazamientos en la noción de los sujetos y la formulación de las preguntas. En el primer estado de conocimiento coordinado por el COMIE (1982-1992), se advirtió “la ausencia de este campo”. En el segundo estado del conocimiento (1992-2002) existe predominancia de las investigaciones llamadas “cuantitativas”. Pero en esos años se cambia gradualmente de la pregunta ¿quiénes son los alumnos? a ¿cómo son los alumnos? En el tercer estado de conocimiento (2002-2011) se observa el fortalecimiento del campo de investigación “sobre estudiantes”. También surgen nuevas preguntas, entre las que destaca: ¿Cómo viven los estudiantes la escuela? (Guzmán y Saucedo, 2013). En esta línea son importantes las aportaciones del grupo que dirigió Weiss (2012, p. 10) en el DIE del CINVESTAV quienes se proponen “enriquecer los estudios sobre alumnos desde la perspectiva de la vida cultural y social de los jóvenes.” En el grupo se formulan preguntas como la siguiente: ¿Qué significa el bachillerato para los jóvenes? Entre sus hallazgos encuentran que la escuela se constituye como un espacio de vida juvenil.

En mi caso, discuto la noción de margen como la expresión simultánea de los procesos de inclusión y exclusión para lo cual desarrollo la investigación en el turno vespertino de una preparatoria pública situada entre Chalco, Valle de Chalco e Ixtapaluca, Estado de México, municipios que concentran áreas suburbanas con alto grado de marginación. A la escuela y turno mencionados ingresan jóvenes que obtienen menos de 60 aciertos (de 128 preguntas) en el examen de admisión al bachillerato, a partir del cual se les asigna una escuela y un turno que no desean. Son jóvenes que se mueven en los márgenes de la inclusión-exclusión escolar: formalmente están inscritos en la escuela, pero regularmente obtienen bajas calificaciones, reprueban o dejan la institución prematuramente.

Además, el margen como la metáfora del espacio en blanco que queda a cada lado de una página. La metáfora me lleva a pensar que existe una forma de escritura autorizada que ocupa el espacio central. Pero hay otras formas de escritura que al no ser reconocidas como legítimas se declaran inexistentes. Los márgenes son definidos a partir de las relaciones estructurales de hegemonía-subalternidad y sus traducciones en el ámbito simbólico. En la medida que la investigación problematiza la relación de los jóvenes con la escuela, los márgenes escolares se refieren a las prácticas y discursos juveniles invisibilizados por la lógica hegemónica de la escuela moderna.

De esta manera, la problematización se concretó en la pregunta: ¿Cuáles son los procesos cotidianos que constituyen la subjetividad social de los jóvenes en los márgenes de la inclusión-exclusión escolar?

La pregunta se ubica en la disputa por la diversidad de lo juvenil como una posición política para dialogar con los jóvenes no como objetos de disputa, sino como sujetos que disputan “espacios, poderes, formas organizativas” (Vommaro, 2018) a partir de praxis diferenciadas que constituyen su subjetividad social expresadas en sus acciones, lenguajes, aspiraciones y sentidos de vida.

Contextualidades juveniles y el vínculo co-formativo

A partir del uso crítico de la teoría no considero los conceptos como categorías petrificadas para determinar la realidad, sino como categorías vivas que se construyen y resignifican en el diálogo con el campo. Así, discuto el concepto de exclusión porque apunta hacia la neutralización política de problema pues presentan los desenganches como asuntos individuales (Karsz, 2004). La discusión del concepto permite enfocar el problema desde otra perspectiva. Así, si bien es cierto que en México la mitad de los jóvenes más pobres están fuera de la escuela (SITEAL, 2015, p. 6), para que estos jóvenes ejerzan su derecho a la educación no basta con incluirlos en el sistema escolar, hace falta analizar las condiciones de su inclusión en contextos marcados por amplias desigualdades.

Precisamente, el reconocimiento de las diferencias económicas, sociales y culturales representa un fuerte llamado para posicionarme en las metodologías horizontales y tomar distancia del planteamiento que considera al sujeto investigador como si fuera el único sujeto cognoscente. En cambio, desde la horizontalidad es posible definir el proceso de investigación como una experiencia entre sujetos, en el

concepto de experiencia planteado por Skliar y Larrosa (2009, p. 21), es decir, como aquella que “ayuda a decir, pensar y sentir” lo que sin esa experiencia no se podría lograr. Se trata entonces de una ampliación de los horizontes de sentido y de los horizontes de futuro porque en la narración de nuestras experiencias articulamos el pasado con el presente y potenciamos la construcción del futuro.

Con este posicionamiento metodológico planteo tres tecnologías de investigación. La primera fue la realización de encuentros denominados “Espacios juveniles: compartiendo nuestras experiencias en la escuela.” La intención de los encuentros es dialogar con los deseos, pensamientos y sentimientos que constituyen la subjetividad social de los jóvenes. Aquí el compartir es el reconocimiento mutuo de nuestras posiciones discursivas y las experiencias como las travesías que conllevan a las rupturas y a la reconfiguración de los sujetos. Los encuentros se desarrollaron en dos momentos, primero al interior de los grupos y después en una sesión plenaria. En los encuentros por grupo participaron 177 jóvenes, mientras que a la sesión plenaria fueron 51.

La segunda tecnología fue la apertura de diálogos con el cronista de Valle de Xico y con nueve jóvenes aspirantes en el concurso de ingreso al bachillerato. Tomé la idea de diálogos de Corona y Kaltmeier (2012, p. 13) como el encuentro entre “dos o más logos en oposición”, pero en mi planteamiento lo que se juega en esos logos no sólo son razón y palabra, sino también diferentes formas de sentir por lo que el encuentro es entre las diferentes contextualidades que constituyen a los sujetos participantes en la investigación.

Adicionalmente, una encuesta aplicada año con año me acercó a la lógica escolar mediante un instrumento que tiene múltiples usos. En mi caso, la encuesta me permitió dialogar con el logos escolar que la diseña, con los orientadores que la aplican y con los 357 jóvenes de primer ingreso que la contestaron quienes aún en estas condiciones no dejan de ser sujetos y transmiten su propia subjetividad.

Este enfoque teórico-metodológico me llevó a proponer una primera tesis: Históricamente los márgenes de la inclusión-exclusión escolar se configuran ante la sistemática negación de los jóvenes como sujetos de la educación, pese al papel protagónico que han tenido en coyunturas clave como 1968 y 1995.

Lo anterior ocurre a partir de diferentes proyectos político-educativos que estructuran la relación: jóvenes-bachillerato. En el proyecto de unidad nacional, aquel que pretendía instaurar la reconciliación, los jóvenes emergieron como una fuerza social con capacidad organizativa y política para darle expresión a sus demandas. Me refiero a la coyuntura de 1968 y que dio pauta al surgimiento de los CCH en 1971, el Colegio de Bachilleres en 1973, los CONALEP en 1978 y que la mayor tasa de crecimiento del nivel medio superior en el país se haya registrado en la década de los setenta, crecimiento que impactó el inicio de los ochenta cuando se fundan las primeras Escuelas Preparatorias Oficiales del Estado de México en 1982.

Sin embargo, iniciado el periodo neoliberal, la tasa de crecimiento del bachillerato cae a una quinta parte del valor de la década previa, caída que se prolonga en la década siguiente. Este es el contexto de una segunda coyuntura en la relación de los jóvenes y el bachillerato: 1995. En ese año, las relaciones estructurales se

expresan en una reducción de los lugares para estudiar en el bachillerato de la UNAM y en el incremento de la demanda por estudiar en esa opción. En esa coyuntura los jóvenes se organizan para demandar su derecho a la educación, ante ello repunta la tasa de crecimiento de la media superior y se reorganiza su proceso de ingreso con la creación de la COMIPEMS en 1996.

No obstante, la irrupción protagónica de la juventud es ignorada sistemáticamente. Así, en el Congreso Nacional del Bachillerato de 1982 se discutió con fuerza la identidad del nivel pero no la identidad de los jóvenes. Veintiséis años después vuelve a discutirse el problema de la identidad a partir del establecimiento del Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. Nuevamente la identidad y diversidad discutidas son las relacionadas al nivel educativo, pero no se discute la identidad y diversidad de los jóvenes.

Una segunda tesis que propongo es la siguiente: Los jóvenes se constituyen en los márgenes de Tlapacoya a Xico a partir de relaciones simbólicas, que invisibilizan sus contextualidades, y de relaciones estructurales de pobreza y precariedad laboral que sitúan a la escuela como un espacio para vivir su condición juvenil con otras posibilidades.

Los márgenes de Tlapacoya a Xico son el lugar del encuentro con las contextualidades juveniles en otras coyunturas a nivel micro social. En este sentido, una coyuntura es vivir en Xico y presentar el examen de la COMIPEMS un domingo muy temprano en la Ciudad de México, recorrer más de 35 kilómetros sorteando diferentes formas de transporte que ese día escasean. La coyuntura surge condicionada por dinámicas estructurales que determinan desplazamientos “de polo a polo” para poder llegar a las sedes de aplicación en el caso de los jóvenes que solicitan la UNAM como primera opción. Sin embargo, para la visión dóxica los jóvenes son un intelecto caníbal que además devoran su territorialidad, temporalidad y afectividad, así se logra invisibilizar la diversidad de las contextualidades juveniles para ocultar el carácter profundamente desigual del concurso de ingreso.

En el vértice conformado por los municipios de Chalco, Valle de Chalco e Ixtapaluca es donde se conforman los márgenes de Tlapacoya a Xico. Los tres municipios se caracterizan por tener mayores niveles que la media nacional en todas las formas de pobreza y un ingreso inferior a la línea de bienestar y de bienestar mínimo (CONEVAL, 2017).

De acuerdo a la encuesta, el 57% tanto de los papás como de las mamás que trabajan no cuentan con ninguna prestación laboral, entre el 60% y el 70% de los papás y de las mamás no gozan de periodos vacacionales ni tienen seguridad social. Además, el 81% tiene un ingreso inferior a \$3,000 mensuales.

En el caso de los jóvenes 1 de cada 4 trabajan. Sus ocupaciones son como comerciantes o como ayudantes en actividades de albañilería, puestos de comida o tiendas. Considerando estos empleos y la situación laboral de los padres es muy factible que la precariedad laboral para los jóvenes sea más aguda. Es el caso de Andrés quien al quedarse fuera de la escuela a los 16 años cruzó de “ilegal” la frontera con Estados Unidos. Dos años después Andrés regresa para reinscribirse al segundo semestre y narra su experiencia así:

“Te pones a pensar si me vuelvo a quedar en la misma situación tengo otra vez que ir a arriesgarme, tengo otra vez que ir a trabajar, tengo que ir a que me estén gritando... y tener 16 horas seguidas de trabajo... te pones a pensar prefiero la escuela, mil veces prefiero la escuela.”

Después de esta experiencia la escuela representa para Andrés un espacio de posibilidad para no tener la necesidad de arriesgarse otra vez, por lo menos en el corto plazo. En su concepción moderna la escuela es una promesa de futuro a costa de renunciar al presente, pero para los jóvenes como Andrés la escuela no sólo es una utopía de futuro, es una utopía de presente para vivir su condición juvenil en mejores circunstancias.

A partir de aquí propongo una tercera tesis: La subjetividad social de los jóvenes se constituye mediante procesos cotidianos que configuran un vínculo co-formativo con la escuela como un espacio de posibilidad y de disputa por las contextualidades juveniles. En la configuración de este vínculo se debate la direccionalidad de la escuela entre el carácter cerrado de su concepción moderna y los desafíos que implica su transformación.

Esta tesis hay dos categorías clave: las contextualidades juveniles y el vínculo co-formativo. La primera categoría coloca en tensión la lógica de la escuela moderna que tiene como propósito la formación del sujeto de la razón por lo que lo convierte en objeto de formación mediante un proceso que le expropia su corporalidad, subjetividad, experiencias y afectividades. En este sentido sitúo la categoría contextualidades juveniles como una posición que busca argumentar la irreductibilidad de los sujetos a calidad de objetos, la intención es visibilizar cómo contribuyen los sujetos a formar y transformar los procesos de su propia formación. Ello se expresa en las disputas por las corporalidades, territorialidades, temporalidades y afectividades que acontecen en los márgenes escolares.

La otra categoría que planteo es el vínculo co-formativo. Existe un vector pedagógico plenamente reconocido que apunta de los sujetos educadores a educandos, pero argumento que el vector también va de los sujetos educandos a los educadores. En este terreno discuto con el siguiente planteamiento de Puiggrós (2006, p. 30): “Toda pedagogía define a su sujeto. Cada una determina los elementos y el orden de las series que la constituyen como conjunto de significantes.” De acuerdo, pero en la medida en que los llamados educandos ingresan a situaciones escolares siendo siempre ya sujetos tensionan, ponen en crisis y alteran ese conjunto de significantes. Por eso planteo que se trata de un vínculo co-formativo: no solamente la escuela forma a los jóvenes, también los jóvenes forman a la escuela.

De esta manera relato cuatro escenas cotidianas. La primera escena son las territorialidades en contextos precarizados. Aquí el vínculo co-formativo se da en el debate entre la lógica del enclaustramiento precarizado (que configura espacios escolares cerrados con rejas y áreas prohibidas para los jóvenes) y la lógica de los espacios abiertos. En las contextualidades juveniles ello se expresó en frases como: “Quisiera que la biblioteca fuera libre” y en una demanda reiterada “¡Qué nos quiten las rejas!”.

La segunda escena son las interacciones afectivas. El vínculo en este punto toma la forma de la tensión entre las marcas exclusoras y las marcas inclusivas. Las primeras están relacionadas con la manera como los jóvenes son asignados a la escuela. De acuerdo con la encuesta, el 99% de los jóvenes obtuvo menos de 60 aciertos (de 128 preguntas) en el examen de ingreso al bachillerato; solamente 32% eligió esta preparatoria como su primera opción, en tanto que 78% no deseaba el turno vespertino. Una primera marca exclusora es la reacción afectiva ante esta situación. Ricardo comentó: “cuando entré, entré enojado porque no quería esta escuela.”

Uno de los espacios que más disfrutaban los jóvenes son las canchas de las que, sin embargo, son excluidos constantemente. Los jóvenes piden “más libertad en las canchas” y se escuchan inconformidades como “Ayer me dijeron que sí, luego que no me daban permiso de entrar a las canchas. ¡Sólo quería jugar!”

La marca que concentra los procesos de exclusión es la reprobación. En voz de Ricardo: “Mi momento más triste es que reprobé cinco materias. Me siento muy pendejo, mediocre... sé que puedo pasar porque somos listos, pero somos flojos.” El ejercicio del poder en las mentes y cuerpos juveniles se logra cuando éstos interiorizan el estigma (Hernández, 2004, p. 251), y asimilan que reprueban por flojos y, como ellos dicen, por dejarse “llevar por el desmadre.”

En medio de la exclusión también operan marcas inclusivas. La señalada con mayor recurrencia son las relaciones de amistad: “Las experiencias más bonitas es cuando estoy con mis amigos”. A pesar de que también se presentan peleas por diferentes motivos, la escuela es valorada como espacio de convivencia con los otros jóvenes.

Las relaciones con los maestros pueden ser una fuerte marca inclusiva: “lo más agradable es conocer a maestros que nos enseñan bien.” El trato con los maestros trasciende lo académico y ocupa un lugar central en los procesos de inclusión: “como jóvenes nos gusta que los maestros nos saquen una sonrisa... la sonrisa nos da confianza.” Esta relación se fortalece cuando los maestros se abren a la conversación: “Varios maestros me dijeron que no me dejara llevar por el desmadre. Me gustó que hablaran conmigo.” Al mismo tiempo, el incremento en la carga administrativa y un sinnúmero de proyectos institucionales hace cada vez más difícil para los maestros encontrar estos espacios de interacción.

La tercera escena son las experiencias disruptoras, el vínculo co-formativo cobra cuerpo en la manera en que la escuela define la condición juvenil, pero también la forma como los jóvenes definen la condición escolar. El vínculo tiene una nueva significación y profundidad cuando jóvenes como Andrés concluyen: mil veces prefiero la escuela. Jonathan vivió una experiencia similar a la de Andrés y también concluye: “Lo peor que me podría pasar es salirme otra vez de la escuela... hasta me voy a aferrar con las uñas.”

En la cuarta escena, “Un kilómetro a la redonda” es la disputa física por las contextualidades juveniles donde la escuela se atribuye una jurisdicción extraterritorial para sancionar a los jóvenes que se pelean en sus inmediaciones. El vínculo co-formativo se da en el encuentro entre los dispositivos de control escolar

que se atribuyen un carácter extraterritorial y la manera como los jóvenes subvierten esos dispositivos. Una contextualidad juvenil que concentra cómo se da ese vínculo es la siguiente: “Me aplicaban esa de «Un kilómetro a la redonda... eres nuestra responsabilidad». Pero yo se las aplicaba, ¿por qué cuando me están asaltando no soy también su responsabilidad?”

En estas cuatro escenas cotidianas, el vínculo co-formativo se configura como el entrelazamiento entre diversas contextualidades. Así los jóvenes son sujetos de formación, pero también son sujetos que, en el secreto de la cotidianidad, construyen, subvierten y aportan nuevos significados. Lo que aquí se disputa es la direccionalidad de la escuela que se debate entre el carácter unilateral y cerrado de la escuela moderna y la perspectiva de una escuela abierta que responda a la diversidad de las contextualidades juveniles.

Conclusiones

Entiendo que proponer una respuesta a la pregunta de investigación no consiste en enumerar los procesos cotidianos sino enunciar los elementos que los estructuran. En ese sentido, encuentro que la subjetividad social de los jóvenes en los márgenes de la inclusión-exclusión escolar tienen una dimensión histórica en la que está presente el protagonismo de los jóvenes como sujetos sociales que en momentos coyunturales clave han contribuido a darle forma y contenido a estos márgenes. Así mismo la constitución cotidiana de la subjetividad social de los jóvenes acontece en los márgenes del silenciamiento y mediante procesos de resistencia donde la disputa por las contextualidades juveniles construye vínculos co-formativos como una relación mutuamente constitutiva entre los jóvenes y la escuela.

Los procesos de resistencia surgen por la confrontación entre diferentes significados atribuidos a la escuela. Para los jóvenes, la escuela es un espacio para socializar con sus pares lo que se convierte en un medio para construir sus propias marcas inclusivas. Por otro lado, los mecanismos de “asignación”, la precariedad de los espacios escolares, la prohibición de pasar a las canchas, etc., producen un conjunto de marcas exclusoras. La interacción entre las marcas inclusivas y las marcas exclusoras tiene su efecto en la constitución de la subjetividad social. Al preguntar en la encuesta qué debe hacer un joven la respuesta decisiva fue estudiar con el 82% de las recurrencias. En esta subjetividad social el lugar de los jóvenes es la escuela. Sin embargo, en el caso de esta preparatoria la vida juvenil es constantemente puesta en los márgenes.

Eso no significa que las condiciones de la preparatoria sean totalmente aniquilantes de la vida juvenil, aún en estos espacios de control y precariedad la vida juvenil se abre paso. Así, los jóvenes irrumpen la lógica escolar y su arquitectura de los espacios y tiempos con carácter performativo.

Al finalizar la investigación, encuentro que los jóvenes son una fuerza social por su valor numérico y construcción simbólica. Son sujetos escritores de historicidad quienes con su organización han protagonizado en este joven siglo movilizaciones en diferentes latitudes del planeta: la primavera árabe, el

15 M español, el #YoSoy132 de México, lo jóvenes dreamers en Estados Unidos, etc. Como refiere Valenzuela (2015), ante la precariedad y la desigualdad que les afecta particularmente a los jóvenes, algunos de ellos han expresado “Nosotros no somos antisistema, el sistema es antinosotros”. En este contexto, a pesar del discurso hegemónico que en parte pareciera declarar la muerte simbólica de los jóvenes pues frecuentemente los estigmatiza y declara como desperdicio, fracasados, desertores, las distintas voces juveniles con las que dialogué en la investigación no declaran la necrosis del tejido escolar, por el contrario crean diversos vínculos con la escuela que apuntalan utopías en la esperanza de que la escuela se consolide como un espacio de posibilidad y no se vuelva parte de ese sistema anti-juventudes.

Referencias

- CONEVAL (2017). *Anexo estadístico de pobreza a nivel municipio 2010 y 2015*. Recuperado de https://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/AE_pobreza_municipal.aspx
- Corona, S. y Kaltmeier, O. (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Guzmán, C y Saucedo, C. (2013). “Introducción.” En COMIE (Coord.) *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aporte y debates. 2002-2011*. México: ANUIES/COMIE. Colección Estados del Conocimiento.
- Haber, A. (2011). “Nometodología Payanesa: Notas de Metodología Indisciplinada.” En *Revista de Antropología* (23), p.p. 9-49.
- Hernández, G. E. (2004). *Políticas educativas para población en estado de pobreza. Educación básica para personas jóvenes y adultas*. Tesis para obtener el grado de Doctora en Pedagogía. UNAM. México.
- Karsz S. (2004). *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Barcelona: Gedisa.
- Puigrós, A. (2006). *Sujetos, disciplina y curriculum. En los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- SITEAL (2015). *Escolarización en América Latina 2000-2013*. Recuperado de http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/rec_siteal_2_2015_04_28.pdf
- Skliar, C. y Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Valenzuela, J. M. (2015). *El sistema es antinosotros. Culturas, movimientos y resistencias juveniles*. México: UAM, El Colegio de la Frontera Norte, Editorial Gedisa.
- Vommaro, P. (2018). Conferencia: Juventud latinoamericana. En *Congreso Internacional de Investigadores sobre juventud*, La Habana, Cuba.
- Weiss, E. (2012). *Jóvenes y bachillerato*. México: ANUIES.