

Los mexicanos vistos por sí mismos

Los grandes temas nacionales

Educación. Las paradojas de un sistema excluyente

Encuesta Nacional de Educación



JUDITH ZUBIETA GARCÍA

TOMÁS BAUTISTA GODÍNEZ

ANA HILDA GÓMEZ TORRES

MARÍA DEL ROSARIO FREIXAS FLORES



Percepciones, pobreza, desigualdad

Encuesta Nacional de Pobreza

El mercado de trabajo en México.

La opinión social sobre la precariedad laboral

Encuesta Nacional de Economía y Empleo

Educación. Las paradojas de un sistema excluyente

Encuesta Nacional de Educación

Una reflexión crítica sobre la salud de los mexicanos

Encuesta Nacional de Salud

¡Qué familia!

La familia en México en el siglo XXI

Encuesta Nacional de Familia

Conocimientos, ideas y representaciones acerca de niños, adolescentes y jóvenes.

¿Cambio o continuidad?

Encuesta Nacional de Niños, Adolescentes y Jóvenes

Realidades y expectativas frente a la nueva vejez

Encuesta Nacional de Envejecimiento

Géneros asimétricos. Representaciones y percepciones del imaginario colectivo

Encuesta Nacional de Género

Ser indígena en México.

Raíces y derechos

Encuesta Nacional de Indígenas

Imaginarios de la migración internacional en México.

Una mirada a los que se van y a los que llegan

Encuesta Nacional de Migración

Sentimientos y resentimientos de la nación

Encuesta Nacional de Identidad y Valores

Estado laico en un país religioso

Encuesta Nacional de Religión, Secularización y Laicidad

Cultura, lectura y deporte.

Percepciones, prácticas, aprendizaje y capital intercultural

Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte

Cómo viven los mexicanos.

Análisis regional de las condiciones de habitabilidad de la vivienda

Encuesta Nacional sobre las Condiciones de Habitabilidad de la Vivienda

Entre mi casa y mi destino.

Movilidad y transporte en México

Encuesta Nacional de Movilidad y Transporte

La dimensión ambiental en los albores del siglo XXI.

Miradas desde la diversidad

Encuesta Nacional de Medio Ambiente

Ciencia y tecnología:

una mirada ciudadana

Encuesta Nacional de Ciencia y Tecnología

La otra brecha digital. La sociedad de la información y el conocimiento

Encuesta Nacional de Sociedad de la Información

México en la globalización.

Dilemas y paradojas

Encuesta Nacional de Globalización

La sociedad mexicana y los derechos humanos

Encuesta Nacional de Derechos Humanos, Discriminación y Grupos Vulnerables

Entre un buen arreglo y un mal pleito

Encuesta Nacional de Justicia

Percepción del desempeño de las instituciones de seguridad y justicia

Encuesta Nacional de Seguridad Pública

Percepciones sobre el federalismo en México

Encuesta Nacional de Federalismo

La corrupción en México: percepción, prácticas y sentido ético

Encuesta Nacional de Corrupción y Cultura de la Legalidad

El déficit de la democracia en México

Encuesta Nacional de Cultura Política

Inventario de México en 2015

Los mexicanos vistos por sí mismos

Los grandes temas nacionales

Educación. Las paradojas de un sistema excluyente

Encuesta Nacional de Educación

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Rector

José Narro Robles

Instituto de Investigaciones Jurídicas

Director

Pedro Salazar Ugarte

Área de Investigación Aplicada y Opinión

Julia Isabel Flores Dávila

Investigadores del área

Agustín Morales Mena

Erika Tapia Nava

Diseño muestral

Miguel Ángel Cordero Alba

Diana Domínguez Sánchez

Apoyo técnico de cómputo

Daniel Patlán Hernández

Apoyo logístico

Navorina Díaz Pineda

Judith Montserrat Camacho Ramírez

Victoria Meza Chávez

Apoyo estadístico y de investigación

Patricia Itzel Díaz Soto

Eduardo Daniel Hernández Gaona

Miguel Tonatiuh Santiago

Rubén Isaac Rodríguez Malagón

Yesenia A. García Cruz

Tristano Volpato

Sary Toledo Ríos

María Esperanza García Reyes

Angélica González Castañón

Montserrat López Bautista

Ivette González

Ricardo Patlán Hernández

Los mexicanos vistos por sí mismos

Los grandes temas nacionales

Educación. Las paradojas de un sistema excluyente

Encuesta Nacional de Educación



JUDITH ZUBIETA GARCÍA

TOMÁS BAUTISTA GODÍNEZ

ANA HILDA GÓMEZ TORRES

MARÍA DEL ROSARIO FREIXAS FLORES



Zubieta García, Judith, autor.

Educación. Las paradojas de un sistema excluyente. Encuesta Nacional de Educación / Judith Zubieta García, Tomás Bautista Godínez, Ana Hilda Gómez Torres, María del Rosario Freixas Flores. – Primera edición.

232 páginas. – (*Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales ; 3*)

ISBN 978-607-02-7015-4 (colección tapa dura)

ISBN 978-607-02-6987-5 (colección rústica)

ISBN 978-607-02-7018-5 (tapa dura)

ISBN 978-607-02-6990-5 (rústica)

1. Educación – México. 2. México – Condiciones sociales – Siglo XXI. I. Bautista Godínez, Tomás, autor. II. Gómez Torres, Ana Hilda, autor. III. Freixas Flores, María del Rosario, autor. IV. Serie

LA422 ED24 2015

Asistentes de investigación:

Edgar Alberto Germán Castelán

María Susana Hernández Bonilla

Zindzi Berenice Hernández Olivares

Everardo Chiapa Aguillón

Primera edición: 25 de agosto de 2015

D.R. © Universidad Nacional Autónoma de México,

Ciudad Universitaria, delegación Coyoacán, 04510, México, D. F.

Instituto de Investigaciones Jurídicas

ISBN 978-607-02-6987-5 (colección rústica)

ISBN 978-607-02-6990-5 (rústica)

Esta edición y sus características son propiedad
de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Prohibida su reproducción parcial o total por cualquier medio,
sin autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

Hecho e impreso en México.

CONTENIDO

Los mexicanos vistos por sí mismos José Narro Robles	11
Prefacio Pedro Salazar Ugarte	15
Prólogo Julia Flores	17
Preámbulo Ricardo Pozas Horcasitas	21
Introducción	27
CAPÍTULO I	
La exclusión educativa: un marco para su análisis	31
El sistema educativo	35
La exclusión educativa	40
Factores que potencian la exclusión educativa	42
CAPÍTULO II	
Esfuerzos nacionales para abatir la exclusión	47
Las políticas públicas en materia educativa	49
Las políticas públicas de educación en México (1995-2018)	50
El gasto público destinado a educación	58

Programas del PEF con mayor presupuesto (2010-2015)	62
Políticas públicas de inclusión educativa	65
Definición de política educativa de inclusión	65
Aspectos que abarcan las políticas de inclusión educativa	67
Inclusión educativa en México (2007-2018)	68
Programas presupuestarios de inclusión educativa	70
CAPÍTULO III	
Logros y residuos del sistema educativo mexicano	79
La educación como un derecho	79
Logro educativo (PISA)	85
El rezago educativo y abandono escolar	87
Población vulnerable	98
Mujeres	99
Personas con discapacidad	102
Población indígena	104
Escolaridad y empleo	106
CAPÍTULO IV	
La educación desde la mirada de los mexicanos	111
Hábitos de consumo cultural	112
Uso de la tecnología	115
Percepciones sobre la experiencia de estudiar en México	116
La escuela y su dinámica	116
La escuela y sus actores	125
El valor de estudiar	130
Factores asociados a la exclusión	142
Exclusión 1. Falta de condiciones básicas de bienestar	144
Exclusión 2. Expectativas del núcleo social	146
Exclusión 3. Incumplimiento de requisitos de ingreso y permanencia	148
Exclusión 4. Imposibilidad de participación regular y continua en el aprendizaje	150
Exclusión 5. Falta de experiencias agradables en el aprendizaje	151

Otras exclusiones	154
Exclusión 6. Baja calidad del aprendizaje disponible	154
Exclusión 7. Falta de reconocimiento oficial del aprendizaje realizado	154
Exclusión 8. Falta de opciones para aplicar el conocimiento adquirido	155
Percepciones sobre la labor pública en la educación	155
A manera de conclusiones	163
Bibliografía	173
Anexos	181
Anexo 1: Mapas conceptuales sobre la exclusión	182
Anexo 2: Lineamientos sectoriales de educación en el PND	186
Anexo 3: Programas representativos del PEF	196
Anexo 4: Características demográficas y económicas de la población encuestada	198
Índice de gráficas	209
Índice de cuadros	213
Índice de figuras	217
Diseño muestral	219

LOS MEXICANOS VISTOS POR SÍ MISMOS

José Narro Robles

11



La auténtica función de la Universidad trasciende a la de transmitir y generar conocimiento. Su verdadero propósito tiene que ver con la vida en sociedad, con la formación de ciudadanos libres que tengan conciencia social y que sean capaces de valorar los principios éticos en la convivencia humana. Si bien es cierto que la tarea principal de las universidades es de orden académico, las consecuencias del cumplimiento de su mandato son, además, sociales, económicas e incluso políticas. Es por esto que desde la Universidad se debe alentar el fortalecimiento democrático de nuestro país, el progreso y la lucha contra la injusticia y la exclusión.

México transita por un periodo complejo, caracterizado por la presencia de problemas seculares y de los que resultan de las nuevas condiciones, esto alienta la frustración y el desencanto. Aunque son momentos de duda y de desconfianza, también lo son de retos y oportunidades. El desafío más importante, el que refleja y sintetiza los rezagos que padecemos, es la desigualdad como problema histórico y estructural del país. Los esfuerzos emprendidos para superar la desigualdad por los diversos sectores sociales, académicos y políticos, han quedado muchas veces desarticulados y han



sido a todas luces insuficientes ante la exigencia y la necesidad de fomentar la inclusión y la igualdad en el ejercicio y el disfrute de los derechos.

¿Cuál es el papel de la Universidad ante estas realidades? Si bien es cierto que nuestra institución no tiene la posibilidad de resolver problemas tan complejos, tampoco puede permanecer indiferente a ellos. De allí que se haya propuesto recoger las voces de los mexicanos, iniciar un ejercicio de diálogo, una conversación con la gente que habita nuestro país.

La propuesta consistió en aplicar veinticinco encuestas nacionales para tratar de dibujar un mapa del país, construido con base en los sistemas de creencias de la gente, de sus necesidades, de sus expectativas y deseos. Un ejercicio de empatía, respeto y comprensión que, lamentablemente, pocas veces se emprende. Las voces de los mexicanos son, a la vez, puente y camino para conocer y reconocer al ser próximo, descubrir sus matices, su humanidad; son también el vehículo para llegar hasta nosotros mismos. Paradójicamente, estas voces nos ayudan también a tomar distancia, a ganar perspectiva, a construir la realidad con el otro y a crear nuestra propia realidad.

Lo que se intentó fue recoger las voces, los pensamientos y reflexiones de los mexicanos; es a ellos a quienes nos dirigimos y a los que nos interesa escuchar. Hacerlo implica el arte de mantener intacto el contenido sin renunciar a la forma, supone crear un espacio en el que se aúnan la aceptación y la responsabilidad. Los métodos y las técnicas de experimentación científicos no son sino procedimientos de interrogación que aseguran —o al menos eso se pretende— que lo que se va a escuchar son las propias voces de los mexicanos y no las expectativas e ideas que los científicos se han hecho sobre ellas.

“La palabra es mitad de quien la pronuncia y mitad de quien la escucha”, decía Montaigne. Las palabras nos pertenecen a ambas partes en diálogo cuando éste es sincero, cuando la escucha es atenta, cuando hay voluntad de encuentro. En ellas nos encontramos y por eso nos unen; nos llevan al intercambio, a la relación recíproca. La colección *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales* es un acercamiento invaluable a nuestros desafíos que conjuga, en 26 tomos, las percepciones de la sociedad con el análisis de reconocidos especialistas de nuestra Universidad.

La UNAM debe mantener su papel de conciencia crítica de la Nación. Debe continuar por la vía del análisis y el debate sobre los principales problemas del país y, por supuesto, debe aportar propuestas para su solución, mantener su compromiso ético. La ética encuentra en la Universidad su espacio apropiado para crecer, donde el ejercicio del pensamiento debe contribuir a afinar la verdad. Una verdad que se convierta en vida y libertad, y éste es el reto para construir la justicia que se desea. La Universidad también está llamada y obligada, tanto ética como jurídicamente, a servir a la sociedad. La efectividad ética no le viene dada por la postulación positiva de un deber ser, sino por su capacidad de incitar al ejercicio autónomo del criterio, por su peculiar manera de potenciar la conversación en todas sus formas y por señalar un camino hacia una mejor convivencia en sociedad.

Quiero agradecer, por su dedicación y esfuerzo, a los 93 investigadores y a los 48 jóvenes asistentes que han participado en este extraordinario proyecto, así como al Instituto de Investigaciones Jurídicas que, a través de su Área de Investigación Aplicada y Opinión dirigida por la maestra Julia Flores, se encargó de coordinar y materializar esta admirable investigación que sin lugar a dudas será referente para el entendimiento del México contemporáneo.

Esta colección es una expresión del compromiso de la Universidad Nacional con nuestra sociedad, con la búsqueda del conocimiento y del saber. Cada uno de los volúmenes nos ofrece una oportunidad sin precedentes para conocernos y proyectar un futuro mejor para todos. Sus contenidos abonarán, sin lugar a dudas, a un debate más profundo sobre nuestros grandes temas nacionales. Es un trabajo urgente para expertos, tomadores de decisiones y público interesado en acercarse a los distintos temas a partir de las percepciones que de ellos tiene la sociedad mexicana de hoy.

“Por mi raza hablará el espíritu”



PREFACIO

Pedro Salazar Ugarte*

15



Los libros que conforman la colección *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales* son el resultado de un esfuerzo académico colectivo imaginado y coordinado por la maestra Julia Isabel Flores y su equipo de trabajo en el Área de Investigación Aplicada y Opinión del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM. Se trata de una iniciativa que pretende aportar insumos para una deliberación colectiva, seria y documentada, sobre quiénes somos y qué pensamos los mexicanos del siglo XXI ante los grandes temas y problemas nacionales.

A partir de una serie de encuestas levantadas en el país se invitó a reflexionar a investigadores y profesores de diversas disciplinas quienes, de manera individual o colectiva, dieron forma a cada volumen. El resultado son 26 libros en los que se entrelaza el rigor metodológico con el análisis experto para dar cuenta del pensamiento de los mexicanos en algunos de los temas más relevantes para su convivencia, en un momento crucial de la

* Director del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM.



historia del país en el que los profundos procesos de transformación —social, política y jurídica— interna se complejizan por los procesos de cambio global. De esta manera la colección *Los mexicanos vistos por sí mismos* es, a la vez, un espejo y un proyector. Los textos reflejan nuestras ideas sobre cuestiones cruciales de la realidad nacional y, al mismo tiempo, nos obligan a mirar hacia el contexto más amplio en el que estamos insertos.

Vale la pena hacer el recuento de los temas elegidos: corrupción y cultura de la legalidad; cultura, lectura y deporte; derechos humanos, discriminación y grupos vulnerables; familia; salud; seguridad pública; movilidad y transporte; pobreza; migración; género; globalización; niños, adolescentes y jóvenes; condición de habitabilidad de la vivienda; envejecimiento; religión, secularización y laicidad; ciencia y tecnología; educación; economía y empleo; indígenas; justicia; sociedad de la información; medio ambiente; identidad y valores; federalismo y cultura política. Como puede verse se trata de cuestiones de relevancia crucial para la vida cotidiana de las personas y que demandan una visión multidisciplinaria.

Ésta es otra de las virtudes de la colección. Los trabajos han sido realizados por expertos en diversas disciplinas y, por lo tanto, ofrecen un amplio fresco temático pero con profundo rigor científico. Cada autor es experto en la materia que analiza y, además, escribió su colaboración después de conocer los avances del proyecto editorial en su conjunto. Por lo mismo no se trata de textos aislados sino de un verdadero proyecto editorial imaginado y ejecutado con una visión global.

Espero que los lectores lo aprecien y disfruten tanto como lo hicimos quienes hemos tenido el honor de participar en su confección y desarrollo. En mi calidad de director del Instituto de Investigaciones Jurídicas agradezco al doctor José Narro Robles, rector de la Universidad Nacional Autónoma de México, por el apoyo decidido a esta iniciativa y felicito a la maestra Julia Isabel Flores y a su entusiasta equipo de trabajo por la llegada a buen puerto de esta empresa.

PRÓLOGO

Julia Isabel Flores*

17



Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales tiene como propósito ofrecer un panorama de los problemas del país y conocer su extensión y modalidades en la sociedad mexicana a partir de las percepciones de sus habitantes. Esta colección, que consta de 26 libros, pretende dar cuenta de las transformaciones sociales en un contexto de globalización, de cambio cultural y político. El análisis de los temas permite obtener una visión integral de los cambios en la vida de hombres y mujeres y, de manera fundamental, de su percepción del México de principios del siglo XXI. Como podría decir Alfonso Reyes, el proyecto *Los mexicanos vistos por sí mismos* encierra a México en una nuez.¹

Con base en 25 encuestas nacionales de 1 200 casos cada una, aplicadas a personas de 15 años y más en sus propias viviendas, se recoge la diversidad de percepciones, opiniones, actitudes y valores de quienes vivimos en México: de los jóvenes y los adultos mayores, de los hombres y las mujeres,

* Investigadora del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM.

¹ Alfonso Reyes, *México en una nuez y otras nueces* (1931), México, FCE, 2000.



de los habitantes de las grandes ciudades y el campo, en las diversas regiones del país. El diseño de los cuestionarios y la elaboración de los libros estuvo a cargo de distinguidos especialistas de la Universidad Nacional Autónoma de México en cada uno de los temas.

En los volúmenes que conforman esta colección se suman las voces, las inquietudes y los valores en las esferas que interesan a los mexicanos. En ellos se estudian los temas relativos a la población con base en las encuestas de familia, de niños, adolescentes y jóvenes; de procesos de envejecimiento; de género; de indígenas y de migración. Se abordan también los problemas y percepciones del bienestar y la economía en función de las encuestas de pobreza y de economía y empleo. Se tratan cuestiones del mayor interés para la sociedad como son la salud, la educación, la cultura, la lectura y el deporte. Se investigan asimismo la ciencia y tecnología, al igual que la sociedad de la información, el medio ambiente y las condiciones de habitabilidad de la vivienda, la movilidad y el transporte.

En el campo de impartición y procuración de justicia se analizan datos de las encuestas de justicia, de derechos humanos y de seguridad pública, mientras que los estudios referentes a la organización política se sustentan en sendas encuestas relacionadas con el federalismo, la corrupción y cultura de la legalidad, y con la cultura política. Finalmente, se da cuenta de las creencias, los valores y sus transformaciones a partir de las encuestas de religión, laicidad y secularización; de identidad nacional y valores, y de México frente a la globalización.

En esta colección se incorporan investigaciones sin antecedentes públicos en el país que llenan un vacío en la investigación social y permiten disponer de nuevos datos, tales como los que se derivan de las encuestas nacionales de religión, secularización y laicidad, la de indígenas, la de migración, la encuesta nacional de derechos humanos, la encuesta nacional de justicia, la de federalismo, la de sociedad de la información y la de movilidad y transporte.

Producir análisis de alta calidad, basados en datos confiables, contribuye a conformar una visión de la sociedad mexicana en el tiempo; hace posible conocer en qué punto nos encontramos, así como medir el logro de los objetivos planteados en la política pública. Del mismo modo, permite registrar los aspectos que deben mejorarse y comparar los resultados con otros obtenidos en los ámbitos regional e internacional, a fin de llevar a cabo ejercicios de retrospección y prognosis.

Los volúmenes que conforman la colección no pretenden oponer la experiencia vivida a la abstracción teórica, sino enriquecer y poner en comunicación a ambas. El panorama resultante está lleno de contrastes: nos muestra los problemas, pero también recoge aspiraciones e indica posibles caminos. La colección nos ofrece un cuadro de claroscuros en el que las luces, las sombras y los colores se oponen y complementan mutuamente, de modo que, como en una pintura, toda sombra implica la presencia de la luz y el color, y en toda luz conviven el color y la sombra.

Con la globalización asistimos a un proceso de rápidas transformaciones en los referentes de las conductas sociales y políticas, cuyo movimiento desplaza constantemente los límites de lo posible. El proyecto pretende recoger el pensamiento de la sociedad mexicana en un punto de inflexión y convertirlo en un ejercicio de pedagogía colectiva, en un momento crucial en el que la revaloración del pasado, el presente y el futuro ha de potenciar las fortalezas y los atributos del colectivo nacional, sobre las premisas de una sociedad libre y abierta.

Expreso en primer lugar mi agradecimiento al doctor José Narro Robles, rector de nuestra universidad, pues sin su visión y su patrocinio este proyecto no hubiera sido posible, y al doctor Pedro Salazar, director del Instituto de Investigaciones Jurídicas, por su apoyo decidido en todo momento. A los 93 investigadores de 21 institutos y centros de investigación de la UNAM y a los 48 jóvenes asistentes que colaboraron con ellos les agradezco su compromiso, dedicación y entusiasmo para crear esta colección. También quiero dejar constancia de mi profunda gratitud a los miembros del Área de Investigación Aplicada y de Opinión del Instituto de Investigaciones Jurídicas, sin quienes no hubiera sido posible llevar a cabo esta empresa; a Juan Carlos Licea y a su equipo por el acucioso levantamiento; y al doctor Ricardo Pozas, dictaminador de la colección, por su agudo análisis de los textos. Igualmente agradezco la inestimable ayuda brindada por el licenciado Enrique Balp, secretario de Servicios a la Comunidad, así como a Javier Martínez y a Elsa Botello, de la Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, quienes han puesto gran cuidado y esmero en la edición de estos libros.



PREÁMBULO

Ricardo Pozas Horcasitas*

21



Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales es el fruto de una investigación nacional realizada por especialistas en los 25 temas más importantes que atraviesan la vida de la sociedad mexicana de principios del siglo XXI. Esta investigación impulsada por el doctor José Narro Robles, rector de la Universidad Nacional Autónoma de México, fue desarrollada y coordinada por Julia Isabel Flores, coordinadora del Área de Investigación Aplicada y Opinión del Instituto de Investigaciones Jurídicas.

Esta colección responde a la necesidad constante que tiene la Universidad de estudiar los problemas centrales inherentes a la organización social, a la vida política y a la cultura nacional a través de las concepciones que actualmente tienen los mexicanos de su sociedad, de la vida política y del Estado, en la acepción más amplia del término, como orden institucional, normativo y legítimo que regula la vida de los individuos y las colectividades.

* Investigador del Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM.



Toda encuesta revela la concepción que los individuos tienen de sí mismos porque pone en juego el entramado de conocimientos y sentimientos contenidos en las respuestas a las preguntas planteadas por el investigador. Con las encuestas se interroga a un individuo en un tiempo dado de su existencia encuadrada en un entorno público y con una posición frente a la historia que corre y se condensa en los acontecimientos nacionales relevantes, que impregnan de contenidos culturales el conjunto de condiciones políticas prevalecientes.

Las 25 encuestas nacionales en que se sustenta la colección se realizaron en noviembre de 2014, en un escenario público en el que la violencia regresa como la imagen dominante de la representación de la sociedad nacional; este clima de violencia rompe la percepción generalizada de estabilidad, manejo y dirección política que durante los primeros 10 meses de gobierno había surgido con el nuevo Ejecutivo federal, que proporcionó un ambiente político distinto y una renovada percepción de seguridad y confianza en el presidente de la República. Esta certidumbre surgió desde su toma de posesión y fue confirmada con las iniciativas constitucionales que se presentaron a la sociedad como posibilidad de cambio económico y social, a través de las llamadas reformas estructurales.

La incertidumbre fue producida por la crisis política que se detonó en el municipio de Iguala, Guerrero, el 26 de septiembre del 2014 debido a la desaparición de 43 estudiantes de la normal rural de Ayotzinapa. Entre finales de septiembre y principios de octubre la información del problema político producido por la desaparición de los estudiantes se expande en la opinión pública nacional y se coloca en el entorno internacional a través de las redes sociales y los circuitos de las organizaciones no gubernamentales, así como por la participación de los organismos nacionales e internacionales de derechos humanos.

Primero esta crisis se volvió un problema del gobierno municipal, después del estado de Guerrero y en menos de un mes se convirtió en un conflicto que debía resolver el Ejecutivo federal. La velocidad con la que se difundió el problema a lo largo de la nación y la rapidez de su expresión política revelan la falta de instituciones sólidas en los tres niveles de gobierno, capaces de regular el conflicto social y delimitar la violencia en el ámbito geopolítico en el que brota.

La celeridad con que se manifestaron las consecuencias del problema muestra la pérdida de la centralidad del Ejecutivo federal —tanto institucional como simbólicamente— que rigió durante décadas las relaciones de autoridad y obediencia, de poder y negociación, de estabilidad y legitimidad, en el entramado político nacional de las coaliciones gobernantes y frente a la población de la sociedad mexicana. Esta estabilidad política fue, durante décadas, la característica y el contraste entre México y América Latina.

El exceso de violencia en la represión condensó el problema de inseguridad al que ha llegado la sociedad nacional y la inexistencia de límites que demarcan las conductas individuales de los funcionarios y de los grupos sociales, que se debe al estado poroso de las instituciones públicas en una sociedad que carece de un orden social estable y de un orden jurídico regulador en el que se delimitan los márgenes posibles de la conducta individual y colectiva.

La condición social no deslindada entre lo legal e ilegal, entre lo moral y no moral, generó la situación anómica de la vida social removiendo la certeza en el presente, que retrotrajo la representación colectiva del orden político a la violencia productora de incertidumbre e inseguridad vivida durante los 12 años anteriores de los gobiernos panistas, entre 2000 y 2012, periodo político caracterizado como el de la transición —con el implícito de democrático— que está hoy desdibujado en la representación social nacional y olvidado en la memoria colectiva.

La transición democrática mexicana partió de las elecciones de Estado y gobierno, con un nuevo partido hegemónico, y tuvo como primer objetivo generar certidumbre legal en los procesos electorales en el ámbito federal, certidumbre que fue confirmada por el cambio de gobierno en el Ejecutivo federal en el año 2000; esta transición resolvió los problemas de desconfianza en las instituciones del sistema político de partidos, lo cual constituye la condición necesaria de la democracia electoral, pero no es suficiente para preservar el régimen político.

Durante los dos gobiernos —de 2000 al 2012— no se consolidó la transición de la que éstos fueron protagonistas, los gobiernos no construyeron la cultura institucional democrática necesaria para un cambio que debía estar sustentado en principios y normas que regularan las prácticas políticas de representación en las organizaciones sociales que son la base del régimen





político, pero tampoco diseñaron las reglas ni consolidaron las normas en las relaciones colectivas de integración y funcionamiento político de las instituciones sociales.

Ninguno de los dos gobiernos cambió las modalidades de articulación tradicional desarrolladas durante el pasado entre los partidos —en plural— y las organizaciones que se enlazaban como bases sociales de sustentación o clientelares, de manera permanente o temporal, en procesos electorales. Las organizaciones corporativas se mantuvieron con prácticas clientelares y patrimoniales, verticales y disciplinarias frente a la posibilidad de la gobernanza como principio de relación política democrática de las colectividades con los representantes y las instituciones políticas.

Los gobiernos de la transición no fueron capaces de instaurar una nueva práctica política fundada en el respeto a la legitimidad democrática en las organizaciones sociales de base, en el cumplimiento de la legalidad —la excepción a la regla siempre es cobijada por la norma de la cultura política tradicional de los usos y costumbres—, en el valor moral de las conductas de las colectividades y en la calidad ética de las dirigencias. La transición edificó prácticas modernas de legalidad, certeza y transparencia en las instituciones electorales sobre bases de la organización social clientelar, tradicional y autoritaria. Ésta fue la paradoja de la modernización democrática mexicana.

El conjunto de investigaciones que publicamos surgen en el regreso de lo incierto, en ese tiempo del cambio que condensa y retoma la historia de los últimos años del país, siendo las encuestas nacionales las primeras realizadas después del acontecimiento referido que constituye un punto de inflexión por ser punto de retorno. Las encuestas expresan el clima social y psicológico del México contemporáneo: inseguro y constantemente redefinido, y en su indefinición desdibuja los referentes fijos de las normas sociales y las reglas jurídicas del derecho público y privado resguardadas por el Estado.

El entorno social de incertidumbre produce la indefinición del orden público en las percepciones de los ciudadanos, entorno incierto en el cual la confianza pública y la solidaridad, tanto individual como colectiva, pierden sentido como conductas posibles, dando origen a una cultura de la impunidad en la que la sanción a las faltas que violan las leyes y quebrantan las normas de la moral pública no es posible y propicia una fractura en el orden social. En la representación colectiva la transgresión cotidiana en todos los

niveles de la vida va tomando carta de naturalidad, se va volviendo común y el futuro va abriendo los límites produciendo la creencia de que todo es posible y creíble.

La desconfianza, como la condición de lo creíble, desdibuja la integridad de las instituciones, de las personas y de la autoridad pública que se funda en la solidez moral. La obediencia a la autoridad sólo es posible cuando ésta tiene credibilidad y la sospecha sobre su integridad y desempeño hacen que deje de ser un referente cotidiano de la vida social y política. En las sociedades la coerción sólo es legítima y eficiente sobre la cohesión colectiva.

Los 25 tomos de la colección contienen la interpretación de los especialistas que desarrollan sus respectivas investigaciones en los siguientes temas: corrupción y cultura de la legalidad; cultura, lectura y deporte; derechos humanos, discriminación y grupos vulnerables; familia; salud; seguridad pública; movilidad y transporte; pobreza; migración; género; globalización; niños, adolescentes y jóvenes; condición de habitabilidad de vivienda; envejecimiento; religión, secularización y laicidad; ciencia y tecnología; educación; economía y empleo; indígenas; justicia; sociedad de la información; medio ambiente; federalismo; identidad y valores; y cultura política.

Para construir la investigación sobre los mexicanos vistos por sí mismos se llevaron a cabo 25 encuestas en todo el país, cada una aplicada a 1 200 personas y realizadas en las propias viviendas de los encuestados, es decir, cara a cara, lo que hace de éstas una fuente de información cierta y segura. En el diseño de los cuestionarios estuvieron involucrados los investigadores especializados en los temas respectivos, en coordinación con el Área de Investigación Aplicada y Opinión del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, equipo que también estuvo a cargo del levantamiento en campo y el procesamiento estadístico de los resultados.

Los temas de las encuestas fueron planteados y desarrollados por los investigadores que son especialistas reconocidos en sus respectivos campos de conocimiento y cuentan con una obra académica que sustenta su autoridad en dichos temas. El estudio sobre las condiciones actuales de los 25 problemas sociales y políticos tratados en los tomos correspondientes brindó a los investigadores la posibilidad de condensar, en cada encuesta y en cada pregunta, el conocimiento adquirido a lo largo de mucho tiempo.





Las encuestas fueron, para los académicos que participaron en su elaboración con la formulación teórica del problema, con el diseño de las preguntas de las encuestas y con el análisis de los resultados, la posibilidad de conocer qué piensan los ciudadanos respecto de los temas nacionales y cómo los problematizan. En este sentido la investigación, que se basa en el conocimiento empírico generado por la opinión y la representación social de los encuestados, brindó a los especialistas la oportunidad de ampliar el espectro cognitivo más allá del círculo institucional académico en el cual se habían movido durante años y dentro del que se había expuesto y aplicado el conocimiento de los 25 temas tratados en esta investigación nacional.

Para los especialistas, la investigación fue una confrontación entre el saber académico respecto de los problemas estudiados científicamente y la representación social que de ellos tienen los individuos que los viven todos los días. Para los lectores, los textos significan la posibilidad de ver la confluencia de las dos perspectivas y de conocer los problemas que forman los ejes de la vida cotidiana de la nación.

Los temas de investigación constituyen el centro del debate de los actores políticos con mayor presencia pública en México. Éstos son la fuente de información diaria y de discusión en los medios de comunicación; en torno a ellos se genera la noticia y como parte de ella se informa la percepción que los ciudadanos tienen sobre cada uno de los problemas.

Esta investigación planteada y desarrollada en la UNAM representa el esfuerzo continuo de la institución por generar conocimiento original en torno a los problemas relevantes de la nación y con ello contribuir a su posible solución.

INTRODUCCIÓN

Judith Zubieta García*

Tomás Bautista Godínez**

Ana Hilda Gómez Torres**

María del Rosario Freixas Flores**

27



Desde la perspectiva de los derechos humanos, la educación es uno de ellos que debe ser garantizado a cualquier ciudadano, independientemente de su condición física, sexo, edad, características socioeconómicas y lugar de residencia, entre otras condiciones. Varios son los esfuerzos que distintos organismos multilaterales, particularmente la UNESCO, han realizado para que este planteamiento se vuelva realidad.

A pesar de que todos los países firmaron la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, adoptada en 1990 en Jomtien, Tailandia, muchos países distan de garantizar equidad en el acceso a la educación para su población. México no es la excepción: con una escolaridad promedio de 8.8 años y habiendo declarado obligatorios los niveles de educación básica y media superior, son múltiples los esfuerzos que aún quedan por hacer si se pretende alcanzar la cobertura universal hasta ese nivel educativo.

* Investigadora del Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM.

** Coordinación de Universidad Abierta y a Distancia de la UNAM.



Sin embargo, y desde una perspectiva sistémica y compleja, además de requerir el análisis de los resultados cuantitativos que ha logrado el sector educación —en términos de eficiencia escolar, inserción laboral, rezago y abandono— también es conveniente plantear interrogantes de orden cualitativo para contribuir a despejar algunas incógnitas, relacionadas con los factores que inciden tanto en la inclusión como en la exclusión educativa.

Por medio de las percepciones, los valores y las expectativas que tienen los mexicanos sobre la educación fue como vislumbramos el camino que nos permitiría responder algunas preguntas básicas. Entre ellas, por ejemplo, las siguientes: ¿Cuáles son las motivaciones de la población mexicana para estudiar?, ¿cómo perciben los mexicanos la experiencia del estudio?, ¿cómo perciben nuestros compatriotas el fenómeno de la exclusión educativa?, ¿qué opiniones, valores o creencias tiene la población mexicana sobre educación y exclusión?, ¿cuáles son los factores endógenos y exógenos de exclusión más significativos para la población mexicana?, ¿cuáles de esos factores no han sufrido modificaciones, a pesar de los esfuerzos gubernamentales por incrementar la cobertura del sistema educativo mexicano?

Con base en los cuestionamientos anteriores, iniciamos esta investigación con una amplia revisión bibliohemerográfica que nos permitió ubicarnos en el tema de la exclusión educativa dentro de un fenómeno todavía más complejo y lastimoso: el de la exclusión social. Bajo el supuesto de que era posible organizar los factores de exclusión desde una perspectiva sistémica, nos dimos a la tarea de construir un marco de referencia para el análisis del fenómeno en cuestión. Este marco constituye el primer capítulo de este libro.

Tradicionalmente, la exclusión social ha estado relacionada con la pobreza, con la marginación y con la vulnerabilidad. En una sociedad que pretende legitimar su acción, lo mismo que sus estructuras de poder en la democracia, la invisibilidad de los excluidos, la existencia de los que no tienen voz, no sólo evidencian una situación injustificada, abusiva e injusta, sino que contradicen los axiomas sobre los cuales debe descansar su legitimidad, lo mismo que las aspiraciones que se tengan a futuro. Es esta sociedad la que encuentra en la educación su brazo armado para la reproducción de un sistema excluyente. El segundo capítulo aborda la situación institucional y el marco normativo que rige la acción del sector des-

de el ámbito federal. Por su parte, el tercer capítulo da cuenta de los resultados alcanzados a partir de la instrumentación de dichas políticas, al tiempo que muestra evidencias del impacto de otros factores determinantes de la exclusión educativa.

Con los productos de esa revisión, más los derivados de su correspondiente reflexión, se fueron construyendo las hipótesis que conducirían la investigación. Cuatro son las principales: 1) las motivaciones de los mexicanos para estudiar se ven afectadas por los factores de exclusión; 2) las experiencias negativas al asistir a la escuela constituyen un factor de exclusión; 3) la población mexicana percibe los efectos de la exclusión, aunque no pueda describir el fenómeno; 4) la exclusión educativa afecta principalmente a sectores históricamente desfavorecidos de la sociedad mexicana.

Con las lecturas realizadas y con las primeras hipótesis planteadas, construimos un cuestionario con el que buscamos develar las relaciones más importantes entre las variables que intervienen y en ocasiones determinan la exclusión educativa. El cuestionario utilizado en esta investigación consta de 76 preguntas, distribuidas en seis secciones.

Mediante la aplicación de dicho cuestionario pretendimos identificar y caracterizar los factores que potencian o inhiben el acceso, continuidad y aprovechamiento escolar de la población en el Sistema Educativo Nacional. La problemática así estructurada permitió la comprensión y reflexión sobre el tema de la exclusión educativa, a partir de las percepciones de los mexicanos.

Las entrevistas nos permitieron recopilar información de los sujetos que conformaron una muestra de la población mayor de 15 años, representada por 1 199 individuos, la cual fue caracterizada por las condiciones demográficas y económicas de la población encuestada. No está de más señalar que las entrevistas individualizadas permitieron capturar las percepciones, opiniones y comentarios de mexicanas y mexicanos sobre nuestro sistema educativo.

El análisis estadístico permitió poner en evidencia la percepción global que los mexicanos tenemos de la educación, de la nuestra, y con ello facilitar la identificación de otras problemáticas sociales en las que se deberá poner atención, aun cuando el problema de la exclusión educativa haya aminorado. El capítulo cuatro pone de manifiesto algunas de las paradojas identificadas en el análisis del contexto nacional, desde la perspectiva de la población destinataria.





Con los resultados derivados de la información proveniente de la encuesta pudimos establecer puntos de concordancia y discordancia con cifras oficiales del gobierno federal y otros organismos multilaterales. El trabajo realizado en gabinete para la obtención de datos actualizados se vio fortalecido con la información proveniente de las preguntas incorporadas en el cuestionario, lo cual alentó el uso de métodos cuantitativos que fueron complementados con el análisis cualitativo. Estos resultados permitieron establecer correlaciones, puntos de convergencia y definir algunas tendencias.

Finalmente, las conclusiones resumen algunas de las grandes paradojas planteadas en los capítulos anteriores sobre un sistema educativo que, casi bajo cualquier lupa, resulta excluyente, a pesar de los avances reportados desde el ámbito institucional.

Dejamos al lector la puerta abierta para que se adentre y elabore sus propias conclusiones, a partir de lo expuesto en esta obra. En un fenómeno que como mexicanos nos atañe y como ciudadanos nos determina, luchar contra la exclusión educativa se convierte en el camino obligado para todos los involucrados en la transformación de nuestra sociedad hacia futuros más equitativos, más justos y más incluyentes.

LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA: UN MARCO PARA SU ANÁLISIS



La exclusión como una realidad construida desde su concepción más básica ha sido definida como la pérdida o negación de derechos sociales (Jiménez *et al.*, 2009). Su dinámica, marcada por la mundialización, los cambios económicos, sociales, culturales y la vorágine de las tecnologías de la información y la comunicación, ha llamado la atención de un amplio grupo de académicos que buscan comprender sus causas y las implicaciones que ésta conlleva.

Las principales tendencias en el estudio de la exclusión social responden a la identificación de los ámbitos, factores y dimensiones que inciden en ella (Subirats *et al.*, 2005: 20), los cuales serán referidos a lo largo de este capítulo. Otro tipo de estudios encontrados en la literatura son los relacionados con la comprensión epistemológica del concepto (Jiménez *et al.*, 2009: 12).

De acuerdo con Pérez (2006: 8), al retomar los postulados de Autès (2000), son diferentes esferas las que intervienen en la exclusión social: la política, la económica, la cultural y la doméstica. La primera de éstas incluye la participación del gobierno, las normas, las políticas y las leyes. En la económica se encuentran los medios de producción y de intercambio económico; la cultu-



ral abarca a la sociedad civil y a las instituciones, mientras que la doméstica incorpora las relaciones familiares y otras de tipo afectivo. Según este autor, cuando algunas de estas esferas dejan de estar ligadas es cuando se produce la exclusión.

En un artículo reciente, Sánchez (2013) hace una revisión muy completa de varios autores que han abordado el tema de la exclusión, con el propósito de derivar propuestas teóricas de intervención social. La autora afirma que el “estudio de la exclusión está referido a diferentes formas de desigualdad, al tiempo que considera que la exclusión social es una construcción ideológica asociada a la nueva organización del trabajo asalariado y, por tanto, generada y alimentada por la lógica del actual sistema económico” (2013: 149). Por considerarlas de interés en la construcción de un marco conceptual para el análisis, a continuación presentaremos algunas de las aportaciones incluidas en dicho texto.

Castel (1997) hace una crítica a los estudios en los que se separa a quienes son excluidos de los que no lo son, enfatizando que son precisamente las relaciones entre estos dos grupos las que deben estudiarse puesto que hay una continuidad entre ellos. Este autor también hace referencia a la desafiliación —concepto que transmite la idea de trayectoria, de proceso, de personas— que divide las zonas de la vida social en tres: la de integración —asociada a la estabilidad laboral y social—, la de vulnerabilidad —relacionada con cierta inestabilidad— y la zona de exclusión —carencia absoluta de empleo y de soportes sociales— (ver Sánchez, 2013: 143).

Por su parte, Tezanos (1999) afirma que la exclusión social engloba diversos conceptos utilizados tradicionalmente para definir situaciones o modos de “estar apartado” o “ser apartado” del núcleo central de una sociedad o grupo, tales como la segregación o marginación. Castells (1998) la define como “el proceso por el cual a ciertos individuos y grupos se les impide sistemáticamente el acceso a posiciones que les permitirían una subsistencia autónoma, dentro de los niveles sociales determinados por las instituciones y los valores en un contexto dado”.

Subirats et al. (2005: 1) definen la exclusión como “la imposibilidad o dificultad intensa de acceder tanto a los mecanismos culturales de desarrollo personal e inserción sociocomunitaria, como a los sistemas preestablecidos de protección social”. Para comprenderla, como se mencionó anteriormen-

te, los autores establecen ámbitos, factores y ejes de desigualdad social (ver cuadro 1).

La última autora que incorporaremos a partir del artículo de Ana Sánchez (*op. cit.*) es Esther Raya (2004: 35), quien afirma que la exclusión “es una noción político-social genuinamente ‘post-moderna’ que expresa un intento de cierre de toda posibilidad de transformación de la sociedad contemporánea, capitalista y demócrata liberal, un amuleto con el que exorciza un posible paso a otro tipo de sociedad”.

En la literatura que aborda el fenómeno de la exclusión social, el ámbito educativo se ha vuelto uno de los terrenos más interesantes a explorar (ver anexo 1), ya que actúa como catalizador de las transformaciones sociales, o bien como un elemento sancionador de la exclusión social, toda vez que determina quién avanza y quién no tiene las posibilidades de continuar con sus estudios.

En su artículo “La exclusión: concepto falso, problema verdadero”, Karsz (2004) describe la exclusión educativa como un estado donde intervienen problemas de vivienda, de salud, de escolaridad, de empleo. Es decir, conceptualiza la exclusión como un problema complejo, el cual debería de comprenderse y analizarse desde una perspectiva sistémica. En franca crítica a otros estudios previos sobre el tema, este autor afirma que cambiar el vocablo exclusión por otra terminología, tal como desocialización o descalificación, no resuelve el dilema de si se trata de superar un concepto o simplemente de un reacomodamiento del mismo. En efecto, Karsz cuestiona si realmente las aportaciones teóricas han identificado la realidad de la exclusión.

En este mismo sentido, Solís (2014) cuestiona el uso de eufemismos para describir el fenómeno de la desigualdad, razón por la cual sugiere centrar los estudios en situaciones concretas del fenómeno.

La breve revisión que hemos presentado en los párrafos anteriores constituye un marco referencial para ubicar la exclusión educativa. También aquí encontramos diversas concepciones y representaciones relacionadas con distintos factores determinantes de este fenómeno social, como se muestra en el siguiente apartado.





CUADRO 1

ÁMBITOS, FACTORES DE EXCLUSIÓN, EJES DE DESIGUALDAD SOCIAL

ÁMBITO	PRINCIPALES FACTORES DE EXCLUSIÓN	EJES DE DESIGUALDAD SOCIAL		
		Género	Edad	Etnia/procedencia o lugar de nacimiento/lugar de residencia
Económico	Pobreza económica			
	Dificultades financieras			
	Dependencia de prestaciones sociales			
	Sin protección social			
Laboral	Desempleo			
	Subocupación			
	No calificación laboral o descalificación			
	Imposibilidad			
	Precariedad laboral			
Formativo	No escolarización o sin acceso a la educación obligatoria integrada			
	Analfabetismo o bajo nivel formativo			
	Fracaso escolar			
	Abandono prematuro del sistema educativo			
	Barrera lingüística			
Sociosanitario	No acceso al sistema y a los recursos sociosanitarios básicos			
	Adicciones y enfermedades relacionadas			
	Enfermedades infecciosas			
	Trastorno mental, discapacidades u otras enfermedades crónicas que provocan dependencia			
Residencial	Sin vivienda propia			
	Infravivienda			
	Acceso precario a la vivienda			
	Malas condiciones de habitabilidad			
	Espacio urbano deteriorado, con deficiencias o carencias básicas			
Relacional	Deterioro de redes familiares (conflictos o violencia intrafamiliar)			
	Escasez o debilidad de redes familiares			
	Escasez o debilidad de redes sociales			
	Rechazo o estigmatización social			
Ciudadanía y participación	No acceso a la ciudadanía			
	Acceso restringido a la ciudadanía			
	Privación de derechos por proceso penal			
	No participación política y penal			

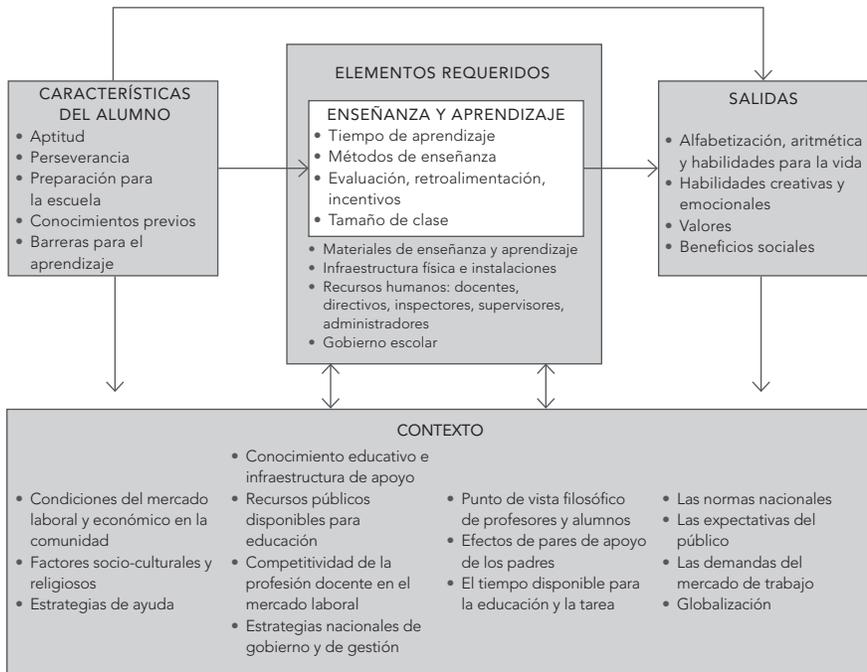
Fuente: Subirats et al. (2004).

EL SISTEMA EDUCATIVO

Uno de los esfuerzos desarrollados por UNICEF (2005), en el sentido de brindar una aproximación integral para el análisis de un sistema educativo, se presenta en la figura 1. En esta conceptualización se explicitan algunos de los elementos asociados a la gestión de la educación, organizados a manera de un proceso dentro de un cierto contexto.

FIGURA 1

SISTEMA EDUCATIVO Y SU CONTEXTO



Fuente: UNICEF (2005).

Por su parte, Emilio Blanco (2011) plantea que el sistema educativo —construido desde la perspectiva de la calidad— puede ser abordado mediante el análisis de las cinco dimensiones que señala la propia UNICEF (2000); a saber: entorno, insumos, gestión, procesos y resultados. Aunque éstas fueron plan-





teadas principalmente para la educación básica, el autor considera que es posible adaptarlas para cualquier nivel educativo (cuadro 2).

CUADRO 2

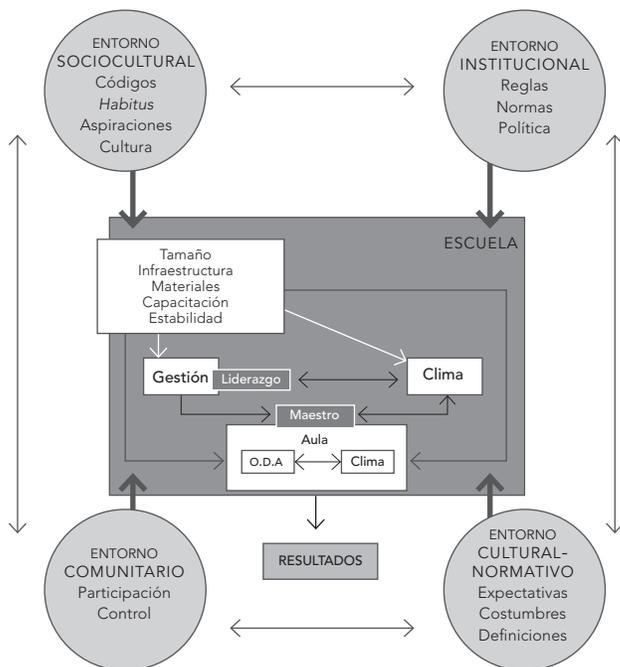
DIMENSIONES DE UN SISTEMA EDUCATIVO	
DIMENSIONES	DEFINICIÓN
Entorno	Condiciones de vida de alumnos, familia, maestros y sociedad en general. Incorpora desde los niveles de alimentación de los niños hasta sus actitudes, disposiciones, cultura cívica y de género.
Insumos	Recursos financieros y materiales del sistema (presupuesto, infraestructura escolar, materiales educativos, salario docente), así como sus recursos humanos, capacidades de los actores, desde el secretario hasta los maestros.
Gestión	Incluye las características de la administración y, en general, del gobierno del sistema: gobernabilidad, coordinación y coherencia; posibilidad de promover reformas o innovaciones; distribución de atribuciones y responsabilidades, tanto a nivel sistémico como de cada escuela.
Procesos	Desde las condiciones de trabajo de la comunidad educativa hasta la aplicación de las habilidades disponibles: liderazgo, clima, innovación, colegialidad, estrategias de enseñanza y evaluación, tiempo de clase, seguridad, respeto a los derechos humanos, relaciones de armonía y de colaboración con las familias.
Resultados	Usualmente referidos a cobertura, eficiencia terminal, rezago y aprendizajes. Puede extenderse para considerar habilidades, valores y actitudes, así como la utilidad que éstos tienen para la vida de los individuos y el conjunto de la sociedad.

Fuente: Blanco (2011) con base en UNICEF (2000).

Llama la atención que, en este abordaje del sistema educativo, el autor haya dejado aparentemente de lado lo que estableció en una investigación anterior, cuando explícitamente incorporó las interacciones entre los factores escolares y el contexto socioeconómico. En efecto, Blanco (2008: 61) conceptualizó una representación más cercana a un “sistema” educativo al involucrar los entornos sociocultural, institucional, comunitario y cultural-normativo (ver figura 2). Al ser concebida de esta manera, la escuela no es sino un subsistema en constante interacción con los cuatro entornos mencionados y, a su vez, aglutinadora de varios sub-sistemas, entre los cuales destacan los de gestión, liderazgo, infraestructura y planta docente, así como las múltiples interacciones que entre ellos existen.

FIGURA 2

ESQUEMA ANALÍTICO DE FACTORES DE EFICACIA A NIVEL DE ESCUELA



Fuente: Blanco (2008).

En lugar de las dimensiones a las que considera Blanco (2011), pareciera más conveniente referirse al entorno y a sus interacciones desde un enfoque sistémico y cibernético, precisamente en la dirección señalada por este autor en 2008. Esta modificación demanda la incorporación explícita de todos los elementos o subsistemas que conforman el sistema educativo.

Este cambio en la forma de conceptualizar dicho sistema no sólo enriquece el análisis de un fenómeno tan complejo como lo es el de la exclusión educativa, sino que permite la reflexión crítica sobre sus componentes, como lo evidenciaremos más adelante (ver figura 3).

En primer lugar, como se desprende de la misma figura, esta representación permite situar diferentes órdenes de sistemas. En un plano superior se encuentra el sistema conducente o sistema de gestión, el cual se encarga de definir la normatividad, las políticas y los programas educativos a instrumen-



tar o instrumentados. En el caso de México, éste se encuentra en concordancia con lo establecido en el plan de desarrollo correspondiente.

En otro nivel se encuentra el sistema conducido, cuya función es realizar todas y cada una de las “operaciones” educativas, entre las que podemos enunciar: el diseño curricular, la docencia, el diseño de materiales, el diseño e instrumentación de mecanismos de ingreso y egreso, entre otros.

En un plano de orden transversal se localiza el sistema de control, donde se ubica la transparencia y la rendición de cuentas, y donde se evalúan los resultados alcanzados, con el propósito de disponer de información que pueda retroalimentar el sistema y generar insumos para la adecuación de las políticas educativas.

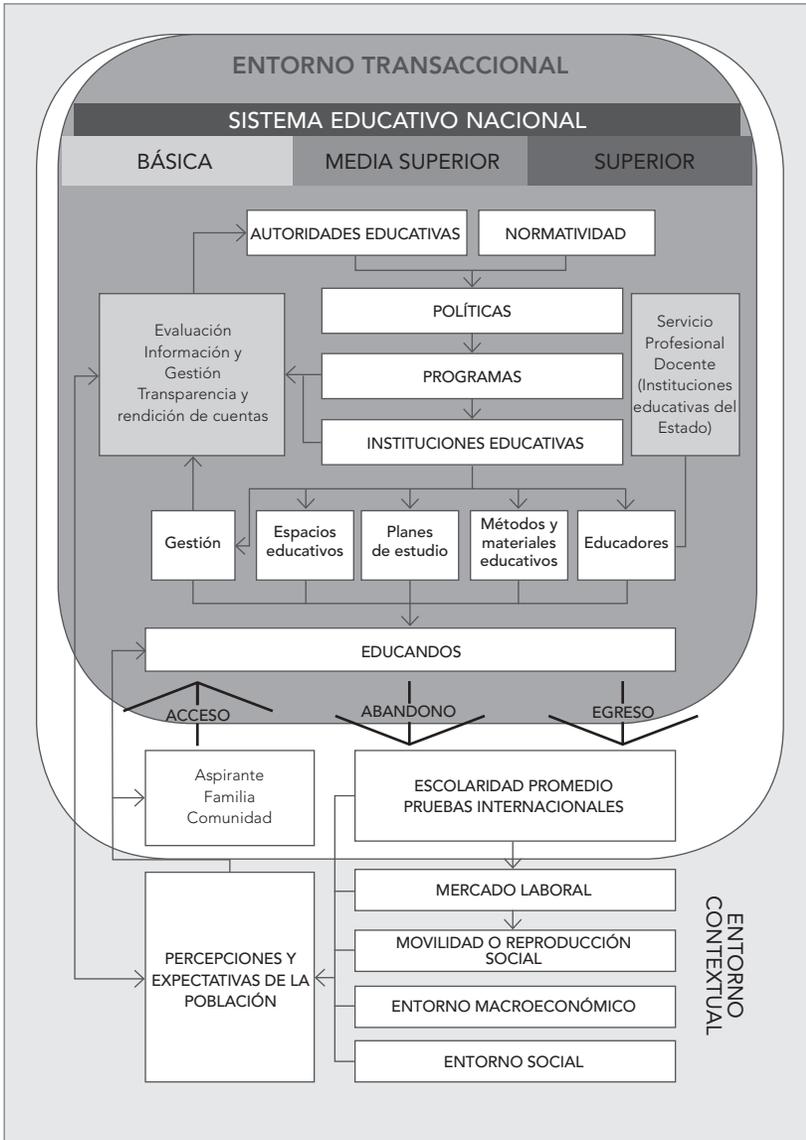
En segundo lugar, debe observarse que esta conceptualización incorpora las valoraciones del sistema, tanto de la mejora como de la efectividad escolar. De conformidad con el enfoque de sistemas, y de acuerdo a Reynolds (2000), en el sistema conducido es donde se ve reflejada la mejora escolar alcanzada, como consecuencia de las políticas y programas establecidos. Por su parte, la efectividad escolar se refleja en el entorno, también como una resultante. En efecto, tal y como lo señala Morin (1999: 9) al citar a Gödel: “El sistema sólo puede encontrar sus instrumentos de verificación en un sistema más rico o metasistema.”

Por último, conviene mencionar al entorno transaccional como el ámbito conformado por otros sistemas con los cuales el sistema educativo intercambia recursos de manera directa. Entre éstos se encuentran la comunidad, la familia, las personas que aspiran a estudiar, los que logran incorporarse al sistema, quienes no han concluido algún nivel escolar, los egresados y, finalmente, el mercado laboral. No sorprende que sea precisamente en este entorno en donde se cuantifican los resultados y se monitorea el logro escolar. Es también en este espacio donde se pueden identificar las necesidades educativas.

Las consideraciones hasta aquí comentadas expanden la visión sobre las causas y efectos del fracaso escolar, al tiempo que permiten poner este hecho en su justa dimensión. Así, esta conceptualización también contribuye a desdibujar la idea del “fracaso individual” o del “fracaso privatizado”. El primero de ellos, de acuerdo a Escudero (2005), señala el fracaso como del alumno y no como del sistema; por su parte, la privatización del fracaso alu-

FIGURA 3

SISTEMA EDUCATIVO Y ENTORNOS



Fuente: elaboración propia.



de a la situación en la que cuando el alumno no logra los rendimientos esperados, él y sólo él es responsable de su situación —sugiriendo falta de capacidades, de motivación o de esfuerzo.

En la representación sistémica que se propone, el fracaso escolar es una medida del desempeño de un sistema educativo; puede también ser uno de los reflejos de la exclusión educativa; o el grado de efectividad del sistema, independientemente de la polisemia en la que dicho concepto se ha visto envuelto.

LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA

Los países deben garantizar el derecho a la educación para todos —como lo establece la UNESCO (2000) en los objetivos planteados en el Marco de Acción de Dakar “Educación para Todos”—, con el propósito de satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos, a más tardar en 2015.¹ Los objetivos son los siguientes:

- Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos.
- Velar porque antes de 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.
- Velar porque las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa.
- Aumentar de aquí a 2015 el número de adultos alfabetizados en 50 por ciento, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente.
- Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí a 2005 y lograr antes de 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a

¹ Cfr. UNESCO (2000) En <<http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/efa-goals/>>.

las jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento.

- Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación garantizando los parámetros más elevados para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas.

Sin embargo, las normas operativas escolares, las condiciones socioeconómicas, la pobreza, la marginación, las condiciones geográficas, la escolaridad de los padres y de los familiares, entre otras variables, hacen muy difícil, si no imposible, alcanzar dichos objetivos. De acuerdo con Ramos (2014), esta discordancia ha sido denominada “la paradoja del sistema educativo”, situación que se presenta en todos los niveles educativos, lo que se puede resumir como un rotundo fracaso escolar (Pérez, 2005).

En esta concepción sistémica que hemos adoptado para estudiar la exclusión educativa, resulta evidente que ésta no es consecuencia única de políticas públicas inadecuadas; también está relacionada con un conjunto de decisiones individuales originadas en el seno familiar y por condiciones económicas, culturales, sociales y contextuales, en ocasiones de carácter exógeno.

Una vez que se ha entendido la complejidad de un fenómeno multifactorial y cambiante, se trabajó en la definición de las hipótesis de trabajo que ayudaron en la construcción de un instrumento que se utilizó en una encuesta, realizada en enero de 2015, respondiendo a las características de un muestreo aleatorio (ver anexo 2). No omitimos comentar que, resultado de la propuesta sistémica para la conceptualización de este fenómeno, una hipótesis fue descartada como tal pero rescatada como una premisa para esta investigación: es posible organizar los factores de exclusión desde una perspectiva sistémica. Dichas hipótesis son las siguientes:

- Los mexicanos pueden estar motivados para estudiar pero los factores de exclusión los desalientan.
- Las experiencias negativas al asistir a la escuela constituyen un factor de exclusión.





- La población mexicana percibe los efectos de la exclusión, aunque no pueda describir el fenómeno.
- La exclusión educativa afecta principalmente a sectores históricamente desfavorecidos de la sociedad mexicana.

FACTORES QUE POTENCIAN LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA

Patricio Solís (2013) identificó una serie de factores relacionados con la exclusión educativa, particularmente en la educación media superior porque, de acuerdo con las cifras nacionales, es donde ésta se acentúa. En el cuadro 3 se describe cada uno de dichos factores.

CUADRO 3

FACTORES DE EXCLUSIÓN EDUCATIVA	
FACTORES	DESCRIPCIÓN
Origen social	Refiere a la influencia del estatus educativo y ocupacional de los padres y el nivel socioeconómico de la familia en los resultados educativos (Buchman, 2002).
Institucional	Corresponde a la brecha entre lo público y lo privado, y entre el turno matutino y el vespertino de las escuelas.
Desempeño académico previo	Los alumnos con desventajas socioeconómicas y que asisten a escuelas de menor calidad son más propensos a experimentar peores rendimientos escolares.
Expectativas de continuidad educativa	La trayectoria escolar lograda tiene una influencia directa en las perspectivas escolares.
Recursos culturales	Define ventajas de aprendizaje a edades tempranas a partir de la habilidad, la motivación, y el rendimiento académico (Shavit et al., 2007: 3).
Condiciones geográficas	Las zonas urbanas, marginadas o rurales, tienen efecto sobre la calidad educativa.
Oferta educativa	Opciones que el alumno tiene a su alcance considerando su preferencia educativa.
Condiciones de salud	El estado de salud de los alumnos, por ejemplo, la obesidad (Lobstein y Uauy, 2004: 41), la discapacidad en sus diferentes manifestaciones, los grupos minoritarios se ven afectados por medio de la intimidación (<i>bullying</i>).

Fuente: adaptación de Solís (2013).



Los factores de exclusión educativa están cada vez mejor definidos y acotados, lo que facilita su integración o clasificación en grupos, de acuerdo con el momento en que se quiera analizar: su génesis o sus consecuencias.

De manera separada, Blanco (2012) primero y luego Solís (2014) proponen estructurar la exclusión educativa en “desigualdad vertical” y en “desigualdad horizontal”. La primera se refiere a la continuidad o desafiliación escolar de los jóvenes en su tránsito entre uno y otro nivel educativo —primaria, secundaria, media superior y superior—; la desigualdad horizontal da cuenta de la segmentación en la selección de distintos tipos de escuelas dentro de un mismo nivel educativo. Por su parte, Blanco (*op. cit.*) agrega una octava categoría que corresponde a la exclusión abierta, referida a su acceso y a su cobertura.

Con base en la propuesta de Martínez (2004), Escudero (2004) describe diferentes factores que pueden propiciar la exclusión educativa. Dicha propuesta centra su atención en los aspectos familiares, en los entornos cercanos y en los escolares:

- *Aspectos personales y sociales de los estudiantes:* salud y posibles discapacidades físicas y mentales, malnutrición, residencia en el medio rural y suburbial, población inmigrante y minoritaria, familias de bajos ingresos económicos y en situación de pobreza, raza, sexo, mal comportamiento, falta de medios y condiciones para el estudio en casa.
- *Características familiares:* estructura y composición familiar —monoparentales, matrimonios jóvenes, ausencia prolongada del padre de familia—, clima familiar —severidad o negligencia—, baja cohesión, alcoholismo y pobreza, familia extendida y amigos; expectativas y cultura familiar, en particular respecto a la valoración de la escuela, el estudio y el desarrollo de hábitos de comportamiento y actitudes en relación con el trabajo escolar.
- *Influencia del grupo de iguales:* en sus aspectos negativos, pueden representar hasta una cierta presión en contra del rendimiento y la excelencia escolar, pudiendo llegar a suponer el caldo de cultivo de una cultura antiescuela y delincuencia en situaciones extremas.



- *Características de la comunidad de residencia:* pobreza del entorno social, peligrosidad, vandalismo, ruralidad, alcoholismo y desempleo, bajo nivel cultural, dependencia de sistemas de protección social y declive económico.
- *Entorno escolar:* clima escolar interesante o aburrido, el grado de sensibilidad y de respuesta en relación con factores correspondientes el medio social y el contexto familiar de los alumnos, la existencia o no de apoyo social y orientación; los recursos escolares con que se cuentan y su distribución según criterios de igualdad y equidad de acuerdo con las necesidades de la población a la que sirve el centro.
- *Políticas sociales y educativas:* diseño, recursos, materiales y apoyos; profesorado y formación; inspección, evaluación, rendición de cuentas y discriminación positiva; políticas de apoyo y estímulo de proyectos de renovación y mejora con plazos cortos y medios; articulación de la política escolar con las municipales y sociales; políticas sociales, económicas y laborales de lucha contra la exclusión social y mecanismos de protección social.

Para terminar esta breve exposición de distintos enfoques planteados por autores reconocidos en el estudio de la materia que nos ocupa, analizaremos brevemente otras aportaciones que ha realizado también la UNESCO (2012), al definir diferentes formas y manifestaciones de exclusión educativa, que comprenden tanto la educación formal como la no formal y todos los niveles escolares (ver figura 4). Éstas han sido complementadas con otras manifestaciones, como las expectativas del núcleo social y la baja calidad del aprendizaje disponible. A continuación se describe cada una de ellas:

Falta de condiciones básicas de bienestar para aprender. Por ejemplo, porque las condiciones en las que se vive son impropias para la salud y el bienestar al carecer; entre otras cosas, de vivienda, alimentación y vestimenta adecuadas, o porque se vive en condiciones de desprotección o inseguridad.

Expectativas del núcleo social (familia y entorno cercano). Las expectativas del individuo antes y durante la edad escolar típica se ven influidas por las experiencias, expectativas y aspiraciones de su grupo social cercano, incluyendo a la familia, amigos y comunidad en general. Cuando esta incidencia se inclina hacia la formación escolarizada trunca o completa sólo

para los niveles básicos, las posibilidades de logro escolar en niveles superiores se reducen.

Incumplimiento de requisitos de ingreso y permanencia. Se presenta por no poder pagar los gastos de matrícula u otros asociados a la escolaridad, por no cumplir con los criterios exigidos para el ingreso o por vestir de forma considerada inadmisibles por la escuela.

Imposibilidad de participación regular y continua en el aprendizaje. Se presenta debido a que la escuela se encuentra lejos para que el alumno asista regularmente, por la imposibilidad de cubrir los costos de traslado, por no tener tiempo para asistir a la escuela debido a otras exigencias de la vida, porque la escuela o el programa han sido clausurados o por sufrir enfermedades u otros problemas de salud.

Falta de experiencias agradables en el aprendizaje. El proceso de enseñanza y aprendizaje no corresponde con las necesidades educativas del alumno ni con su forma de aprender, porque la lengua de instrucción y los materiales didácticos no son comprensibles, o porque el educando pasa por experiencias incómodas, negativas o desalentadoras en la escuela o el programa —como discriminación, prejuicios, intimidación o violencia.

Baja calidad del aprendizaje disponible. La calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje en los servicios educativos accesibles para un grupo social determinado pueden conducir al aprovechamiento parcial o insuficiente de los saberes básicos que permiten transitar entre un nivel educativo y otro, hecho que se hace patente en el incumplimiento de requerimientos académicos para el ingreso o permanencia en niveles educativos superiores.

Falta de reconocimiento oficial del aprendizaje realizado. Esta situación se presenta porque no se reconoce el saber adquirido en un programa no formal en el momento de ingresar a un programa formal, porque no se considera admisible el aprendizaje adquirido para obtener una titulación, o porque no se considera válido el saber adquirido para acceder a otras posibilidades de aprendizaje.

Falta de opciones para aplicar el conocimiento adquirido. Se considera que el saber adquirido reviste escaso interés para la sociedad, porque la escuela o el programa a los que asiste el educando se consideran de bajo valor y no cuenta con el respeto de la sociedad; porque escasean las oportunidades de empleo en el campo del saber adquirido, o las oportunidades

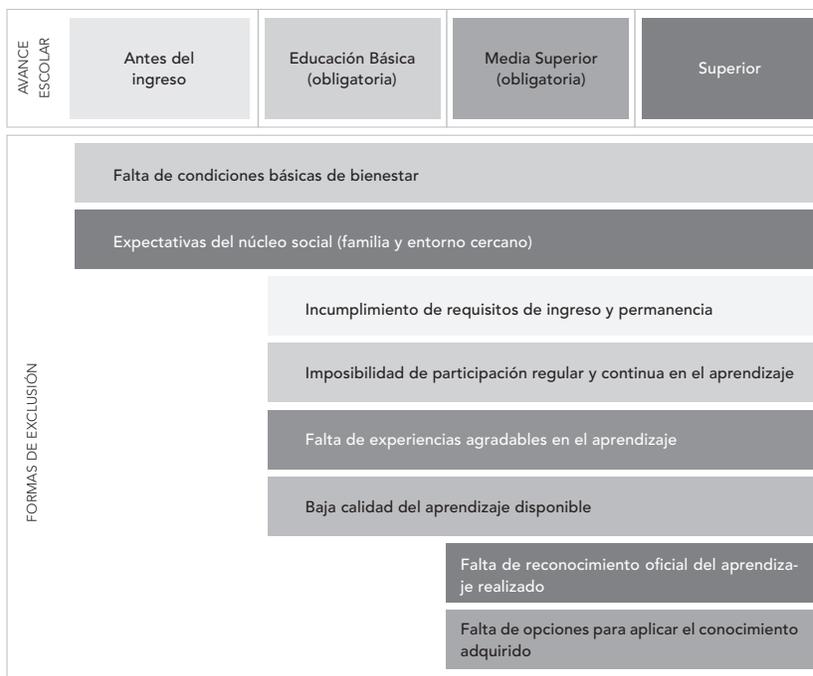




de empleo en general; o porque la sociedad discrimina a ciertas personas en razón de diferencias socialmente atribuidas, con independencia del saber que hayan adquirido esas personas.

FIGURA 4

FORMAS DE EXCLUSIÓN EDUCATIVA



Fuente: adaptación de UNESCO (2012).

ESFUERZOS NACIONALES PARA ABATIR LA EXCLUSIÓN



En cualquier gobierno, la dotación de capital humano, definido como “—las habilidades y capacidades que residen en las personas y que se ponen a disposición del sector productivo— puede ser el determinante más importante de su éxito económico a largo plazo que prácticamente cualquier otro recurso” (Foro Económico Mundial, 2015). Por ello, pareciera de vital importancia que los gobiernos realicen esfuerzos para estimular el desarrollo de su capital humano y lo aprovechen de manera eficiente para contribuir de manera efectiva al crecimiento económico, a reducir las desigualdades, a generar beneficios individuales, y a promover la movilidad social, de tal suerte que todo ello contribuya en el combate contra la marginación.

En un ejercicio realizado por el Foro Económico Mundial, México ocupó el lugar 58 en una lista de 124 países, ordenados conforme a su Índice de Capital Humano (ICH).¹ Esta iniciativa tuvo como objetivo “evaluar el resultado de las inversiones pasadas y presentes en capital humano y analizar cuál será la base de

¹ “El índice valora el capital humano con un enfoque de ciclo de vida, evaluando los niveles de educación, cualificaciones y empleo de que disponen las personas en cinco grupos de edad distintos, a partir de menores de 15 años hasta más de 65 años” (Foro Económico Mundial, 2015).



talento en un país en el futuro” (Foro Económico Mundial, 2015). Nuestro país obtuvo una calificación de 68.50 de un máximo de cien puntos y ocupó el quinto lugar de la región América Latina y el Caribe, ubicándose después de Chile (45), Uruguay (47), Argentina (48) y Costa Rica (53); pero delante de Brasil (78).

El índice toma en cuenta variables educativas tales como el acceso a la educación, la calidad de la educación, el logro educativo y el aprendizaje en el trabajo. En un análisis más minucioso, llaman la atención los datos correspondientes a la calidad de la educación: México se ubicó en el lugar 102 del *ranking* de calidad educativa para el grupo de menores de 15 años y en el 107 para el grupo de 15 a 24 años de edad. A pesar de la relativamente buena puntuación que se obtuvo en el *ranking* del Índice de Capital Humano, debe mencionarse que también llaman la atención las bajas puntuaciones en el indicador de logro escolar para los niveles superiores.

Según Blanca Heredia (2015), el Reporte de Capital Humano 2015 es “un ejercicio de medición de la calidad del capital humano interesante y pionero, cuyos resultados habría que analizar más y, por lo pronto, tomar con cierta cautela”. Sin embargo, los resultados de México en este reporte infortunadamente son congruentes con otros indicadores similares, como el Índice de Desarrollo Humano (IDH), elaborado por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).² En 2013, la nación mexicana reportó un IDH de 0.756, ubicándose en el lugar 71 de 187 países; si bien el país se ubica en el rango de países de desarrollo humano alto, es nuevamente superado por países de la región latinoamericana como Chile, Argentina, Uruguay y Costa Rica, además de Panamá (PNUD, 2015: 161).

Con este panorama, es evidente que atañe al gobierno y a los actores públicos diseñar acciones para garantizar el desarrollo del capital humano; entre ellas, las relacionadas con la educación, por ser uno de los componentes principales en la formación y desarrollo de capital humano.

Está compuesto por 46 indicadores, entre los que destacan, además de los que ya se mencionaron: la matrícula educativa en el nivel elemental, la matrícula en secundaria, la calidad de las escuelas primarias, la calidad del sistema educativo, la tasa de permanencia y la tasa de alfabetización. Disponible en <<https://agenda.weforum.org/espanol/2015/05/13/como-clasifico-tu-pais-en-el-indice-de-capital-humano-2015/>>.

² El IDH 2013 es medido a partir de cuatro componentes: i) expectativa de vida al nacer; ii) promedio de años de escolaridad; iii) expectativa de años de escolaridad; y iv) producto interno bruto per cápita (PNUD, 2015).

LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EN MATERIA EDUCATIVA

La intervención del gobierno sobre un asunto de interés público —como es la educación— se orienta mediante acciones coordinadas y concertadas entre diversos actores, en diferentes niveles. Por ello es necesario referirnos a niveles analíticos de acción; es decir, a políticas públicas.

Una definición de política pública, entendida como aquella cuyo objetivo es la solución de un problema social, la podemos encontrar en Subirats et al. (2008: 38):

...una serie de decisiones o de acciones, intencionalmente coherentes, dadas por diferentes actores, públicos y a veces no públicos —cuyos recursos, nexos institucionales e intereses varían— a fin de resolver políticamente un problema definido como colectivo. Este conjunto de decisiones y acciones da lugar a actos formales, con un grado de obligatoriedad variable, tendentes a modificar la conducta de grupos sociales que, se supone, originaron el problema colectivo a resolver (grupos objetivo), en el interés de grupos sociales que padecen los efectos negativos del problema en cuestión (beneficiarios finales).

Toda política pública se estructura fundamentalmente a partir de tres componentes: a) una parte formal, que se sustenta en la Constitución política, las leyes, los acuerdos o convenios internacionales y los planes generales —estratégicos u operativos— de gobierno; b) una parte de creencias de carácter científico —técnico— “que determinan la factibilidad, eficacia, eficiencia de las acciones humanas” (Aguilar Villanueva, 2009: 15); y c) el “‘contexto sociopolítico’, que puede ser amigable u hostil, estable o dinámico, controlable o incontrolable por el gobierno o por la sociedad entera” (Aguilar Villanueva, 2009: 15).

Asimismo, una política pública está integrada por un número determinado de programas,³ que pueden o no estar relacionados entre sí, y que cuentan con componentes de distinta naturaleza, entre ellos: objetivos, metas, y estra-

³ “Los ‘programas’ en su concepto hacen referencia a la gramática u orden de sentido de la presupuestación pública y finanzas públicas, debido a que los presupuestos (la estimación de los recursos requeridos por una [Política Pública] PP, tienen hoy una estructura programática en muchos países. Los programas, como las PP, son también acciones intencionales y causales, pero se diri-





teñas; personas u organizaciones gubernamentales, económicas o sociales que llevan a cabo decisiones y acciones concretas; recursos económicos, humanos y tecnológicos, entre otros; temporalidad —anual, multianual—; resultados; y sistemas de medición y evaluación —de desempeño, producto, impacto, etcétera— (ver Aguilar Villanueva, 2009).

LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN EN MÉXICO (1995-2018)

En el presente capítulo se revisan las políticas de educación planteadas por el gobierno mexicano durante los últimos 20 años. Se considera este lapso debido a que abarca cuatro periodos presidenciales, con transiciones sustanciales en materia de reformas educativas y alternancia democrática.⁴

Como primer paso para dimensionar la política educativa en México, es necesario ubicar su proceso de planeación, así como identificar sus objetivos. En términos de planeación, las políticas públicas en materia de educación en México están sustentadas, de manera formal, en los artículos 3, 25 y 26 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; en el artículo 38 de la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal; en los artículos 3, 12, 13, 16, fracciones III y IV; 21, 22 y 23 de la Ley de Planeación; así como en la Ley General de Educación (LGE) y demás leyes de educación —Ley para la Coordinación de la Educación Superior, Ley de Ciencia y Tecnología, entre otras—; en los planes nacionales de desarrollo y en los planes sectoriales de educación (ver figura 5).

Por otro lado, y en un nivel superior dentro de la jerarquía legislativa, la planeación del desarrollo nacional es una “ordenación racional y sistemática de acciones que, en base al ejercicio de las atribuciones del Ejecutivo Fede-

gen a realizar objetivos o metas particulares que desagregan los fines u objetivos mayores y más complejos que integran una PP (educativa, ambiental, de seguridad, de salud, agropecuaria). De manera importante, los programas son las únicas acciones gubernamentales que son susceptibles de recibir y utilizar recursos públicos en su operación.” (Aguilar Villanueva, 2009; 16).

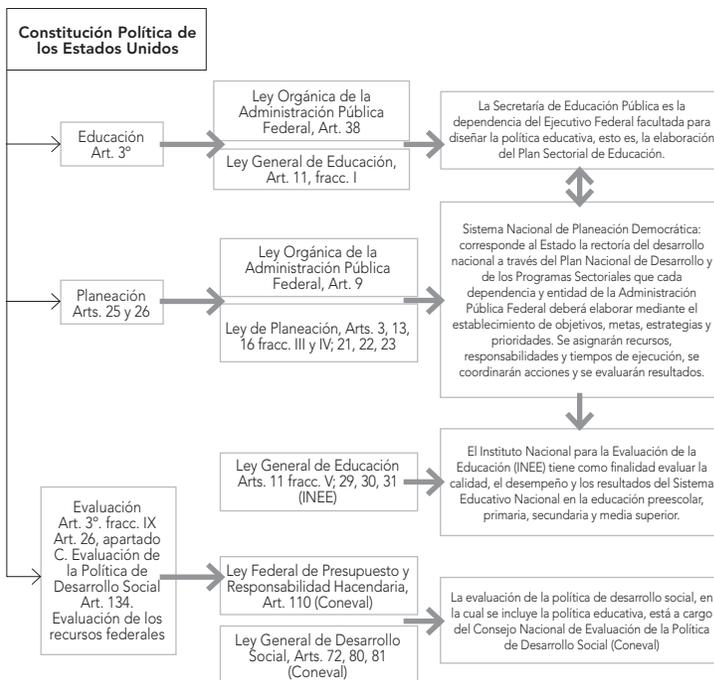
⁴ Durante los últimos 20 años, se han presentado diversas reformas en materia educativa. Las principales, por ser reformas constitucionales, tuvieron lugar en 1996 y 2013. Adicionalmente, la Ley General de Educación también ha sufrido reformas en distintos periodos, las cuales se señalan más adelante. Por otra parte, la alternancia democrática se refiere al cambio de partido en el Poder Ejecutivo, por vía del sufragio, en el año 2000.

ral en materia de regulación y promoción de la actividad económica, social, política, cultural, de protección al ambiente y aprovechamiento racional de los recursos naturales, tiene como propósito la transformación de la realidad del país” (artículo 3, Ley de Planeación).⁵ En este sentido, el Plan Nacional de Desarrollo (PND) es el documento oficial que contiene las directrices generales que sustentan el quehacer del gobierno —entendido como políticas públicas— durante los seis años que comprende un mandato presidencial. Por ende, el análisis de los planes nacionales de desarrollo es el referente principal para caracterizar la evolución de la política educativa —y de cualquier otra— a nivel nacional durante un determinado periodo.



FIGURA 5

PROCESO DE PLANEACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA POLÍTICA EDUCATIVA EN MÉXICO



Fuente: elaboración propia con base en la legislación mexicana en materia de planeación y política educativa.

⁵ Este párrafo fue reformado en 2002. La Ley de Planeación fue publicada en el *Diario Oficial de la Federación* en 1983.



Aunque no existe una estructura rígida para la elaboración del PND, la Ley de Planeación señala que al menos deberá precisar los objetivos nacionales, las estrategias y prioridades del desarrollo integral y sustentable del país, al tiempo que establecerá los lineamientos de política de carácter global, sectorial y regional (artículo 21, Ley de Planeación).

A continuación se presenta una revisión de los planes nacionales de desarrollo que se han elaborado entre 1995 y 2013. El cuadro 4 se construyó a partir de los objetivos generales que fueron plasmados en el documento respectivo. Conviene mencionar que no es sino hasta el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 que se incorpora explícitamente un apartado que contiene metas específicas en materia de inclusión.

CUADRO 4

LA EDUCACIÓN EN EL PND

NIVEL	PND 1995-2000	PND 2001-2006	PND 2007-2012	PND 2013-2018
Apartados generales del PND	1. Soberanía.	1. México: hacia un despegue acelerado.	Desarrollo humano sustentable.	Metas nacionales:
	2. Estado de Derecho y un país con leyes.	2. El Poder Ejecutivo Federal 2000-2006.	Ejes de política pública:	1. México en paz.
	3. Desarrollo democrático.	3. Área de desarrollo social y humano.	1. Estado de derecho y seguridad.	2. México incluyente.
	4. Desarrollo social.	4. Área de crecimiento con calidad.	2. Economía competitiva y generadora de empleos.	3. México con educación de calidad.
	5. Crecimiento económico.	5. Área de orden y respeto.	3. Igualdad de oportunidades.	4. México próspero.
4. Sustentabilidad ambiental.			5. México con responsabilidad global.	
5. Democracia efectiva y política exterior responsable.			6. Objetivos, estrategias y líneas de acción.	

Fuente: Planes Nacionales de Desarrollo de los periodos 1995 a 2018.

En el cuadro 5 se presentan los objetivos y estrategias relacionados con la educación, tal y como están plasmados en los planes analizados. Si bien todos los planes han incorporado objetivos educativos, los primeros dos los han aso-

ciado automática e ineludiblemente al amplio concepto del desarrollo; los dos últimos ya incorporan la educación en un contexto más definido y articulado.

CUADRO 5

LA EDUCACIÓN EN LOS OBJETIVOS Y LAS ESTRATEGIAS GENERALES DEL PND				
NIVEL	PND 1995-2000	PND 2001-2006	PND 2007-2012	PND 2013-2018
Objetivos generales	6. Avanzar a un desarrollo social.	6. La columna vertebral del desarrollo será la educación.	6. Reducir la pobreza extrema, asegurar la igualdad de oportunidades y la ampliación de capacidades para que todos los mexicanos tengan garantizados alimentación, salud, educación, vivienda digna y un medio ambiente adecuado para su desarrollo.	7. Capital humano para un México con educación de calidad.
Estrategias generales	Igualdad de oportunidades: ampliar sustancialmente la dotación de servicios de calidad, que son la base de una vida digna y de un bienestar productivo. Entre estos servicios destacan los de salud, educación y vivienda.	Desarrollo social y humano: elevar la calidad y la cobertura de la educación.	Desarrollo humano sustentable: garantizar la igualdad de oportunidades, que los individuos puedan contar con capacidades plenas. Es necesario, en forma concomitante, lograr una educación de calidad, enriquecedora en valores, relevante para el mundo productivo en todos los niveles de formación y que cada vez alcance a más mexicanos.	Mayor productividad para llevar a México a su máximo potencial, a través de tres estrategias transversales: 1. Democratizar la productividad 2. Gobierno cercano y moderno 3. Perspectiva de género.

Fuente: elaboración propia con base en los planes nacionales de desarrollo de los periodos 1995 a 2018.

A pesar de que la educación ha estado presente en los planes de desarrollo correspondientes a este siglo XXI, no deja de llamar la atención que lo ha hecho desde una perspectiva que ha sido bastante cuestionada: la relativa a la “teoría del capital humano” de T. W. Shultz (1961).⁶ Todos los enfoques deriva-

⁶ Algunas de las críticas más serias a la visión economicista de la teoría del capital humano objetan su marco teórico metodológico, sus deficiencias conceptuales y sus dificultades empíricas (Alonso, 1996). Por ejemplo, los seres humanos no están dotados de la capacidad racional suficiente para el cálculo preciso de las tasas de retorno por su inversión en educación; es decir, carece de





dos de esta teoría interpretan a la educación como una inversión, cuyos productos generarán más capital, en tanto los individuos educados recibirán salarios más elevados que les permitirán elevar la productividad del trabajo.

Ahora bien, un nivel más detallado de los PND se encuentra en la parte correspondiente a los lineamientos sectoriales, que son objetivos y estrategias particulares para cada sector. A continuación se hace una selección de los conceptos clave contenidos en los lineamientos sectoriales de política educativa para los periodos correspondientes.⁷

CUADRO 6

**POLÍTICA SECTORIAL EDUCATIVA SEÑALADA EN EL PND
(OBJETIVOS Y ESTRATEGIAS)**

1995-2000

<p>Educación Básica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ampliar cobertura. • Mejorar la calidad. • Educación Básica gratuita. • Acceso al nivel preescolar, a la primaria y a la secundaria. • Elevar la eficiencia terminal. • Eliminar rezagos. • Educación indígena. • Educación especial. • Mejoramiento de los contenidos, métodos y materiales educativos. • Capacidades básicas de lectura, expresión oral y escrita y matemáticas. • Gestión de la comunidad escolar. • Infraestructura educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tecnologías de comunicación e informática. • Evaluación del sistema educativo. • Educación inicial, desayunos escolares y becas. • Consejos de participación social. • Sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional del magisterio. • Abatir el analfabetismo. • Formación para el trabajo. • Sistemas de aprendizaje flexibles y modulares. • Certificación de competencias laborales. 	<p>Educación Media superior y Superior</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expansión de la matrícula. • Actualización de programas de estudio. • Telecomunicaciones para ampliar la cobertura educativa. • Sistemas de enseñanza abiertos y semiabiertos. • Formación de profesores. • Vinculación de la educación tecnológica con los requerimientos del sector productivo. • Becas para estudios de posgrado. • Vinculación con el área cultural. • Cobertura de la educación física. 	<ul style="list-style-type: none"> • Educación e información sobre planificación familiar para impulsar la reducción del crecimiento demográfico. • Garantizar a la mujer igualdad de oportunidades de educación. • Educación técnica para capacitar a la juventud. • Becas para jóvenes de familias con menores recursos para elevar la eficiencia terminal. • Incorporación de la población discapacitada al desarrollo. • Descentralización de los servicios educativos.
--	--	--	---

la información necesaria para tomar la elección de qué mejores ingresos futuros les pueda generar el hecho de estudiar. En este sentido, Malcolm Gillis argumenta que “se invertiría en educación si ésta ofreciera la tasa de retorno mayor” (Gillis en Alonzo, 1996). Por lo tanto, las limitaciones en la certeza en el cálculo de beneficios futuros de la educación resulta en otro problema: cuestionar “si la relación educación-ingreso es verdaderamente causal” (Alonzo, 1996:7).

⁷ Debido a que no hay uniformidad en la estructura de los PND, solamente se tomaron los objetivos más generales de la política educativa y las propuestas o estrategias más sustanciales de cada periodo. El PND de 2007-2012 y 2013-2018 coinciden en la estructura de los lineamientos secto-

2001-2006

<ul style="list-style-type: none"> • Educación de calidad. • Educación bilingüe. • Equidad en la educación. • Adecuación del gasto en las zonas y centros educativos de mayor pobreza. • Cobertura de las comunidades indígenas, migrantes, niños en condición de pobreza y desplazados. • Capacitación y educación para la vida y el trabajo 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso equitativo de la tecnología respetando las identidades culturales. • Educación para el desarrollo de las capacidades personales. • Educación para impulsar una nueva ciudadanía. • Vinculación entre los sectores de educación y cultura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Federalismo educativo, gestión institucional y participación social en la educación. • Educación permanente, la capacitación laboral y el desarrollo tecnológico. • Educación para la protección del medio ambiente. • Revisión y adecuación curricular de materiales educativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fortalecer el funcionamiento del Sistema Educativo Nacional (creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]). • Fomentar el desarrollo profesional de los maestros.
---	--	--	---

2007-2012

<ul style="list-style-type: none"> • Elevar la calidad educativa. • Evaluación de resultados de aprendizaje de los alumnos, maestros, directivos, supervisores y jefes de sector. • Capacitación de profesores. • Actualizar los programas de estudio, contenidos, materiales y métodos. • Fortalecer el federalismo educativo. • Infraestructura educativa. • Becas para los estudiantes de menores recursos en todos los niveles educativos. • Fortalecer los esfuerzos de alfabetización de adultos y jóvenes. • Enseñanza abierta para abatir el rezago educativo. • Permanencia de los estudiantes en el sistema educativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de tecnologías para apoyar la inserción de los estudiantes en la sociedad del conocimiento y ampliar sus capacidades para la vida. • Transformar el modelo de telesecundaria vigente. • Modelos de educación a distancia para educación Media superior y Superior. • Participación de los padres de familia en la toma de decisiones en las escuelas. • Educación para formar valores cívicos. • Espacios seguros en las escuelas para que los estudiantes no sufran de violencia. 	<p>Educación artística. Actividades físicas y deporte</p> <ul style="list-style-type: none"> • El diseño e instrumentación de un sistema de información que se convierta en la plataforma de los procesos de toma de decisión y que se difunda ampliamente entre la sociedad en general. • Acceso y permanencia en el sistema de enseñanza Media superior. • Educación de calidad orientada al desarrollo de competencias. • Ampliar la cobertura, favorecer la equidad y mejorar la calidad y pertinencia de la educación superior. 	<ul style="list-style-type: none"> • Incorporar plenamente a los pueblos y a las comunidades indígenas al desarrollo económico, social y cultural del país con respeto a sus tradiciones históricas y enriqueciendo con su patrimonio cultural a toda la sociedad. • Eliminar cualquier discriminación por motivos de género y garantizar la igualdad de oportunidades para que las mujeres y los hombres alcancen su pleno desarrollo y ejerzan sus derechos por igual. • Educación ambiental. • Promover la ciencia desde la educación Básica.
--	---	--	--



riales de educación, al definir objetivos y estrategias. Por otra parte, el PND 1995-2000 contiene estrategias no alineadas que forman más parte de un discurso que de un plan de acción; mientras que el PND 2001-2006 contiene una serie de objetivos estratégicos, particulares, específicos, y estratificados por niveles —educación Básica, educación Media superior, educación Superior, educación para la vida y el trabajo— lo que dificultó su revisión, por lo que sólo se presentan objetivos sustanciales para efectos de este análisis comparativo. Para una referencia más completa ver anexo 3.



2013-2018

<p>Educación de calidad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sistema de profesionalización docente. • Modernizar la infraestructura y el equipamiento de los centros educativos. • Garantizar que los planes y programas de estudio sean pertinentes para la formación de competencias. • Tecnologías de la información y comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. • Disminuir el abandono escolar, mejorar la eficiencia terminal en cada nivel educativo y aumentar las tasas de transición entre un nivel y otro. • Impulsar un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliar las oportunidades de acceso a la educación en todas las regiones y sectores de la población. • Educación abierta y a distancia. • Becas y apoyos a niños y jóvenes en situación de desventaja o vulnerabilidad. • Crear nuevos servicios educativos, ampliar los existentes y aprovechar la capacidad instalada de los planteles. • Ampliar el acceso a la cultura como un medio para la formación integral de los ciudadanos. • Establecimiento de una Agenda Digital de Cultura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover el deporte de manera incluyente para fomentar una cultura de salud. • Crear infraestructura deportiva. • Hacer del desarrollo científico, tecnológico y la innovación pilares para el progreso económico y social sostenible. • Inversión nacional en investigación científica y desarrollo tecnológico que alcance un nivel de 1% del PIB. • Formación y fortalecimiento del capital humano de alto nivel. • Fortalecimiento de la infraestructura científica y tecnológica del país. 	<ul style="list-style-type: none"> • Transferencia y aprovechamiento del conocimiento, vinculando a las instituciones de educación Superior y los centros de investigación con los sectores público, social y privado. • Fomentar las carreras técnicas y vocacionales que permitan la inmediata incorporación al trabajo, propiciando la especialización, así como la capacitación en el trabajo.
---	---	--	--

Fuente: Elaboración propia con base en los planes nacionales de desarrollo de los periodos 1997 a 2013.

Del análisis del cuadro 5 se desprende que los lineamientos sectoriales en materia educativa han variado relativamente poco, aun con las transiciones de gobierno. Algunos objetivos y estrategias comunes que han estado en la agenda pública desde 1995 tienen que ver con la calidad, la cobertura, el acceso, la evaluación, abatir el rezago educativo y el analfabetismo, la educación abierta y a distancia, la educación indígena, la educación inicial, la educación especial, la educación para el trabajo, la equidad, los programas de apoyos y becas escolares, el desarrollo de infraestructura escolar, la formación y capacitación del profesorado, la participación social y gestión escolar, la revisión de currículo y los planes y materiales de estudio, y las tecnologías de la comunicación e información para ampliar la cobertura, acceso y calidad de la educación.

Sin embargo, también es posible identificar ciertos aspectos que cobran más relevancia de acuerdo al periodo que se trate. El PND 1997-2000 incluye un apartado de descentralización de los servicios educativos, materia princi-

pal de la reforma educativa de 1994. En el caso del periodo 2000-2006, se introduce el término equidad educativa y se hace explícita la atención de cobertura para las comunidades de migrantes, niños en condición de pobreza y desplazados; así como el fortalecimiento de la educación bilingüe para los grupos indígenas. Asimismo, refiere una línea de acción acerca de la adecuación compensatoria del gasto para zonas marginadas. Especial énfasis hace en el tema de evaluación de la educación, derivando en la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

Por otra parte, el PND 2007-2012 sigue la línea del sexenio anterior, adicionando la creación de un sistema de información de la gestión educativa que sirva como apoyo para los procesos de toma de decisión y que se difunda ampliamente entre la sociedad en general, como parte del impulso a la transparencia y rendición de cuentas que exigía el Presupuesto Basado en Resultados implementado a partir de 2006.⁸ El PND 2007-2012 propone a la educación en el marco del Eje 3, igualdad de oportunidades, por lo que muchas de las estrategias se orientan a reducir las desigualdades regionales, de género y entre grupos sociales mediante becas para los jóvenes y el uso de tecnologías de la información y comunicación como herramienta para acercar a los jóvenes a la sociedad del conocimiento y la adquisición de competencias. Otro aspecto relevante es la inclusión de la educación ambiental en el Eje 4 del plan: “Sustentabilidad ambiental”.

Finalmente, el PND 2013-2018 hace hincapié en la educación de calidad para la formación y fortalecimiento de capital humano de alto nivel, esto incluye un componente de desarrollo científico y tecnológico, que pretende elevar la inversión pública en investigación científica y desarrollo tecnológico a un nivel de 1 por ciento del PIB; así como el aprovechamiento del conocimiento, vinculando a las instituciones de educación Superior y los centros de investigación con los sectores público, social y privado.

Como puede observarse, los cambios sustanciales en los objetivos y estrategias de política educativa son marginales, si se considera que la mayoría de las políticas públicas se mantienen de un sexenio a otro como lo muestra el cuadro 6.

⁸ El Presupuesto Basado en Resultados o PBR es una metodología de presupuestación que exige, entre otras cosas, mecanismos de información, transparencia y evaluación del ejercicio de los recursos públicos, la implementación del PBR se inicia a partir de 2006 en la Administración Pública Federal.



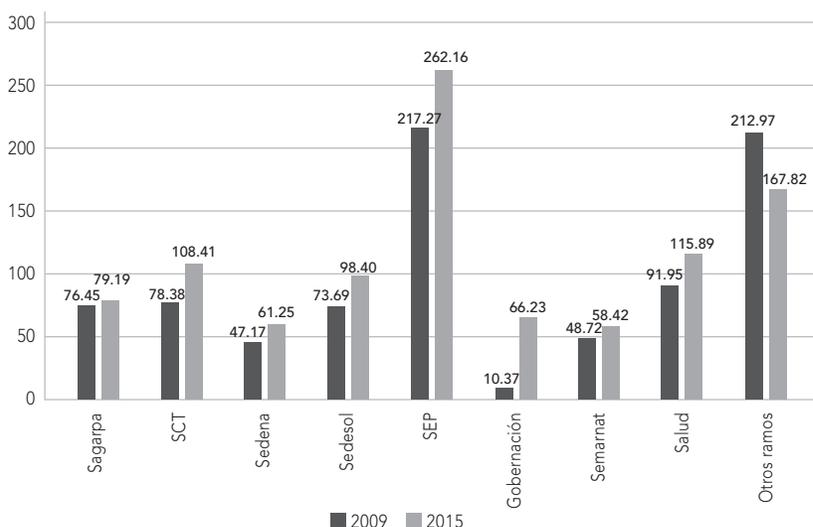


EL GASTO PÚBLICO DESTINADO A EDUCACIÓN

El segundo paso para dimensionar la política educativa en México es mediante el análisis del gasto público destinado a educación. Para lo anterior, se analizó la evolución del presupuesto federal destinado a educación en el periodo 2009-2015. Se toma como referencia para el inicio del periodo analizado 2009, debido a que en este año se presentaron cambios sustanciales en la información del Presupuesto de Egresos de la Federación (PEF).⁹

GRÁFICA 1

PRESUPUESTO DE EGRESOS POR RAMO ADMINISTRATIVO, 2009 Y 2015
(MILES DE MILLONES DE PESOS A PRECIOS CONSTANTES, 2010=100)



Fuente: elaboración propia con base en el Presupuesto de Egresos de la Federación 2009 y 2015.

⁹ Con la implantación del Presupuesto Basado en Resultados, el Sistema de Evaluación del Desempeño y la Reforma Hacendaria Integral de 2007, que incluyó la publicación de los Lineamientos Generales para la Evaluación de los Programas de la Administración Pública Federal, el PEF sufrió cambios sustanciales en su estructura, incorporando los programas presupuestarios con sus respectivos indicadores, metas y objetivos (Pérez-Jácome, s.f.).

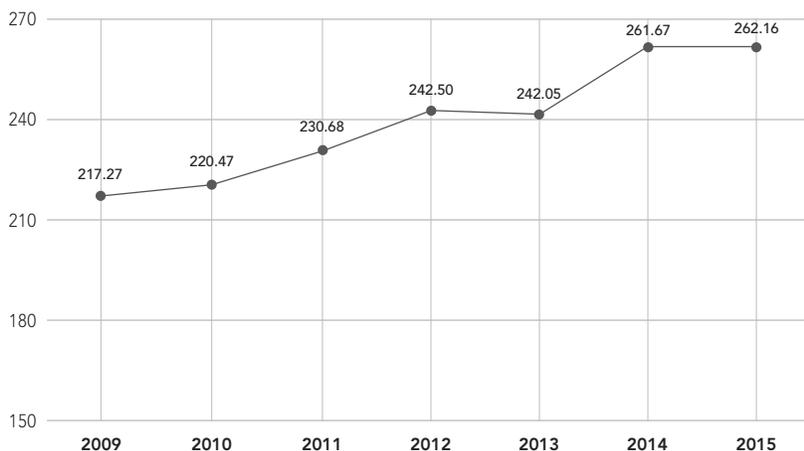


De los ramos administrativos del gobierno federal, se observa que el sector Educación absorbe la mayor parte del gasto programable, tanto en 2009 como en 2015 (ver gráfica 1).^{10,11} Si bien la gráfica 2 muestra que para 2013 el presupuesto para Educación (ramo 11) bajó 450 millones de pesos, sigue siendo el ramo al que históricamente se han destinado más recursos.

La proporción que representa el gasto en educación del gasto programable de todos los ramos administrativos se muestra en la gráfica 3, en donde el porcentaje de los dos ramos administrativos que reciben más presupuesto son: el ramo 11 (Educación) y el ramo 12 (Salud). En promedio, para el periodo comprendido entre 2009 y 2015, el gasto en educación ha representado más de 25 por ciento del total, mientras que el gasto en salud sólo 12 por ciento del presupuesto para el mismo periodo.

GRÁFICA 2

PRESUPUESTO RAMO ADMINISTRATIVO 11 (SEP)
(MILES DE MILLONES DE PESOS A PRECIOS CONSTANTES, 2010=100)



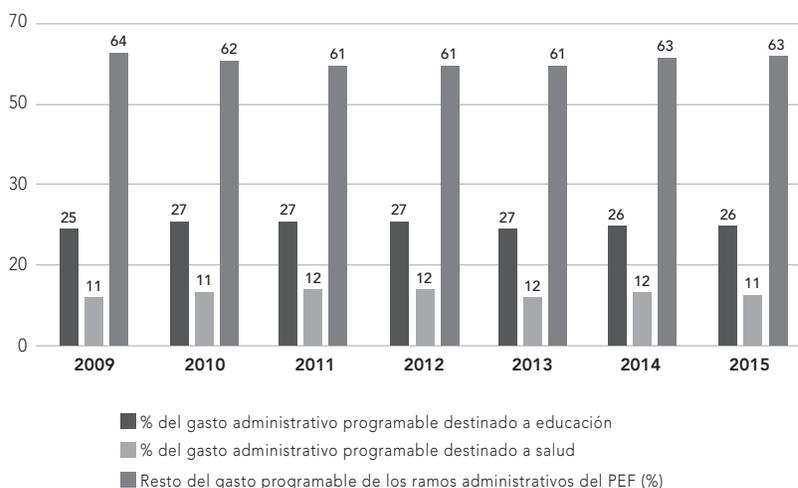
Fuente: elaboración propia con base en los presupuestos de egresos de la Federación 2009 a 2015.

¹⁰ Los ramos administrativos comprenden todas las secretarías de Estado del Ejecutivo Federal, no se incluyen ramos autónomos, ramos generales, organismos autónomos, organismos descentralizados, ni entidades sujetas a control presupuestario directo.

¹¹ El gasto programable incluye gasto corriente y gasto de inversión.



GRÁFICA 3

PRESUPUESTO DESTINADO A EDUCACIÓN
 (PORCENTAJE DE LOS RAMOS ADMINISTRATIVOS)


Fuente: elaboración propia con base en el Presupuesto de Egresos de la Federación 2009 a 2015.

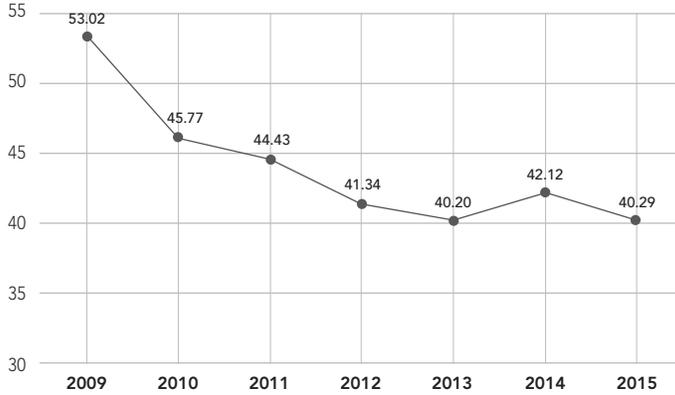
Adicionalmente a los ramos administrativos referidos, existen dos ramos generales destinados a educación: el ramo general 25 —destinado a los servicios educativos del Distrito Federal en materia de Previsiones y Aportaciones para los Sistemas de Educación Básica, Normal, Tecnológica y de Adultos; es decir, que incluye los rubros referidos—; y el ramo general 33 que, entre otros rubros, destina recursos para educación por medio del Fondo de Aportaciones para la Educación Básica y Normal (FAEB) y del Fondo de Aportaciones para la Educación Tecnológica y de Adultos (FAETA).

El ramo general 25 muestra una disminución sistemática en su presupuesto anual, siendo el único fondo destinado a educación cuyo presupuesto desciende de manera constante en el periodo analizado (ver gráfica 4).

Por su parte, el presupuesto del ramo general 33 en 2009 fue de 428482273 miles de millones de pesos, de los cuales 238247761 miles de millones se destinaron sólo al FAEB, lo que representó 56 por ciento del total del ramo. La situación es similar para el resto del periodo (ver gráfica 5). A diferencia del presupuesto para el ramo 25, el presupuesto del FAEB se comporta de manera ascendente desde 2009 y hasta 2015 (gráfica 6).

GRÁFICA 4

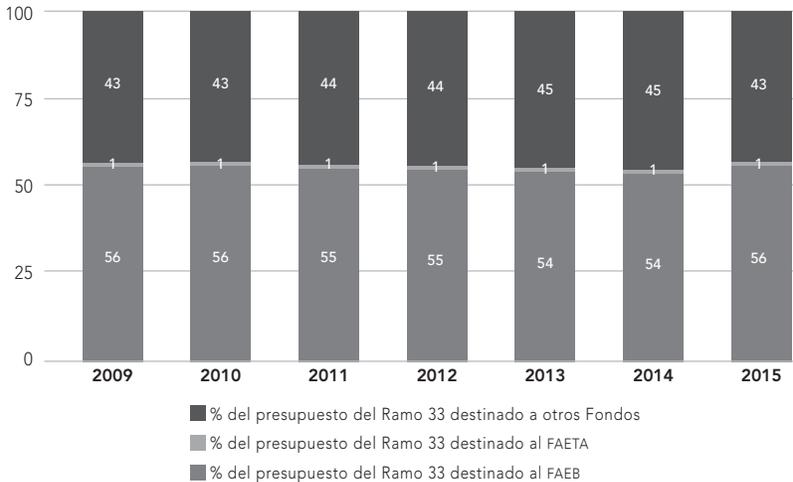
**EVOLUCIÓN DEL PRESUPUESTO DEL RAMO GENERAL 25
PREVISIONES Y APORTACIONES PARA LOS SISTEMAS DE EDUCACIÓN BÁSICA, NORMAL,
TECNOLÓGICA Y DE ADULTOS, 2009-2015**
(MILES DE MILLONES DE PESOS A PRECIOS CONSTANTES, 2010=100)



Fuente: elaboración propia con base en el Presupuesto de Egresos de la Federación, 2009-2015.

GRÁFICA 5

**PRESUPUESTO DESTINADO A EDUCACIÓN (FAEB Y FAETA)
COMO PORCENTAJE DEL RAMO GENERAL 33**

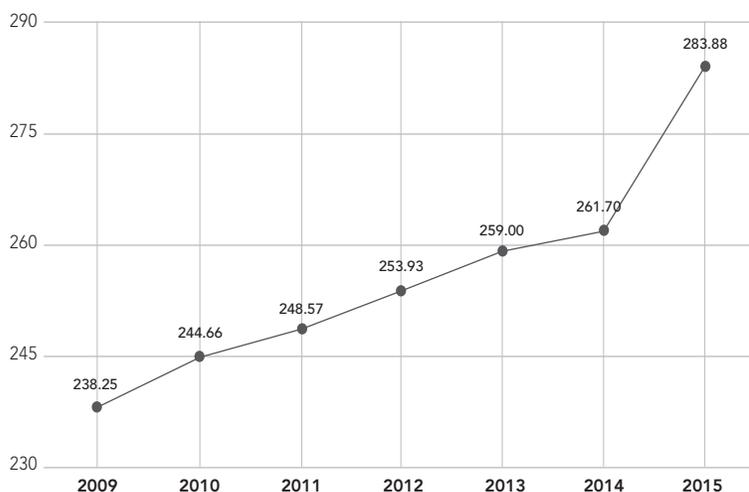


Fuente: elaboración propia con base en el Presupuesto de Egresos de la Federación, 2009-2015.



GRÁFICA 6

PRESUPUESTO DEL FAEB (EN 2015 CAMBIA A FONE), 2009-2015
(MILES DE MILLONES DE PESOS A PRECIOS CONSTANTES, 2010=100)



Fuente: Presupuesto de Egresos de la Federación 2009 y 2015.

Finalmente, considerando la suma de los recursos de los ramos 11, 25 y 33; el presupuesto total destinado a educación asciende a un monto de 600 mil millones de pesos para 2015, casi cien mil millones de pesos más que en 2009 (ver gráfica 7). A lo largo de los siete años que comprende el análisis comparativo del presupuesto, el gasto total destinado a educación ha representado entre 14 y 15 por ciento del total del PEF del año correspondiente (ver gráfica 8).

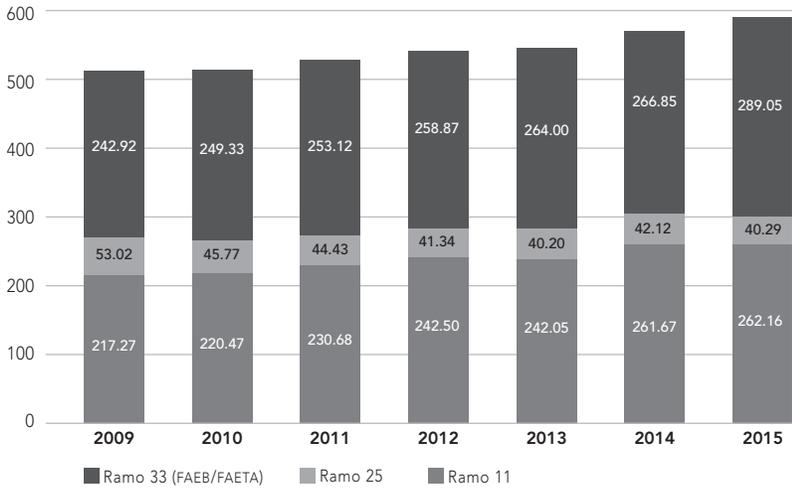
PROGRAMAS DEL PEF CON MAYOR PRESUPUESTO (2010-2015)

Un último ejercicio de análisis para determinar las prioridades del gobierno federal y ponderar el peso de la política educativa en la agenda pública, se hace mediante el gasto programable,¹² esto fue posible al analizar la totali-

¹² El gasto programable es aquel que “soporta la operación de las instituciones del Gobierno Federal, para que éstas proporcionen servicios como educación, salud, carreteras o las relaciones con otros

GRÁFICA 7

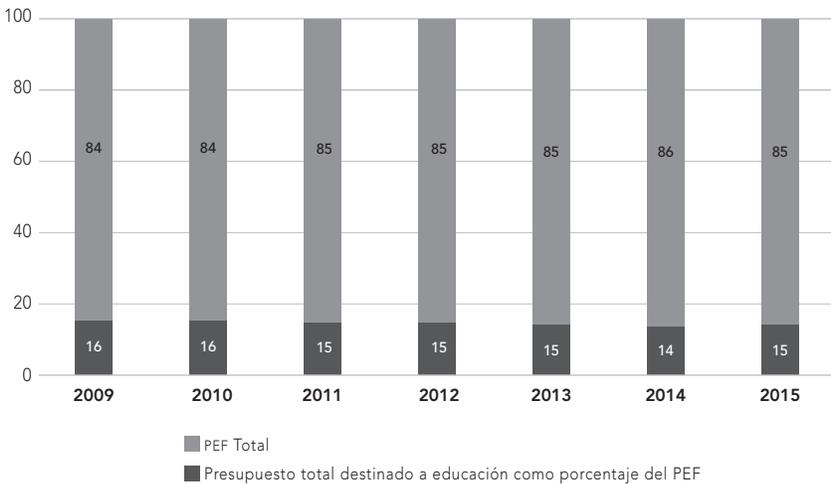
PRESUPUESTO TOTAL DESTINADO A EDUCACIÓN, 2009-2015
(MILES DE MILLONES DE PESOS A PRECIOS CONSTANTES, 2010=100)



Fuente: Presupuesto de Egresos de la Federación 2009 y 2015.

GRÁFICA 8

PRESUPUESTO TOTAL DESTINADO A EDUCACIÓN
(INCLUYE RAMO 11, RAMO 25 Y RAMO 33 COMO PORCENTAJE DEL PEF 2009 – 2015)



Fuente: Presupuestos de egresos de la Federación 2010 y 2015.





dad de los programas que componen el PEF para cada ejercicio fiscal a partir de 2010 y hasta 2015.

De acuerdo con el Centro de Investigación Económica y Presupuestaria (CIEP), de los 750 programas que conforman el PEF 2015, “231 son de desarrollo económico (con 26.6 por ciento del total del PEF), 329 son de desarrollo social (con 46.1 por ciento del total del PEF), 195 de gobierno (con 7.4 por ciento del PEF) y 24 clasificados como *Otras no clasificadas en funciones anteriores* (con 20.8 por ciento del PEF)” (CIEP, 2014). Lo anterior, continúa el CIEP, refleja el interés del gobierno por cubrir aspectos relacionados con la educación, la salud y la protección social, entre otros. No obstante, con el paso de los años “no se refleja una transformación profunda del gasto público, ya que como proporciones, el gasto se sigue distribuyendo casi igual que en 2006” (CIEP, 2014).

CUADRO 7

PROGRAMAS DE DESARROLLO SOCIAL CON MAYOR PRESUPUESTO DEL PEF

PROGRAMAS	PORCENTAJE DEL PEF					
	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Fondo de Aportaciones para la Educación Básica y Normal (FAEB).*	7.40	7.23	7.11	7.04	6.55	6.37
Atención curativa eficiente.	3.27	3.61	3.71	3.70	3.49	3.51
Programa de Desarrollo Humano Oportunidades.**	1.96	1.89	1.71	1.66	1.63	1.58
Fondo de Aportaciones para los Servicios de Salud (FASSA)	1.67	1.62	1.67	1.72	1.61	1.66
Seguro Popular	1.53	1.66	1.74	1.69	1.62	1.59
Seguro de Enfermedad y Maternidad	1.44	1.43	1.50	1.55	1.46	1.49

Fuente: elaboración propia con base en Transparencia Presupuestaria. Consultado el 19 de mayo de 2015, en <http://www.transparenciapresupuestaria.gob.mx/es/PTP/Datos_Abiertos>.

* 2015, el FAEB cambia al Fondo de Aportaciones para la Nómina Educativa y Gasto Operativo (FONE).

** En 2015, Oportunidades cambia a Prospera.

países, por ejemplo” Secretaría de Hacienda y Crédito Público. Clasificación de los recursos en el Presupuesto de Egresos de la Federación. Consultado el 24 de mayo de 2015, de: <http://www.shcp.gob.mx/EGRESOS/PEF/Tutorial/rsp04.pdf>



En concordancia con el estudio del CIEP, la revisión de los programas del presupuesto anual muestra que son alrededor de 22 programas los que reciben más de 65 por ciento del total del PEF sin que exista gran variación entre ellos durante el periodo de referencia (ver anexo 3). Entre los programas con mayor presupuesto se observan varios de desarrollo social. En el cuadro 7 se presentan los cinco programas sociales con mayor presupuesto del PEF y su evolución en el periodo referido.

Se observa que el FAEB, es el único fondo de educación presente en la lista. Sin embargo, el dato no es menor, pues es el tercer concepto que representa mayor presupuesto, solamente por detrás del Fondo General de Participaciones y de los Proyectos de Infraestructura Económica de Hidrocarburos; por lo que, al menos presupuestalmente, la educación se ubica entre las prioridades del gobierno mexicano en materia de desarrollo social.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA

Como se ha expuesto en la introducción, el componente educativo es fundamental para desarrollar el capital humano de una nación, por lo que es menester del Estado garantizar la educación para todos sus ciudadanos. Esto significa que los gobiernos deben desarrollar políticas de inclusión y calidad en la educación. Esta sección parte de una definición de inclusión educativa con el propósito de establecer un marco de referencia para la posterior identificación de los elementos de la misma presentes en la política educativa mexicana de los últimos años.

DEFINICIÓN DE POLÍTICA EDUCATIVA DE INCLUSIÓN

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2009: 8) señala que “La educación inclusiva es un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos” que “...debería orientar todas las políticas y prácticas educativas, partiendo del hecho de que la educación es un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad más justa e igualitaria” (UNESCO, 2009: 8).

En México, la gratuidad de la educación pública en el nivel de primaria está consagrada desde la Constitución de 1917. No obstante, el derecho a



la educación está reconocido constitucionalmente hasta 1993, con la reforma al artículo 3º, el cual establece como obligatoria, además de la educación primaria, la educación secundaria. En 2002, una reforma adicional al mismo artículo incorpora la obligatoriedad de la educación preescolar. Finalmente, “en febrero de 2012, se agrega la educación media superior también como obligatoria” (González y Fonseca, 2012: 413).

La obligatoriedad de la educación desde el nivel preescolar hasta el medio superior, establecida como mandato constitucional es un gran avance en términos formales, sin embargo, el cumplimiento cabal de este mandato depende

...de la voluntad y la capacidad de los gobiernos de adoptar políticas en favor de los pobres y abordar cuestiones de equidad en el gasto público en educación, promover vínculos intersectoriales y plantear la educación inclusiva como un elemento constitutivo del aprendizaje a lo largo de toda la vida (UNESCO, 2009:7).

Los sectores que según la UNESCO (2009) necesitan ser incluidos en el sistema educativo son:

CUADRO 8

GRUPOS QUE DEBEN SER INCLUIDOS

1. Niñas	10. Niños nómadas
2. Niños víctimas de abusos	11. Niños con enfermedades (tipo VIH)
3. Niños desplazados o refugiados	12. Adultos analfabetas
4. Niños indigentes	13. Poblaciones rurales
5. Niños que trabajan	14. Poblaciones indígenas
6. Niños que se encuentran en zonas de combate	15. Minorías étnicas
7. Niños con discapacidades	16. Minorías religiosas
8. Niños de la calle	17. Minorías lingüísticas
9. Niños soldados	18. Mujeres

Fuente: basado en UNESCO, 2009.

ASPECTOS QUE ABARCAN LAS POLÍTICAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA

La UNESCO reconoce varios aspectos importantes en el tema de inclusión educativa. Por ejemplo, respecto a la educación inicial, apunta:

...una visión integral y a lo largo de toda la vida de la educación es indispensable y comprende el reconocimiento de la importancia de los programas de atención y educación de la primera infancia (AEPI) para mejorar el bienestar de los niños, prepararlos para la enseñanza primaria y brindarles mayores oportunidades de lograr buenos resultados cuando estén en la escuela (2009: 7).

Por otra parte, el mismo organismo internacional refiere la visión de conjunto adoptada por la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, aprobada en Jomtien (Tailandia), en la cual se establece que una política de inclusión educativa considera “la universalización del acceso a la educación para todos los niños, los jóvenes y los adultos, y la promoción de la equidad” (UNESCO, 2009: 7).

Finalmente, también se aborda a la calidad como política inclusiva:

La educación inclusiva de buena calidad es el mejor medio para superar los problemas de aprendizaje futuros de los jóvenes y los adultos. Sin embargo, en la situación actual, se debe hacer también un esfuerzo especial para lograr que dispongan de programas de educación y formación adecuados por conducto de distintas modalidades aquellos jóvenes y adultos que hasta ahora no han tenido acceso a los mismos (UNESCO, 2009: 16).

Esta afirmación da la pauta acerca del uso de tecnologías de la información para llevar la educación a zonas con condiciones particulares o la creación de nuevas modalidades de escolaridad —educación a distancia, escuelas mixtas, entre otras—.

Además de la educación inicial, la educación para jóvenes y adultos que no han tenido acceso a los servicios educativos, y cuestiones de calidad y equidad, la UNESCO (2009) cita otros aspectos que debe tener una política de inclusión educativa:





- Métodos de enseñanza y aprendizaje flexibles adaptados a las distintas necesidades y estilos de aprendizaje.
- Reorientación de la formación de docentes.
- Plan de estudios flexible que tenga en cuenta las distintas necesidades y no esté sobrecargado con contenidos académicos.
- Acogida favorable de la diversidad.
- Participación de los padres y la comunidad.
- Descubrimiento temprano de los niños que corren el riesgo de fracasar en la escuela y actividades de recuperación para éstos.
- Planteamientos innovadores de los materiales docentes, el equipo y el uso de las TIC.

INCLUSIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO (2007-2018)

De acuerdo con Aguilar (2009), las políticas públicas, en este caso la educativa, dependen de varios factores. Éstos incluyen un componente político representado por los agentes o encargados de diseñarlas de acuerdo con un Plan de Gobierno en determinado periodo. Así, es válido suponer que la continuidad de la política educativa depende, en gran medida, de la situación y los cambios en el ambiente político de un país.

En los últimos 15 años, México ha experimentado cambios notables en materia política, el principal de ellos ha sido la transición democrática en el año 2000. El cambio del partido político en el Poder Ejecutivo debió significar un cambio de rumbo en las políticas económicas y de desarrollo social que debía implementar el nuevo gobierno. Los cuadros 3 a 5 presentan una evolución de la política educativa a partir del análisis conceptual de los instrumentos formales de conducción y planeación de la política educativa, con el objetivo de ubicar el tema de la inclusión. El análisis reúne, por una parte, la normatividad federal en materia educativa, concretamente las reformas al artículo 3º constitucional comprendidas entre 2007 y 2014, así como el contenido de la Ley General de Educación; y por otra parte, el análisis de la planeación de la política de educación, mediante la revisión de los programas sectoriales de educación 1997-2012 y 2013-2018.

Las categorías conceptuales con las que se analizaron los contenidos de las leyes y los programas sectoriales corresponden a los aspectos de inclusión



señalados por la UNESCO. Los conceptos de inclusión utilizados para el análisis son los siguientes: educación inicial, educación para jóvenes y adultos que no han tenido acceso a los servicios educativos, calidad educativa, equidad, métodos de enseñanza y aprendizaje flexibles adaptados a las distintas necesidades y estilos de aprendizaje, reorientación de la formación de docentes, acogida favorable de la diversidad, participación de los padres y la comunidad, descubrimiento temprano de los niños que corren el riesgo de fracasar en la escuela y actividades de recuperación para éstos, uso de las TIC para combatir el rezago educativo, educación a distancia, nuevas modalidades de escolaridad para atender las necesidades de cada grupo excluido.

La búsqueda de los conceptos de inclusión se realizó a la par de la de los grupos que necesitan ser incluidos, entre ellos: niños que trabajan, niñas y mujeres, indígenas, discapacitados, minorías raciales, religiosas y étnicas, poblaciones rurales, población en condición de pobreza y adolescentes y adultos analfabetas. De esta manera, se ubicaron los conceptos de inclusión presentes en el articulado de la normatividad, y a nivel de objetivos y estrategias de los planes sectoriales (ver cuadros 9 y 10).

CUADRO 9

LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DESDE LOS ORDENAMIENTOS GENERALES (CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS)

ARTÍCULO 3° CONSTITUCIONAL	REFERENCIA
<i>Calidad educativa.</i> El Estado garantizará la calidad en la educación a través de: materiales y métodos educativos, la organización escolar, infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y directivos.	(Párrafo 3 adicionado <i>DOF</i> 26-02-2013)
<i>Logro académico.</i> “(La educación) Será de calidad, con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos;”	(Frac. II, inciso c, adicionado <i>DOF</i> 26-02-2013)
<i>Diferentes modalidades educativas.</i> “El Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos —incluyendo la educación inicial y a la educación superior— necesarios para el desarrollo de la nación, apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura;”	(Frac. V, reformada <i>DOF</i> 12-11-2002, 09-02-2012)
<i>Evaluación de la educación.</i> “Para garantizar la prestación de servicios educativos de calidad, se crea el Sistema Nacional de Evaluación Educativa.”	(Frac. IX, adicionada <i>DOF</i> 26-02-2013)

Fuente: elaboración propia con base en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.



Especial mención merece el artículo 33 de la LGE, ya que la mayoría de sus fracciones contiene aspectos puntuales sobre inclusión educativa. En particular, este artículo dispone lo que las autoridades educativas en el ámbito de sus competencias deberán cumplir (ver cuadro 11).

Llama la atención que dentro de la inclusión educativa, la política propone una estrategia integral al incluir o complementar las acciones educativas con cuestiones de salud, como la vigilancia de la nutrición (artículo 33, fracc. XVII, LGE). Asimismo, la concurrencia con programas de salud y desarrollo social se hace evidente (artículo 33, último párrafo, LGE).

La revisión de la legislación en materia educativa y los planes sectoriales permite establecer la articulación de un sistema educativo mexicano, en los términos que indican González y Fonseca (2012):

[un sistema educativo nacional] conformado por los educandos y educadores, las autoridades educativas, el Consejo Nacional Técnico de la Educación y los correspondientes en las entidades federativas; los planes, programas, métodos y materiales educativos; las instituciones educativas del Estado y de sus organismos descentralizados; las instituciones de los particulares con reconocimiento de validez oficial y las instituciones de educación superior a las que la ley otorga autonomía (González y Fonseca, 2012: 413).

El reconocimiento formal de este sistema supone la existencia de estructuras, agentes y mecanismos capaces de llevar a cabo las políticas públicas de inclusión que mejoren la educación en México; sin embargo, se deben diseñar e instrumentar acciones concretas para que “las normas no queden como meras declaraciones” (González y Fonseca, 2012: 413). Después del diseño, las políticas públicas de inclusión deben concretarse en acciones, en México esto se instrumenta mediante los programas presupuestarios.

PROGRAMAS PRESUPUESTARIOS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA

Finalmente, un último nivel de análisis llevado a cabo en este trabajo, corresponde al de la instrumentación de la política pública de inclusión educa-

CUADRO 10

**LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DESDE LOS ORDENAMIENTOS GENERALES
(LEY GENERAL DE EDUCACIÓN)**

Reconocimiento de un sistema educativo inclusivo.	Artículo 2, reformado en 2013
<i>Servicios educativos de calidad para garantizar el logro educativo.</i>	Artículo 3o. reformado <i>DOF</i> 10-06-2013, 11-09-2013
<i>Derechos lingüísticos de los pueblos indígenas.</i> Los hablantes de lenguas indígenas, tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y español.	Artículo 7o. Fracción IV, reformada <i>DOF</i> 13-03-2003
<i>Equidad, igualdad y acceso.</i>	Artículo 32. Párrafo reformado <i>DOF</i> 11-09-2013
<i>Atención al rezago educativo de grupos</i> en regiones que enfrentan condiciones económicas y sociales de desventaja.	Artículo 32. Párrafo 2, reformado <i>DOF</i> 17-04-2009, y artículo 34, primer párrafo
<i>Evaluación para mejorar la calidad de la educación.</i> Creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.	Artículo 34. Párrafo 2, reformado <i>DOF</i> 11-09-2013
<i>Atención a grupos vulnerables por características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país, así como de la población rural dispersa y grupos migratorios.</i>	Artículo 38
<i>Educación inicial.</i>	Artículo 40
<i>Educación especial, reconocimiento de las personas con discapacidad, equidad social incluyente y perspectiva de género.</i>	Artículo 41. Párrafo reformado <i>DOF</i> 12-06-2000, 17-04-2009, 28-01-2011
<i>Educación para adultos.</i>	Artículo 43, reformado <i>DOF</i> 02-06-2006, 28-01-2011
<i>Participación social en la educación.</i>	Artículo 68

Fuente: elaboración propia con base en la Ley General de Educación.

tiva, específicamente a los programas presupuestarios,¹³ mediante los cuales se implementa y ejecuta dicha política. La evolución de los programas presupuestales de inclusión educativa (PPE) se analiza a partir de su presupuesto asignado, así como la continuidad y persistencia de los mismos. Con la

¹³ En México, el medio de instrumentación de una política pública son los programas presupuestales (PP). En ellos se establecen metas, objetivos y acciones que se tendrán que evaluar para valorar su efectividad. Asimismo, un programa presupuestal puede ser de diferente índole según el objetivo o la materia que trate, así, existen distintas clasificaciones por destino de gasto, por servicios, por sujetos a reglas de operación. Otra clasificación es de desarrollo social, administrativo, etc. Lo más importante es que un PP tiene un monto presupuestado por el cual el gobierno actúa prácticamente para resolver un problema, la última etapa del PP es la ejecución de este programa y se hace la evaluación de los resultados del mismo para corregir fallas de diseño, completándose así el ciclo de la política pública.





CUADRO 11

INCLUSIÓN EDUCATIVA

(EN EL MARCO DEL ARTÍCULO 33 DE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN)

<p><i>Atenderán de manera especial las escuelas en localidades y zonas urbanas marginadas o comunidades indígenas, en donde sea considerablemente mayor la posibilidad de atrasos o deserciones</i></p>	<p>Fracción I reformada DOF 02-07-2010</p>
<p><i>"Promoverán centros de desarrollo infantil, centros de integración social, internados, albergues escolares e infantiles y demás planteles que apoyen en forma continua y estable el aprendizaje y el aprovechamiento de los alumnos;"</i></p>	<p>Fracción III</p>
<p><i>"Prestarán servicios educativos para atender a quienes abandonaron el sistema regular y se encuentran en situación de rezago educativo para que concluyan la educación básica y media superior, otorgando facilidades de acceso, reingreso, permanencia, y egreso a las mujeres;"</i></p>	<p>Fracción IV reformada DOF 10-12-2004, 17-04-2009, 28-01-2011, 11-09-2013</p>
<p><i>"Establecerán y fortalecerán los sistemas de educación a distancia;"</i></p>	<p>Fracción VI reformada DOF 11-09-2013</p>
<p><i>"Realizarán campañas educativas que tiendan a elevar los niveles culturales, sociales y de bienestar de la población, tales como programas de alfabetización y de educación comunitaria;"</i></p>	<p>Fracción VII</p>
<p><i>"Desarrollarán programas con perspectiva de género, para otorgar becas y demás apoyos económicos preferentemente a los estudiantes que enfrenten condiciones económicas y sociales que les impidan ejercer su derecho a la educación;"</i></p>	<p>Fracción VIII reformada DOF 17-04-2009, 28-01-2011</p>
<p><i>"Impulsarán programas y escuelas dirigidos a los padres de familia o tutores, que les permitan dar mejor atención a sus hijos para lo cual se aprovechará la capacidad escolar instalada, en horarios y días en que no se presten los servicios educativos ordinarios;"</i></p>	<p>Fracción IX reformada DOF 28-01-2011, 11-09-2013</p>
<p><i>"Proporcionarán materiales educativos en las lenguas indígenas que correspondan en las escuelas en donde asista mayoritariamente población indígena;"</i></p>	<p>Fracción XIII adicionada DOF 02-07-2010</p>
<p><i>"Establecerán, de forma paulatina y conforme a la suficiencia presupuestal, escuelas de tiempo completo, con jornadas de entre 6 y 8 horas diarias, para aprovechar mejor el tiempo disponible para el desarrollo académico, deportivo y cultural;"</i></p>	<p>Fracción XVI adicionada DOF 11-09-2013</p>
<p><i>"Impulsarán esquemas eficientes para el suministro de alimentos nutritivos para alumnos, [...] conforme a los índices de pobreza, marginación y condición alimentaria."</i></p>	<p>Fracción XVII adicionada DOF 11-09-2013</p>
<p><i>"El Estado también llevará a cabo programas asistenciales, ayudas alimenticias, campañas de salubridad y demás medidas tendientes a contrarrestar las condiciones sociales que inciden en la efectiva igualdad de oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos."</i></p>	<p>Último párrafo</p>

Fuente: elaboración propia con base en la Ley General de Educación (artículo 33).

CUADRO 12

POLÍTICA EDUCATIVA DE INCLUSIÓN, 1997-2018

PROGRAMA SECTORIAL DE EDUCACIÓN 1997-2012	PROGRAMA SECTORIAL DE EDUCACIÓN 2013-2018
<p>Objetivo 1. Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional.</p> <p>Objetivo 2. Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad.</p> <p>Objetivo 3. Impulsar el desarrollo y utilización de tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento.</p> <p>Objetivo 4. Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural.</p> <p>Objetivo 5. Ofrecer servicios educativos de calidad para formar personas con alto sentido de responsabilidad social, que participen de manera productiva y competitiva en el mercado laboral.</p> <p>Objetivo 6. Fomentar una gestión escolar e institucional que fortalezca la participación de los centros escolares en la toma de decisiones, corresponsabilice a los diferentes actores sociales y educativos, y promueva la seguridad de alumnos y profesores, la transparencia y la rendición de cuentas.</p>	<p>Objetivo 1. Asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación Básica y la formación integral de todos los grupos de la población.</p> <p>Objetivo 2. Fortalecer la calidad y pertinencia de la educación Media superior, Superior y formación para el trabajo, a fin de que contribuyan al desarrollo de México.</p> <p>Objetivo 3. Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa.</p> <p>Objetivo 4. Fortalecer la práctica de actividades físicas y deportivas como un componente de la educación integral.</p> <p>Objetivo 5. Promover y difundir el arte y la cultura como recursos formativos privilegiados para impulsar la educación integral.</p> <p>Objetivo 6. Impulsar la educación científica y tecnológica como elemento indispensable para la transformación de México en una sociedad del conocimiento.</p>

Fuente: elaboración propia con base en los planes sectoriales de educación, 2007-2012 y 2013-2018.

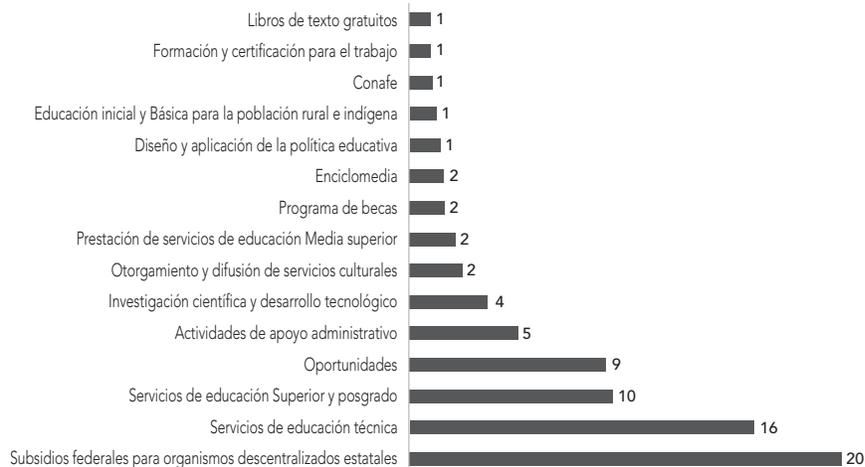




expedición de los Lineamientos Generales para la Evaluación de los Programas Federales en 2006, es posible comparar e identificar, en el PEF, los programas presupuestales del gobierno federal con el monto asignado. Sin embargo, esta información es comparable solamente a partir de 2009, por lo que el análisis de la evolución y la persistencia de los PPE se realizó estableciendo una comparación de los mismos en 2009 y 2015, de acuerdo con la información disponible en el *Diario Oficial de la Federación* y la Secretaría de Hacienda y Crédito Público. Las gráficas 9 y 10 presentan los PPE de mayor presupuesto en los años de referencia.¹⁴

GRÁFICA 9

PROGRAMAS DEL RAMO EDUCACIÓN CON MAYOR PRESUPUESTO EN 2009
(PORCENTAJE)



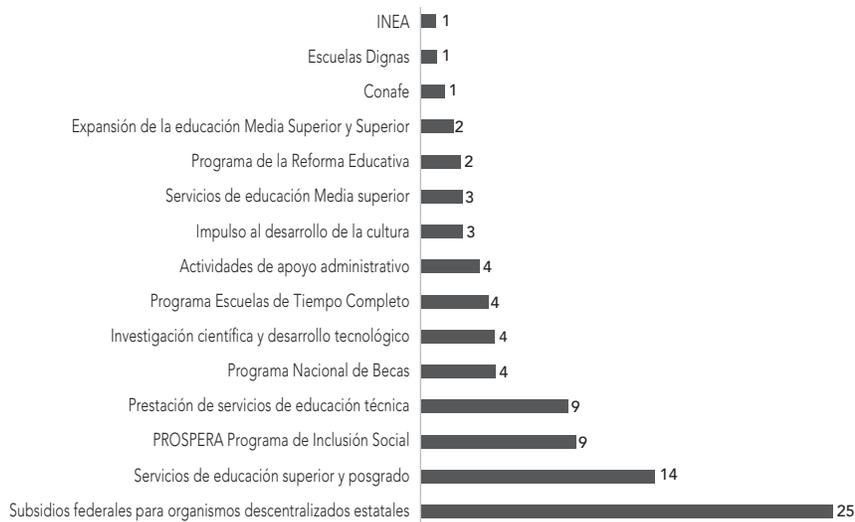
Fuente: elaboración propia con base en el Presupuesto de Egresos de la Federación, 2009.

En general, se observa la continuidad proporcional del presupuesto asignado a los programas, aunque hay algunos cambios, entre los más notables son: el programa Enciclomedia no tiene continuidad para 2015; el programa Educación inicial y básica para la población rural e indígena, cambia a Fortalecimiento a la educación y la cultura indígena, no obstante, éste representa apenas 0.03 por ciento de los PPE en 2015.

¹⁴ La razón porcentual del presupuesto de cada programa está calculada con base en el total del presupuesto del Ramo 11 Educación, del cual se derivan todos los PPE que se analizaron.

GRÁFICA 10

PROGRAMAS PRESUPUESTARIOS DE EDUCACIÓN CON MAYOR MONTO 2015 (PORCENTAJE)



Fuente: elaboración propia con base en el Presupuesto de Egresos de la Federación, 2015.

Por otra parte, entre los programas que se conservaron a lo largo de seis años, con una transición de gobierno de por medio, se encuentran algunos ligados en mayor o menor medida a la inclusión, bajo los criterios en los que ésta fue definida anteriormente. Estos programas son:

- Subsidios federales para organismos descentralizados estatales (educación Media superior, superior y formación para el trabajo).
- Oportunidades (Prospera en 2015).
- Educación técnica.
- Educación Superior y de posgrado.
- Educación Media superior.
- Programa de becas.
- Investigación científica y desarrollo tecnológico.
- Difusión y desarrollo de servicios culturales.
- Educación Inicial y Básica Comunitaria (Conafe)



Los programas Formación para el trabajo, Libros de texto gratuitos y Diseño y aplicación de la política educativa completan la lista de los 15 PPE con mayor presupuesto en 2009. Aunque estos tres últimos programas no aparecen en la lista para 2015, mantienen un presupuesto constante, excepto Diseño y aplicación de la política educativa, cuya proporción pasa de 1.45 por ciento en 2009 a solamente 0.6 por ciento en 2015.

Además de los programas de inclusión que registran continuidad entre 2009 y 2015, en este último año la prioridad presupuestaria incluyó el programa de Educación para adultos (INEA), Escuelas dignas, Escuelas de tiempo completo —que aumentó considerablemente su proporción de 0.24 por ciento en 2009 a 4 por ciento en 2015—, y dos programas de nueva creación orientados también a la inclusión educativa: Programa de la reforma educativa y Programa de expansión de la educación Media superior y Superior.

Si bien los presupuestos de los programas se mantienen constantes —salvo las excepciones mencionadas—, la variación que se presenta entre un periodo y otro se debe a la eliminación del programa Enciclomedia, a la adición de los programas de la Reforma educativa y Expansión de la educación Media superior y Superior, y al programa Subsidios federales para organismos descentralizados estatales, el cual aumentó cinco puntos porcentuales para 2015.

Es necesario anotar, por otra parte, que el programa Actividades de apoyo administrativo no se considera como un programa de inclusión debido a que su objetivo se relaciona, como su nombre lo indica, con actividades de apoyo al proceso presupuestario y de mejora de la eficiencia institucional.

En conclusión, es posible afirmar que en los últimos 20 años, y a pesar de las transformaciones políticas y coyunturales, el gobierno se ha encargado de diseñar políticas de inclusión educativa desde los ordenamientos jurídicos y documentos de planeación hasta la instrumentación de las políticas por medio de los programas presupuestarios. Al mismo tiempo, se demuestra que no es poco el gasto para instrumentar las políticas educativas en comparación con otros rubros de desarrollo social.

Las personas y colectivos más vulnerables se encuentran en una situación de desigualdad en lo que se refiere al acceso, a la continuidad de estudios y a los logros de aprendizaje. Esto muestra la necesidad de mejorar los diseños de

las políticas públicas y desarrollar acciones específicas para lograr una educación de calidad para todos. La región tiene que dar un salto desde la igualdad de oportunidades en el acceso y calidad de la oferta educativa y los resultados de aprendizaje (UNESCO, 2007: 5).

Acorde con lo anterior, pareciera que los actores del gobierno federal mexicano, aunque sensibles al tema educativo, no han impulsado suficientemente en los últimos sexenios los programas de educación para fortalecer los aspectos que aquí se abordan. Pero es evidente a todas luces que los esfuerzos deben continuar, para que los mexicanos se sientan satisfechos de que la inversión en el desarrollo de recursos humanos de alto nivel que desempeñan actividades docentes se refleje en los resultados educativos esperados, y que al emprender la construcción de más escuelas, y mejorar las instalaciones como un espacio educativo focal, el impacto de estas acciones sea el deseado.

Son incuestionables los esfuerzos realizados para dotar de mayores recursos a la educación, de mejores programas, de mecanismos de control, seguimiento y evaluación para la rendición de cuentas, para obtener resultados e impacto en la educación. Aun con todos estos esfuerzos, no se ha logrado que los mexicanos perciban estos resultados de la política educativa.

Quizá sea al momento de llevar a cabo los programas educativos y rendir cuentas de su desempeño donde no se logran concretar los objetivos y las líneas de política pública que se conciben desde los planes de desarrollo y permean a los programas sectoriales de educación.

Derivado de lo anterior, las percepciones que los mexicanos vierten en la Encuesta Nacional de Educación 2015. *Los mexicanos vistos por sí mismos*, expresan preocupaciones contundentes sobre los profesores y las escuelas en el país.

En este capítulo hemos señalado que el Fondo de Aportaciones a la Educación Básica y Normal (FAEB) tiene una gran parte del presupuesto federal para la educación, no precisamente en el ramo que compete directamente a la educación como se expresó antes, pero es un fondo que llama la atención y cuya información, gracias a los mandatos de la Reforma Educativa, la SEP libera a finales de 2014, esto por medio del portal del Sistema de Información y Gestión Educativa (SIGED) que da a conocer información sobre





el Sistema Educativo Nacional (SEN), atendiendo también a lo que manda la Ley General de Contabilidad Gubernamental para este fondo.

Por lo anterior se incluye aquí la reveladora situación de los recursos que destina el gobierno federal a los maestros y escuelas por medio de la información y el análisis contenidos en el portal del Instituto Mexicano de la Competitividad (IMCO) en 2014. Este organismo se basa en los datos del censo de escuelas, maestros y alumnos de educación Básica y especial, particularmente en la base de datos de personal.

Los resultados fueron reveladores en materia de infraestructura, en el sentido de que hay 536 telesecundarias sin luz, 93 escuelas sin luz pero inscritas al Programa Habilidades Digitales para Todos y 677 maestros en escuelas que supuestamente deben trabajar con tecnologías de información y comunicación pero que no tienen electricidad. Asimismo, este análisis encontró que hay escuelas que no existen en el censo pero que tienen nóminas asociadas a ellas.

Con las preocupaciones reveladas en la encuesta y los resultados del análisis realizado por el IMCO, la pregunta que surge es ¿hasta dónde se concretan las políticas públicas para la educación, cuidadosamente formuladas por el gobierno federal? No es una casualidad que los mexicanos que participaron en esta encuesta —hombres y mujeres de diferentes edades, con diversos niveles de educación y de ingreso, así como de todas las regiones— hayan calificado a la educación en México con 7.2, que si bien no es reprobatoria, al tratarse de un promedio encubre situaciones críticas que aún existen en nuestro país.

Consistente con lo anterior es la apreciación de Rojas (2015) sobre el tema, en el sentido de que, en general, el presupuesto dedicado a la educación en 2015 pone en evidencia que no hay elementos estructurales, administrativos y académicos para hacer una mayor inversión con mejores resultados en el sector educativo.

LOGROS Y RESIDUOS DEL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO



LA EDUCACIÓN COMO UN DERECHO

La educación es un derecho universal y fundamental para todas y para todos. Desde 1948 la UNESCO, por medio de la Declaración Universal de Derechos Humanos, en el artículo 26, estableció lo siguiente:¹

- Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
- La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tole-

¹ Cfr. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001790/179018m.pdf>>.



rancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

- Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

A lo largo de los casi setenta años de esta declaración se han venido realizando esfuerzos que fomentan la educación inclusiva. Ejemplo de ello es la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (UNESCO, 1960);² posteriormente, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966) “[conviene] en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales”.

En 1981, la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer estableció que

Los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer, a fin de asegurarle la igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación y en particular para asegurar, en condiciones de igualdad entre hombres y mujeres (ONU, s.f).³

En México, el derecho a la educación es parte de las garantías individuales que la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos otorga a sus habitantes. La obligatoriedad y la inclusión educativa son los principales rasgos característicos de la educación en México. Tal como lo revela el análisis acerca de las políticas que han marcado los planes nacionales de desarrollo (ver capítulo 2), los esfuerzos han estado centrados en mejorar los servicios educativos de calidad (PND 1995-2000); mejorar la calidad educativa (2001-2006); promover la igualdad de oportunidades (2007-2012); e impulsar la educación de calidad para llevar al país a su máximo potencial (2013-2018).

² Cfr. <http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>.

³ Cfr. <<http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/sconvention.htm>>.



Cada uno de los esfuerzos normativos y estratégicos mencionados, sin duda han redundado en, al menos, un robustecimiento de la infraestructura escolar y en una mayor matrícula en cada nivel educativo. Durante el ciclo escolar 1994-1995, el SEN registró casi 26 millones de alumnos en todos los niveles educativos. Durante este periodo hubo poco más de 3 millones en preescolar, 14.6 millones en primaria y 4.5 millones en secundaria. Para el ciclo escolar 2000-2001 la matrícula en educación Básica fue de 3.4 millones en preescolar, 14.8 millones en primaria y 5.3 en secundaria, sumando un total de 28.5 millones de alumnos. En el siguiente sexenio (2006-2007), la matrícula en preescolar incrementó a 4.7 millones de alumnos y en secundaria a un poco más de 6 millones; la matrícula en primaria mostró una ligera disminución al lograr un registro muy similar al que se tuvo en el ciclo 1994-1995 (ver cuadro 13).

CUADRO 13

ALUMNOS EN EDUCACIÓN BÁSICA, MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR, 1994-2012

CICLO ESCOLAR	PREESCOLAR	PRIMARIA	SECUNDARIA	TOTAL DE EDUCACIÓN BÁSICA	MEDIA SUPERIOR	SUPERIOR	TOTAL NACIONAL
1994-1995	3 092 834	14 574 202	4 493 173	22 160 209	2 343 477	1 420 461	25 924 147
2000-2001	3 423 608	14 792 528	5 349 659	23 565 795	2 955 783	2 047 895	28 569 473
2006-2007	4 739 234	14 585 804	6 055 467	25 380 505	3 742 943	2 528 664	31 652 112
2012-2013	4 761 466	14 789 406	6 340 232	25 891 104	4 443 792	3 300 348	33 635 244
Incrementos porcentuales	53.9	1.5	41.1	16.8	89.6	32.3	29.7

Fuente: SEP, 2015. Serie histórica de escuelas en educación Básica, Media superior y Superior.

Para el caso de la educación Media superior, en los últimos 20 años, se presentó un crecimiento porcentual casi permanente. En el periodo inicial (1994-1995) hubo poco más de 2.3 millones de alumnos registrados. Después, en el ciclo escolar 2000-2001, la cifra ascendió a 2.9 millones de alumnos, en el siguiente ciclo escolar hubo un incremento de casi 800 mil alumnos, y para el ciclo escolar 2012-2013 se matricularon poco más de 4.4



millones de alumnos en educación Media superior, lo que representa casi el doble de matrícula registrada en el ciclo 1994-1995. La educación Superior mostró un incremento sustantivo entre 1994-1995 y 2000-2001, al pasar de 1.4 millones a 2 millones de alumnos; lo que representa un aumento de 44 por ciento de la matrícula. En los periodos subsecuentes, los incrementos fueron de 23 y 31 por ciento, respectivamente.

Una de las tareas más importantes para el SEN es alcanzar la cobertura universal de la educación Básica (INEE, 2014:157). Para ello, de acuerdo con el Coneval (2013), el número de escuelas está relacionado con las metas de cobertura. Durante el ciclo escolar 1994-1995, el SEN registró un poco más de 183 000 escuelas; después de casi 20 años, esta cifra ascendió a poco más de 250 000, lo que representa casi 37 por ciento de incremento de la infraestructura escolar a nivel nacional.

A partir del ciclo escolar 1994-1995, el número de escuelas destinadas a atender la demanda de la educación Básica, como era de esperarse, ha sido superior a las destinadas a los otros niveles educativos. Actualmente, las escuelas de educación Básica representan 88.8 por ciento del total de escuelas que existen en el país y sólo 6.2 por ciento, corresponden al nivel Medio superior; la educación Superior tiene destinadas 2.7 por ciento de escuelas a nivel nacional (ver cuadro 14).

En términos del incremento de la infraestructura escolar, los esfuerzos han sido significativos para apuntalar la cobertura. Al inicio del ciclo escolar 1995-

CUADRO 14

ESCUELAS EN EDUCACIÓN BÁSICA, MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR, 1994-2012

CICLO ESCOLAR	PREESCOLAR	PRIMARIA	SECUNDARIA	EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR	EDUCACIÓN SUPERIOR	TOTAL
1994-1995	58 868	91 857	22 255	7 633	2 708	83 321
2000-2001	71 840	99 008	28 353	9 761	4 049	213 011
2006-2007	86 746	98 027	32 788	13 194	5 239	235 994
2012-2013	91 215	99 228	37 222	15 990	6 796	250 451

Fuente: SEP, 2015. Serie histórica de escuelas en educación Básica, Media superior y Superior.



1996, según las cifras de la SEP, la cobertura en educación primaria alcanzó 111.3 por ciento y para el ciclo escolar 2013-2014, ésta se mantuvo por encima de 100 por ciento. Es decir, las cifras oficiales revelan que para la educación primaria existen más lugares disponibles que los requeridos por la población nacional. Para la educación Media superior, también se logra alcanzar una cobertura superior a la necesaria a partir de 2012; sin embargo, esta situación cambiará drásticamente como consecuencia de su obligatoriedad.

En términos poblacionales también se ha experimentado un aumento del total de alumnos inscritos en el SEN. Mientras que para el ciclo 1990-1991 había 25 091 966 alumnos, incluyendo todos los niveles desde preescolar hasta educación Superior, para el ciclo 2013-2014 se alcanzó un total de 35 745 871. Esto representa un incremento en el alumnado total de 42.5 por ciento, como se puede apreciar en el cuadro 15.

CUADRO 15

TOTAL DE ALUMNOS EN EL SEN POR CICLO ESCOLAR	
CICLO	TOTAL DE ALUMNOS
1990-1991	25091966
1995-1996	26915649
2000-2001	29621175
2005-2006	32312386
2010-2011	34323747
2013-2014	35745871
Incremento 1990/2014	42.5%

Fuente: SEP, 2013. Principales cifras del Sistema Educativo Nacional.

Asimismo, la proporción del alumnado por nivel educativo ha variado con el paso del tiempo. Haciendo un contraste entre la primaria y el nivel Superior, se observa un descenso en la proporción que guarda —sobre el total de alumnos— la población en primaria y un aumento de la población estudiantil en licenciatura. En el ciclo 1990-1991, la proporción del alumnado en primaria respecto del total de alumnos en todos los niveles educativos era de 57.4 por ciento; la proporción del alumnado para el mismo ciclo en el nivel Superior era de 4.9 por ciento.



Paulatinamente, la proporción del alumnado en primaria fue descendiendo hasta un 40.8 por ciento para el ciclo 2013-2014, mientras que la de nivel Superior ascendió a un 9.57 por ciento (ver tabla 5). A pesar de que el aumento en el alumnado de nivel Superior ha sido mayor que el aumento del alumnado en primaria, de 1990 a 2014 (173.1 por ciento y 1.2 por ciento, respectivamente), no significa un fracaso del SEN, por el contrario, se asume que ha habido mayores esfuerzos por lograr una trascendencia entre niveles de educación de la población en edad de estudiar. Esto se traduce en una mayor cobertura, por ejemplo, en el nivel superior.

A pesar de que las cifras oficiales reflejan una suficiencia en la oferta respecto del número de escuelas, en términos absolutos hay 4.3 millones de personas a nivel nacional, de 3 a 17 años de edad, que no asisten a la escuela, de los cuales hay 161 000 niños, entre 6 a 11 años, sin matricularse (INEE, 2014). Más allá de contar con espacios disponibles para la educación Básica, persiste el reto de insertar al total de la población en edad de estudiar en los niveles de educación correspondientes.

CUADRO 16

ALUMNADO EN PRIMARIA Y EN NIVEL SUPERIOR, 1990-2014

CICLO	PRIMARIA	SUPERIOR	TOTAL	PROPORCIÓN DEL ALUMNADO EN PRIMARIA %	PROPORCIÓN DEL ALUMNADO EN LICENCIATURA %
1990-1991	14 401 588	1 252 027	25 091 966	57.40	4.99
1995-1996	14 623 438	1 532 846	26 915 649	54.33	5.69
2000-2001	14 792 528	2 047 895	29 621 175	49.94	6.91
2005-2006	14 548 194	2 446 726	32 312 386	45.02	7.57
2010-2011	14 887 845	2 981 313	34 323 747	43.37	8.69
2013-2014	14 580 379	3 419 391	35 745 871	40.79	9.57
Incremento	1.2%	173.1%	42.5%	-29.0%	91.7%

Fuente: elaboración propia con información de SEP, 2013. Principales cifras del Sistema Educativo Nacional.

Con la aprobación de la obligatoriedad de la educación Media superior en 2012, establecida en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexica-

nos, aumentaron los retos para este nivel y la educación Superior. Lograr que todos los jóvenes del país alcancen este nivel es una tarea de mediano y largo plazo no sólo por la inversión de recursos que esto requiere, sino porque actualmente hay jóvenes que no cuentan con el antecedente escolar necesario para cursar estos estudios, considerando el grado máximo promedio de escolaridad en el país —menos de nueve años—. Para atender la demanda que propiciará esta medida en la educación Superior en el país, será necesario movilizar cuantiosos recursos financieros, humanos y económicos (INEE, 2011), incluyendo la planta docente necesaria y la procuración de espacios suficientes para albergar a los alumnos que requieran ingresar al nivel Superior.

Según los pronósticos de la Secretaría de Educación Pública (2015), para el ciclo escolar 2030-2031 habría más de 35.6 millones de alumnos en el SEN, de los cuales casi 5.2 millones estarían matriculados en educación Superior a nivel nacional. Esto representaría un aumento de 52 por ciento del total de alumnos en educación Superior registrados actualmente (SEP, 2015).

LOGRO EDUCATIVO (PISA)

La prueba PISA evalúa la competencia de los alumnos en matemáticas, lectura y ciencias, además:

...proporciona información importante sobre los factores relacionados con el nivel de competencia de los estudiantes, incluido el compromiso del estudiante en el proceso de aprendizaje, el género y el entorno familiar. Asimismo, ofrece una visión general acerca de las características de las escuelas, tales como la organización de la enseñanza y la disponibilidad y administración de los recursos, están relacionadas con el éxito educativo (OCDE, 2012).

Dicha evaluación se lleva a cabo cada tres años, siendo su primer ciclo de aplicación en el año 2000. La prueba fue diseñada con el objeto de permitir a los países supervisar adecuadamente su desempeño y valorar el alcance de las metas educativas propuestas. Si bien PISA no mide la totalidad de las competencias, sí se enfoca en aquellas habilidades que son consideradas relevantes y predictoras del éxito futuro de los estudiantes. En la prueba participan los países miembros y no miembros de la Organización para la Cooperación y el





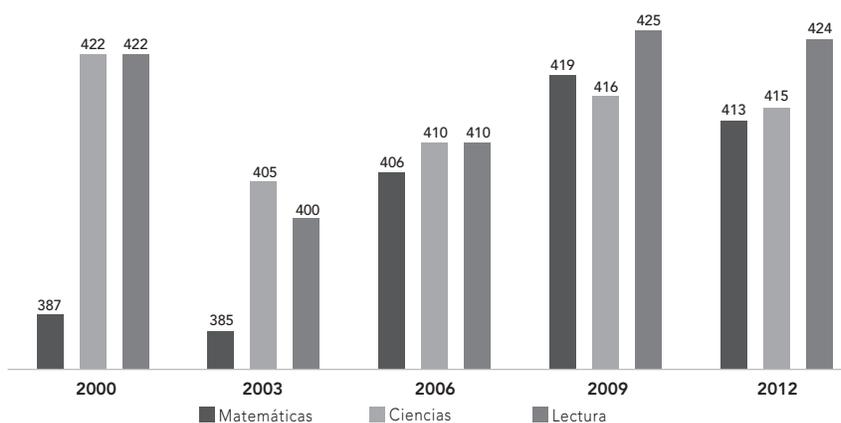
Desarrollo Económicos (OCDE), caracterizándose por ser comparativa y periódica. En la prueba PISA 2012 participaron 65 países, de los cuales 34 son miembros de la OCDE. Aproximadamente 510 000 estudiantes seleccionados al azar realizaron la prueba, lo que representa cerca de 28 millones de jóvenes de 15 años inscritos en las escuelas de estos países (OCDE, 2012). Para el caso de México, esta población está inscrita principalmente en educación Media superior, tanto en el bachillerato como a nivel profesional técnico que ofrece el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep), también se incluyen secundarias generales, técnicas o telesecundarias (INEE, 2014: 33).

Esta prueba no toma en cuenta los objetivos, el mapa curricular y las prácticas pedagógicas; es decir, no se trata de una prueba que evalúe la calidad de la educación. PISA sólo se centra en el reconocimiento y valoración de las destrezas y conocimientos adquiridos por los alumnos al llegar a los 15 años (OCDE, 2008); sin embargo, no permite medir la efectividad en la educación de manera integral, ni contemplar la destreza y conocimiento de quienes no hayan accedido al sistema educativo.

La gráfica 11 muestra el comportamiento de los resultados de la prueba PISA en matemáticas, ciencias y lectura, en promedios, desde el inicio de su aplicación en 2000 y hasta 2012.

GRÁFICA 11

RESULTADOS PRUEBA PISA, 2000-2012
(PROMEDIO)



Fuente: Informe PISA: INEE 2004, INEE 2007, INEE 2012.



Los resultados promedio que obtuvo México en el primer año de la aplicación de la prueba fueron: 387 en matemáticas, 422 en ciencias y 422 en lectura. Después de doce años de su aplicación, las medias fueron: 413 matemáticas, 415 en ciencias y 424 en lectura. Con únicamente estos datos, se puede afirmar que hubo un incremento en la media de matemáticas y lectura, y un retroceso en el área de ciencias.

Como referente ilustrativo de lo que ha representado la prueba PISA para México y la proyección que tiene la educación nacional en comparación con el exterior, es necesario establecer la comparación con el promedio de la OCDE, por área del conocimiento. En 2012, el promedio de la OCDE en matemáticas fue de 494 puntos, lo cual indica que el desempeño de los mexicanos en esa área (413 puntos) está por debajo del promedio del resto de los jóvenes pertenecientes a los países de esta organización.

EL REZAGO EDUCATIVO Y ABANDONO ESCOLAR

Asegurar el logro de una secundaria completa para todos, incrementar la matrícula en educación Media superior, hacer realidad la educación Superior para todos, y mejorar la cobertura, la equidad, la calidad y la pertinencia de todos los niveles educativos, incluyendo atención relevante al problema de rezago y de abandono escolar en la trayectoria educativa, son los retos fundamentales del SEN.

Uno de los objetivos innegables del SEN es “garantizar el ejercicio efectivo de los derechos sociales para toda la población”, para ello es necesario traducirlo en una serie de medidas políticas que puede reflejarse en los programas sociales y, a su vez, en los recursos destinados para la educación en el país (Coneval, 2014: 112). Como se mencionó en el capítulo 2, de los ramos administrativos del gobierno federal en México, se observa que el sector Educación absorbe la mayor parte del gasto programable, tanto en 2009 como en 2015, siendo el sector al que históricamente se han destinado más recursos.

El inventario de programas sociales del Coneval 2014 identificó 5 904 programas en los tres órdenes de gobierno. Educación, Salud y Bienestar económico constituyen los tres derechos sociales con mayor número de programas y presupuesto. El porcentaje de presupuesto más alto está asignado a Educación, seguido por Salud. Si bien los recursos asignados a la



Educación son altos en relación con los demás sectores, los resultados no reflejan lo invertido, esto significa que no necesariamente una asignación mayor se traduce en mayor eficiencia en la educación (Coneval, 2014). Ejemplo de lo anterior se observa en los resultados de la prueba PISA 2012, descritos en el apartado anterior.

De acuerdo con los datos anteriores, el tercer sector con mayor porcentaje de presupuesto es el de Bienestar económico, sin embargo, índices altos de pobreza y de desigualdad social prevalecen en el país. Es inevitable mencionar que la relación entre la educación y la pobreza es construida y muy difundida, que en reiteradas ocasiones se acepta el argumento de que la educación es una de las formas privilegiadas de evitar y/o salir de la pobreza. Incluso, considerando la pobreza como un problema multidimensional, la educación —o falta de ella—, en combinación con otros aspectos como la precariedad en servicios de salud, falta de oportunidades de empleo para los jefes de familia o la inseguridad alimentaria, puede hacer que grandes sectores de la población se mantengan en una situación de desventaja respecto de quienes tienen resueltas dichas problemáticas.⁴

La pobreza frecuentemente se define en consideraciones de carácter económico, por ejemplo, el nivel de ingreso individual o familiar. El método más usado para la definición de la población en situación de pobreza se basa en la aplicación de encuestas para la recolección de información sobre hogares, requerimientos mínimos de servicios, alimentación, ingresos, y factores de desarrollo humano tales como escolarización, acceso a la cultura y alfabetismo. Quienes no posean los mínimos establecidos son considerados como parte de la población en situación de pobreza.

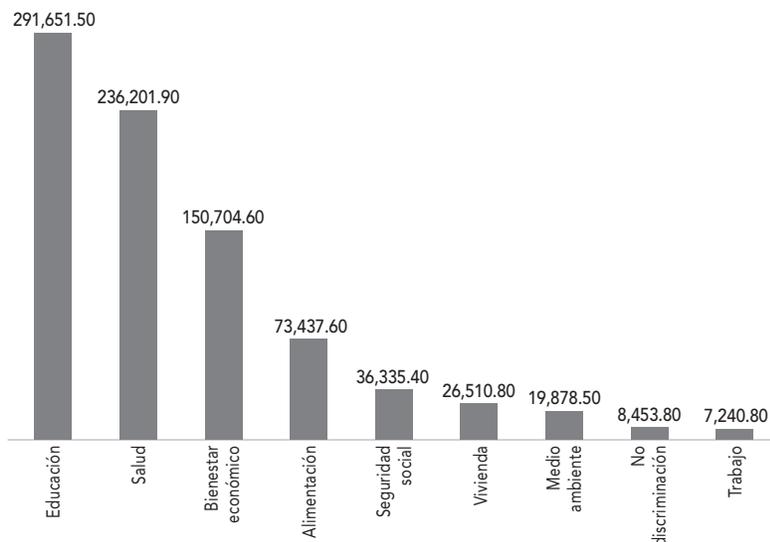
De acuerdo con el Coneval, una persona se encuentra en situación de pobreza cuando tiene carencia al menos en alguno de los indicadores asociados al ámbito de los derechos sociales y su ingreso es insuficiente para la adquisición de los bienes y servicios requeridos para satisfacer sus necesidades (Coneval, 2014). Tal como se muestra en el cuadro 17, a nivel nacional, en 2012, el número de personas en situación de pobreza fue de 53.3 millones (45.5 por ciento), mientras que en 2010, fue de 52.8 millones (46.1 por ciento). Esta variación negativa en el porcentaje de población entre 2010 y

⁴ Cfr. *Pássim*. Abhijit V. Banerjee y Esther Duflo, 2011.

GRÁFICA 12

PROGRAMAS POR DERECHOS SOCIALES Y DIMENSIÓN DE BIENESTAR ECONÓMICO, 2013

(PRESUPUESTO EN MILLONES DE PESOS)⁵



Fuente: Coneval, 2014 con base en el Inventario de Programas y Acciones Federales de Desarrollo Social 2013 (Coneval, 2014: 112).

2012 se explica por la estimación de la población total del país que pasó de 114.5 a 117.3 millones de personas en ese lapso.

La pobreza extrema se redujo de 13.0 millones de personas en 2010 a 11.5 en 2012. Lo anterior es resultado de programas y acciones focalizadas a la población en pobreza extrema, además de que la crisis financiera de 2009 no afectó tanto a las zonas rurales y el aumento en el precio de los alimentos perjudicó más a los consumidores netos urbanos que a los potenciales productores rurales (Coneval, 2014).

Respecto a las entidades del país, los lugares donde se observó un mayor aumento de la pobreza son Nayarit (6.3 puntos porcentuales más que en 2010) y Quintana Roo (4.2 puntos porcentuales). Por el contrario, en ese mis-

⁵ La gráfica 1 contempla el presupuesto de 264 programas y acciones del orden federal (no se incluyen los órdenes estatal ni municipal) dirigidos a las dimensiones y derechos sociales aquí mostrados.





mo periodo las entidades con mayor disminución de la pobreza fueron Zacatecas (6.0 puntos porcentuales menos que en 2010) y Tabasco (7.4 puntos porcentuales) (Coneval, 2014) (ver cuadro 18). En el caso de la población en pobreza extrema, 22 de las 32 entidades disminuyeron su porcentaje de 2010 a 2012. En esos mismos años, Chiapas fue el estado con mayor porcentaje de personas en pobreza extrema (38.3 y 32.2, respectivamente). Los estados con mayor reducción de población en pobreza extrema, en puntos porcentuales, fueron Veracruz (4.5), Oaxaca (5.9) y Chiapas (6.1). Por el contrario, Nayarit presentó el mayor incremento (3.6), (Coneval, 2014).

CUADRO 17

NÚMERO DE PERSONAS Y CARENCIAS POR INDICADOR DE POBREZA, 2010-2012 (PROMEDIO)

INDICADORES	NACIONAL					
	Porcentaje		Millones de personas		Carencias promedio	
	2010	2012	2010	2012	2010	2012
POBREZA						
Población en situación de pobreza	46.1	45.5	52.8	53.3	2.6	2.4
Población vulnerable por carencias sociales	28.1	28.6	32.1	33.5	1.9	1.8
Población vulnerable por ingresos	5.9	6.2	6.7	7.2	0	0
PRIVACIÓN SOCIAL						
Población con al menos una carencia social	74.2	74.1	85	86.9	2.3	2.2
Población con al menos tres carencias sociales	28.2	23.9	32.4	28.1	3.6	3.5
INDICADORES DE CARENCIA SOCIAL						
Carencia por acceso a los servicios de salud	29.2	21.5	33.5	25.3	3	2.8
Carencia por acceso a la seguridad social	60.7	61.2	69.6	71.8	2.5	2.3
Carencia por calidad y espacios en la vivienda	15.2	13.6	17.4	15.9	3.6	3.4
Carencia por acceso a los servicios básicos en la vivienda	22.9	21.2	26.3	24.9	3.3	3.2
Carencia por acceso a la alimentación	24.8	23.3	28.4	27.4	3	2.9
BIENESTAR						
Población con ingreso inferior a la Línea de Bienestar Mínimo	19.4	20	22.2	23.5	2.9	2.5
Población con ingreso inferior a la Línea de Bienestar	52	51.6	59.6	60.6	2.3	2.1

Fuente: estimaciones del Coneval con base en el MCS-ENIGH 2010 y 2012 (Coneval, 2014: 59).

Nota: estimaciones con el indicador de combustible para cocinar.

CUADRO 18
POBLACIÓN EN SITUACIÓN DE POBREZA POR ENTIDAD FEDERATIVA, 2010 Y 2012

ENTIDAD FEDERATIVA	PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN			
	POBLACIÓN POBRE			
	Pobreza extrema		Pobreza	
	2010	2012	2010	2012
Aguascalientes	3.8	3.4	38.1	37.8
Baja California	3.4	2.7	31.5	30.2
Baja California Sur	4.6	3.7	31	30.1
Campeche	13.8	10.4	50.5	44.7
Coahuila	2.9	3.2	27.8	27.9
Colima	2.5	4	34.7	34.4
Chiapas	38.3	32.2	78.5	74.7
Chihuahua	6.6	3.8	38.8	35.3
Distrito Federal	2.2	2.5	28.5	28.9
Durango	10.5	7.5	51.6	50.1
Guanajuato	8.4	6.9	48.5	44.5
Herrero	31.8	31.7	67.6	69.7
Hidalgo	13.5	10	54.7	52.8
Jalisco	5.3	5.8	37	39.8
México	8.6	5.8	42.9	45.3
Michoacán	13.5	14.4	54.7	54.4
Morelos	6.9	6.3	43.2	45.5
Nayarit	8.3	11.9	41.4	47.6
Nuevo León	1.8	2.4	21	23.2
Oaxaca	29.2	23.3	67	61.9
Puebla	17	17.6	61.5	64.5
Querétaro	7.4	5.2	41.4	36.9
Quintana Roo	6.4	8.4	34.6	38.8
San Luis Potosí	15.3	12.8	52.4	50.5
Sinaloa	5.5	4.5	36.7	36.3
Sonora	5.1	5	33.1	29.1
Tabasco	13.6	14.3	57.1	49.7
Tamaulipas	5.5	4.7	39	38.4
Tlaxcala	9.9	9.1	60.3	57.9
Veracruz	18.8	14.3	57.6	52.6
Yucatán	11.7	9.8	48.3	48.9
Zacatecas	10.8	7.5	60.2	54.2
Estados Unidos Mexicanos	11.3	9.8	46.1	45.5

Fuente: estimaciones del Coneval con base en el MCS-ENIGH 2000 y 2012.



De acuerdo con las cifras oficiales, la alimentación y la carencia de servicios son aún problemas persistentes en México, a pesar de la mejoría en indicadores de salud o vivienda (Coneval, 2014). La alimentación constituye una variable considerada como parte de la construcción de la llamada “línea de pobreza” o “línea de bienestar mínimo”,⁶ ya que el acceso a la alimentación es un requerimiento mínimo de nutrición y condicional para el logro académico.

En 2012, según el Coneval, 23.3 por ciento de la población presentó carencia por acceso a la alimentación, es decir, casi una cuarta parte de los mexicanos padecían inseguridad alimentaria severa o moderada en México.

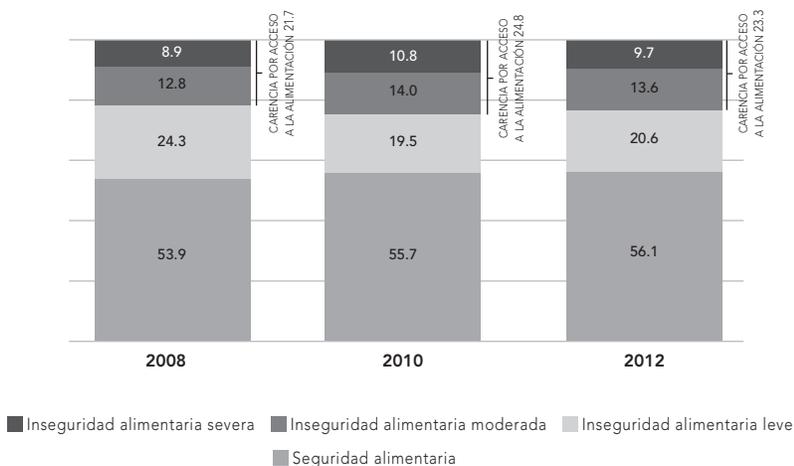
Tal como se muestra en la gráfica 13, el acceso a la alimentación ha mostrado un comportamiento variable en el periodo observado. Entre 2008 y 2010, la carencia alimentaria se incrementó posiblemente originada por la crisis económica del país (Coneval, 2014), pero dicha situación mejoró ligeramente para 2012. Lo que resulta claro es que casi la mitad de la población se encuentra en situación de inseguridad alimentaria en distintos grados y que los programas oficiales para la atención a este rubro han resultado insuficientes y no han logrado resolver el problema. No obstante que el uso que la población le da a sus ingresos económicos no está destinado únicamente a la alimentación, pues existen otras necesidades que cubrir como salud, educación, transporte y vestido, si esa necesidad básica no está cubierta, el impacto en la escolaridad es directo (Coneval, 2014).

Lo anterior queda más claro cuando se analizan los datos de acceso a servicios en zonas rurales, haciendo evidente la diferencia entre zonas urbanas y rurales del país. Con el propósito de valorar si las estrategias y líneas de acción del programa denominado “Cruzada contra el hambre”, cuyo decreto se expidió en marzo de 2013, responden a las características productivas de los hogares rurales de México y los problemas que enfrentan, el Coneval diseñó la Encuesta “Coneval a Hogares Rurales de México 2013”. Esta encuesta es representativa de los 400 municipios en los que opera la cruzada y de las localidades de 500 a 2 499 habitantes en los municipios del resto del país (Coneval, 2014).

⁶ La línea de bienestar mínimo, que equivale al valor de la canasta alimentaria por persona al mes. Información disponible en <<http://www.coneval.gob.mx/Medicion/MP/Paginas/Lineas-de-bienestar-y-canasta-basica.aspx>>.

GRÁFICA 13

PERSONAS CON CARENCIA POR ACCESO A LA ALIMENTACIÓN, MÉXICO, 2008-2012



Fuente: estimaciones del Coneval 2014 con base en el MCS-ENIGH 2008, 2010 y 2012, (Coneval, 2014: 19).

En general, los datos sobre servicios en las localidades sugieren que los hogares rurales tienen deficiencias significativas en el acceso a bienes y servicios, lo cual se acentúa en las localidades donde opera la cruzada, pues se encuentran con mayores deficiencias respecto a localidades que no forman parte del programa (Coneval, 2014). En el cuadro 19 se puede apreciar que en las localidades más pobres del país, los servicios por nivel educativo son insuficientes, y que esta carencia aumenta de manera dramática a partir del nivel secundario.

En relación con lo anterior y suponiendo una deficiente cobertura de servicios básicos para la población, el ingreso —económico— juega un papel importante como una de las variables que acentúan la probabilidad de que un niño tenga o no acceso a la educación. En este sentido, se sabe que los porcentajes de asistencia escolar varían negativamente en función de aquellos alumnos que tienen un ingreso menor —al contrario, un mayor ingreso incrementa la asistencia escolar—. Es decir, los niños con menores ingresos tienen menos oportunidades de asistir y permanecer en la escuela, provocándose así un rezago educativo en la población.



**CUADRO 19****ACCESO A SERVICIOS EN LAS LOCALIDADES RURALES, MÉXICO, 2013**

SERVICIOS	Total de localidades	Localidades Cruzada	Localidades no Cruzada
	PORCENTAJE		
Preescolar	96.4	94.8	98.1
Primaria	97.3	94.8	100
Secundaria	77.5	72.4	83
Preparatoria	31	27.6	34

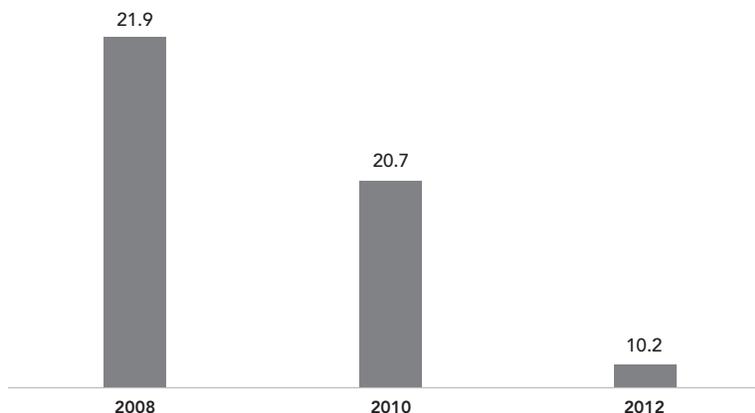
Fuente: estimaciones del Coneval, 2014, con datos de la EnChor 2013 (Coneval, 2014: 152).

El rezago educativo es uno de los indicadores que conforman el índice de pobreza —junto con el acceso a servicios de salud, seguridad social, servicios básicos en la vivienda, calidad y espacios de la vivienda, y alimentación— (Coneval, 2011). Este indicador ha sido un tema de interés para investigadores sociales y está documentado actualmente como una característica generacional que afecta a todas las edades (UNAM, 2012). Según el Coneval (2011) se considera que una persona se encuentra en situación de rezago educativo si tiene de 3 a 15 años y no cuenta con la educación básica obligatoria o no asiste a un centro de educación formal; si nació antes de 1982 y no cuenta con el nivel de educación obligatoria vigente en el momento en que debía haberla cursado —primaria completa—; o nació a partir de 1982 y no cuenta con el nivel de educación obligatoria —secundaria completa.

El rezago educativo ha disminuido en los últimos años, según el Coneval (2014), ya que en 2012 se registraron 22.6 millones de personas con rezago educativo (19.2 por ciento de la población nacional), de los cuales 2.6 millones eran niños entre 3 y 15 años que no asistieron a la escuela. De los mayores de 15 años, 14.5 millones de personas nacidas hasta 1981 no terminaron la primaria y 5.5 millones nacidas a partir de 1982 no concluyeron la secundaria, lo cual indica que la cobertura de los servicios de educación básica para los grupos poblacionales con rangos de edad más elevados era mucho menor que para los más jóvenes, pero estas brechas difícilmente se pueden subsanar por medio de educación formal para la población adulta (Coneval, 2014).

GRÁFICA 14

POBLACIÓN CON REZAGO EDUCATIVO, 2008-2012 (PORCENTAJE)



Fuente: estimaciones del Coneval con base en el MCS- ENIGH 2008, 2010 y 2012 (Coneval, 2 014: 23).

El rezago educativo ha limitado la posibilidad de disminuir o erradicar la desigualdad social en el país, las insuficientes oportunidades de acceso a la educación, las diferencias de calidad de las opciones de formación para cada sector social, la mala distribución territorial de los servicios escolares y los ambientes de estímulo cultural pobres. Además, la educación de menor calidad está asignada a los más pobres (Narro, Martuscelli y Barzana, 2012). Por ello es imperante abatir la pobreza y reducir los niveles de desigualdad, ya que las familias de menores ingresos son más propensas a ser excluidas de los derechos sociales, como la educación.

Para corroborar lo anterior, el Coneval (2014) se dio a la tarea de realizar un registro de la asistencia escolar de la población a partir de 1992, con el fin de monitorear la asistencia escolar entre cinco grupos de edad, considerando la variable de ingreso per cápita y 20 por ciento de la población con menores ingresos. A partir de 1992 se ha registrado de manera sostenida un incremento en la asistencia a la escuela en todos los grupos durante los últimos 20 años, aunque han existido decrementos durante ciertos periodos. Por ejemplo, en el grupo de entre 3 y 5 años de edad, para 2008, respecto del periodo anterior, la asistencia disminuyó aproximadamente 24 por cien-



to a nivel nacional y poco más de 20 por ciento para aquellos niños del grupo con menores ingresos dentro de este rango de edad. En el caso de los niños entre 6 y 11 años, no se registró una diferencia tan grande para 2012, ya que el porcentaje de asistencia nacional sólo difiere en 0.2 puntos porcentuales más que el del grupo con menores ingresos, que llegó a 98.7 por ciento (ver cuadro 20).

CUADRO 20

INDICADORES DE DESARROLLO EN EDUCACIÓN, 1992-2012
(POBLACIÓN NACIONAL Y EL 20 POR CIENTO CON MENOR INGRESO)

DIMENSIONES	1992		2000		2006		2008		2010		2012	
	20% con menor ingreso	Nacional										
Educación												
Asistencia escolar por grupos de edad (%) ¹												
Niños entre 3 y 5 años	40.7	62.9	69.5	85.2	85.4	93.6	64	69.6	65.8	71.9	67.8	74
Niños entre 6 y 11 años	88.3	93.9	93.3	96.6	95.8	97.9	96.9	98.2	96.2	98.3	98.7	98.9
Niños entre 12 y 14 años	69.2	82.4	82.3	88.9	87.9	92.4	86.1	91.5	85.2	91.5	85.8	9
Niños entre 15 y 17 años	28.3	51	35.5	58.4	51.5	65.8	50.9	65	48.1	66.3	54.5	69.7
Personas entre 18 y 25 años	5.6	20.1	9	25	7.8	25.5	10.4	25.8	10.7	27.5	10	28.1

Fuente: estimaciones del Coneval con base en las ENIGH 1992, 2000, 2006, 2008, 2010 y 2012 (Coneval, 2014: 24).

*El 20 por ciento con menor ingreso corresponde al primer quintil. Los quintiles se construyeron usando el ingreso neto total per cápita.

¹ Asistencia escolar: porcentaje de niños en cada rango de edad que asiste a la escuela.

La asistencia del grupo de 15 a 17 años creció de 1992 a 2012 de 51.0 a 69.7 por ciento a nivel nacional. Actualmente, en el país, más de 90 por ciento de los niños y niñas de entre 6 y 14 años asiste a la escuela. Esto resulta contrastante con el caso de los jóvenes entre 18 y 25 años, ya que aún son quienes menor porcentaje en asistencia escolar presentan, situación que se agudiza en el caso de la población con ingresos inferiores para ese rango de edad, cuya asistencia apenas subió 4.4 puntos porcentuales —de 1992 a 2012— y alcanzó 10 por ciento en 2012. De acuerdo a lo anterior, se puede afirmar que se ha reducido la diferencia entre el nivel de asistencia nacional y el nivel de asistencia del grupo con menores ingresos, sin embargo, casi la mitad de la población en edad de cursar la educación media superior per-

manecía —hasta 2012— de manera automática, excluida de esta obligatoriedad (Coneval, 2014).

Es imposible negar una severa disparidad en la asistencia de los estudiantes a la escuela, aludiendo a sus condiciones —económicas o sociales— y características de origen. Aquellos quienes se encuentran en una situación desfavorable muestran una menor asistencia y, a su vez, una menor escolaridad que sus pares en mejor situación. Esto genera que niños en contextos vulnerables abandonen sus estudios, antes de poder concluirlos en tiempo y forma (UNAM, 2012).

El abandono escolar puede presentarse en dos momentos: en el transcurso del ciclo escolar —deserción intracurricular—, o cuando se cursa el año escolar completo sin matricularse posteriormente —deserción intercurricular—. El INEE en su publicación “Panorama educativo de México” (2014), identificó un 0.7 por ciento de deserción en educación primaria y un aumento dramático en los niveles posteriores: 5.5 por ciento para secundaria y 15 por ciento en educación media superior. Esto se constituye como evidencia de que el SEN no fue capaz de retener a cerca de 98 000 alumnos de educación primaria, 340 000 de educación secundaria y 651 000 de educación Media superior para que continuaran con sus estudios. La suma supera el millón de alumnos y representa 3.6 por ciento de la matrícula total en la educación Básica y Media superior (INEE, 2014: 37).

La incidencia de la pobreza por ingresos es un indicador ampliamente utilizado a escala mundial, que refleja el porcentaje de la población, en un cierto ámbito, que no cuenta con los recursos monetarios suficientes para adquirir los bienes y servicios considerados como necesarios en su entorno social. Los individuos que no poseen un nivel de ingreso adecuado para adquirir una canasta determinada de bienes y servicios, se encuentran en una condición de desventaja social que puede comprometer el ejercicio de sus libertades fundamentales e incluso su integridad física (Coneval, 2010).

La alimentación, ingreso, cobertura y opciones para seguir estudiando, son algunos de los factores que impactan de manera directa en el rezago educativo. Los datos anteriores confirman la urgencia por reducir los índices de pobreza y la desigualdad social que prevalecen en el país, además de reflexionar sobre el destino que sigue una gran cantidad de recursos dirigidos al sector de educación, que no ha tenido un impacto directo en la reducción del rezago educativo.





POBLACIÓN VULNERABLE

La vulnerabilidad es un rasgo social severamente marcado en las realidades de muchos países. El concepto no nos refiere la condición de pobreza en que vive la gran mayoría de la sociedad, sino que alude a la condición de indefensión e inseguridad de una gran masa de la sociedad con rasgos muy propios, incluidos la pobreza y la exclusión (De la Garza, 2006: 105).

La presencia de vulnerabilidad en un colectivo aumenta la probabilidad de su inadaptación social. Es decir, se reduce su participación en la sociedad y el disfrute de sus derechos sociales, llevando a estas personas a un estatus diferente (Vélaz de Medrano, 2002: 25, citado por Manzano, 2008: 52). En definitiva, los componentes que configuran una situación de riesgo no suelen ser causas aisladas, sino contextos de riesgo en los que vive determinada población (Manzano, 2008: 52).

Estas situaciones de riesgo se caracterizan porque el sujeto en cuestión: a) tiene un determinado estilo de vida incompatible con determinados procesos de aprendizaje —por ejemplo, ausentismo escolar—; b) forma parte de un colectivo que vive en situación de dificultad o necesidad social; y c) vive en determinados contextos, no necesariamente pobres. Por tanto, riesgo es estar en una situación con más probabilidad de que llegue a producirse un determinado acontecimiento (Manzano, 2008: 53).

La doctrina ha dado en establecer un patrón para calificar a las personas respecto a sus vulnerabilidades en términos generales, claro que dicha clasificación es variable o transitoria, debido a que las causas de la vulnerabilidad, y los grupos a los que afecta y cómo los afecta, se encuentran en constante transformación (IIJ, 2005: 849). Ejemplo de los grupos sociales mayormente vulnerables a la exclusión, y en especial a la educativa, son las personas con discapacidades para sortear las dificultades de movilidad por falta de accesibilidad en los centros escolares, niños en situación de calle, personas en hospitales o en reclusorios, adolescentes que trabajan, indígenas, madres jóvenes y jóvenes embarazadas. Para todos ellos el derecho a la educación es inexistente (Narro, Martuscelli, Barzana, 2012).

Hechas las consideraciones anteriores, podemos afirmar que entre los grupos vulnerables que se han identificado, y para efectos de esta publica-

ción —que aborda la exclusión educativa—, se reconocen como tales a las mujeres, la población indígena y las personas con discapacidad.

MUJERES

El esfuerzo por avanzar en la igualdad de género y proveer de condiciones igualitarias para todos, libre de discriminación tanto en el contexto escolar como fuera de él, a lo largo de los últimos años se ha traducido en acciones de coordinación entre diversos organismos públicos y la sociedad civil. Un ejemplo de lo anterior es la Ley Federal para Prevenir y Erradicar la Discriminación, misma que establece que la igualdad y no discriminación es un derecho fundamental y que ninguna persona en suelo mexicano debe experimentar situaciones de menosprecio y rechazo, falta de oportunidades, hostigamiento o persecución en razón de su origen étnico, edad, sexo, discapacidad, orientación sexual, condición social o económica, embarazo o religión, entre otros motivos (Coneval, 2014: 27).

En el caso particular de la equidad de género, se pueden citar la Ley del Instituto Nacional de las Mujeres y la Ley de Igualdad entre Hombres y Mujeres (INEGI; 2008: VII). Pese a lo anterior, el INEGI, en su publicación “Las mujeres en México. Estadísticas sobre desigualdad de género y violencia contra las mujeres” (2008), afirma que en México, como en todo el mundo, las mujeres son tratadas por el Estado y la sociedad en conjunto de manera desigual, sobre la base de una discriminación histórica, afirmando, además, que a nivel nacional no se observa igualdad de trato ni de oportunidades entre hombres y mujeres (INEGI; 2008: 2).

En términos de educación, desde el Censo de Población y Vivienda del año 2000,⁷ a nivel nacional, la tasa de alfabetización de hombres y mujeres ha sido desigual, obteniendo 92.5 por ciento en hombres y 88.6 en mujeres. En 2005 se registró 93 por ciento en hombres y aumentó a 90 por ciento en mujeres. Finalmente, en el último censo (2010) se registró 93.7 en hombres y 91.1 en mujeres. No obstante, entre la población adulta, los rezagos educativos continúan siendo más marcados para las mujeres: 6.9 por ciento de ellas, de 15 años y más, es analfabeta, mientras que la cifra correspondiente

⁷ Para población de 15 y más años en INEGI. *Censos de Población y Vivienda, 2000 y 2010.*





para los hombres es de 3.6 por ciento; el promedio de escolaridad es de 8.4 y 9.0 años, respectivamente (INEGI, 2008: 4).

Respecto a la matrícula, en el ciclo escolar 2012-2013, de los más de 35 millones de alumnos⁸ en el SEN, 49.7 por ciento es de mujeres y 50.3 por ciento de hombres. En educación Básica, aún se registran porcentajes minoritarios para las mujeres en dos de los tres grados que la conforman. Del total de alumnos matriculados en educación Básica, 50.8 por ciento es de mujeres y 49.2 por ciento de hombres. En preescolar se registró una matrícula con 49.5 por ciento de mujeres respecto a 50.5 por ciento en hombres. En primaria, el porcentaje de mujeres matriculadas fue de 48.9 por ciento respecto a 51.1 por ciento en hombres. Para secundaria se registraron los mismos porcentajes que en preescolar tanto para mujeres como para hombres: 49.5 por ciento y 50.5 por ciento, respectivamente (SEP, 2014: 70, 85).

Para la educación Media superior en ese mismo ciclo escolar de referencia, se registró una población de 4.4 millones de estudiantes; de éstos, nueve de cada 10 cursaban el bachillerato y solamente uno recibía formación como profesional técnico. A nivel de profesional técnico, la estructura por sexo de la matrícula estudiantil del país se encontraba equilibrada; no ocurre lo mismo en bachillerato, donde las mujeres superaban a los hombres en aproximadamente 100 000 personas (INEGI, 2015: 52).

Respecto a la educación Superior —ciclo escolar 2012-2013— de los 3.3 millones de alumnos matriculados en el SEN, la mayor parte de la matrícula se concentra en licenciatura, 83.6 por ciento son mujeres y 86.2 por ciento son hombres. El resto de la matrícula se distribuye en educación normal, posgrado y técnico superior (INEGI, 2015: 53). Mientras tanto, en la selección de profesiones existen diferencias según el género. Las carreras más demandadas tanto por hombres como por mujeres son: derecho, psicología, administración, ingeniería industrial y administración de empresas. Las disciplinas que tienden a ser elegidas principalmente por mujeres son las de enfermería, pedagogía, educación preescolar, educación primaria y gestión empresarial (ver figura 6).

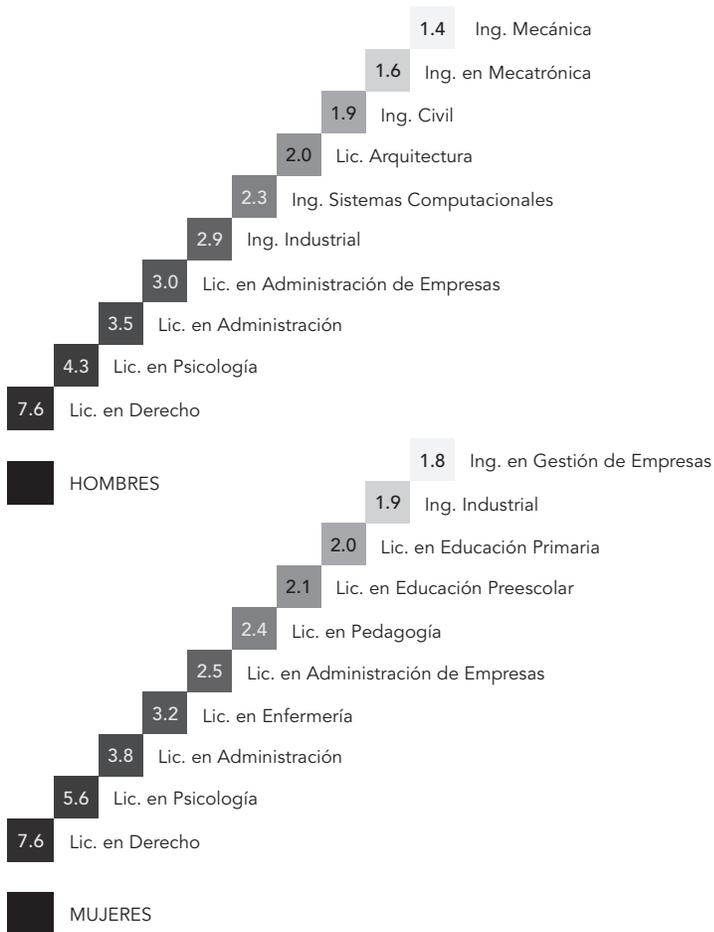
En relación con la deserción escolar, en educación Básica —primaria y secundaria— y Media superior se ha logrado revertir la brecha existente que

⁸ Incluyendo escuelas de capacitación para el trabajo.

solía ser desventajosa para las niñas y las adolescentes. Desde el ciclo escolar 1995-1996, se registró una disminución en la deserción en educación primaria, pasando de 16.8 por ciento para hombres y 17 por ciento para mujeres, para dicho ciclo, a 0.8 por ciento en hombres y 0.5 por ciento en mujeres en el ciclo escolar 2013-2014.

FIGURA 6

DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LA POBLACIÓN DE LICENCIATURA POR SEXO SEGÚN LAS 10 CARRERAS CON MATRÍCULA MÁS NUMEROSA, CICLO ESCOLAR 2012-2013



Fuente: obtenido de ANUIES, "Estadísticas de educación superior. Ciclo escolar 2012-2013". Recuperado el 27 de octubre de 2014 en <www.anuiex.mx> (INEGI, 2015: 53).





Para secundaria, en el ciclo escolar 1995-1996, se registró un porcentaje de deserción de 9.7 por ciento en hombres y un 7.7 por ciento en mujeres. 19 años después, los porcentajes disminuyeron tanto para hombres como para mujeres, con 5.6 y 3.9 por ciento, respectivamente. El comportamiento fue muy similar en la educación Media superior donde el porcentaje de deserción ha disminuido en los últimos casi 20 años, pero siendo mayor para los hombres que para las mujeres.

De acuerdo a lo anterior, se puede afirmar que los esfuerzos nacionales por la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación entre hombres y mujeres se han reflejado en las últimas cifras nacionales. Esto debido a que se registra un aumento paulatino en el número de mujeres que ingresan al sistema educativo nacional, con lo cual las diferencias entre mujeres y hombres se han reducido. No obstante, aún hay mucho por hacer en el propósito de abatir las disparidades que existen al interior del país al diferenciar entre sexos.

PERSONAS CON DISCAPACIDAD

El sistema educativo nacional, dadas sus características inclusivas, cuenta con una modalidad no escolarizada, cuyo propósito es ofrecer servicios destinados a poblaciones con características específicas que requieren de una atención diferente, especializada o flexible (INEE; 2014: 49). Esta modalidad comprende, entre otras, a la educación especial y la educación extraescolar indígena. De acuerdo con los datos recabados por Coneval (2014) en la Encuesta Nacional sobre Discriminación en México (2010), aquellos que manifestaron alguna discapacidad presentan mayor desventaja al momento de evitar el rezago educativo, que podría responder, en primera instancia, a la falta de infraestructura para brindarles acceso físico a los centros educativos (Coneval, 2014).

En México existen aproximadamente 6.9 millones de personas que padecen alguna discapacidad.⁹ No obstante, en el último censo (2010) se determi-

⁹ Toda persona que presenta una deficiencia física, mental o sensorial, ya sea de naturaleza permanente o temporal, que limita la capacidad de ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria, que puede ser causada o agravada por el entorno económico y social (Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, 2011, 30 de mayo; citada por INEE, 2014: 49). De acuerdo con datos del Módulo de Condiciones Sociales de la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos (MCS-ENIGH, 2012) en Coneval (2014: 33).

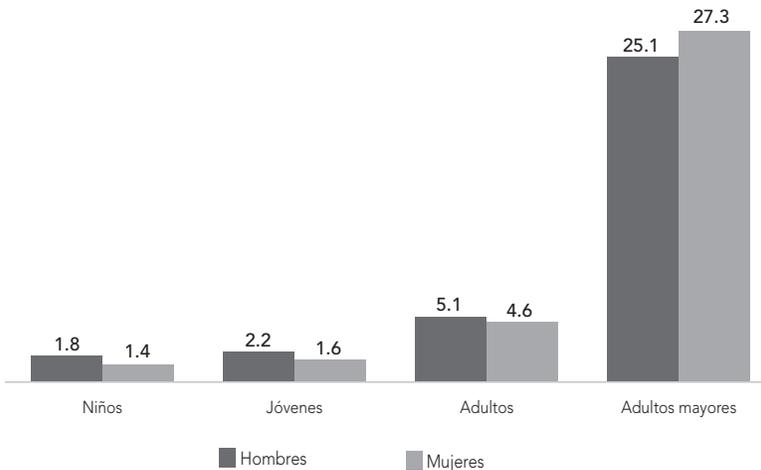


nó que la población con discapacidad está conformada principalmente por adultos mayores —60 años y más— y adultos —de 30 a 59 años—; es decir, se trata de una población demográficamente envejecida: 81 de cada 100 personas que reportan discapacidad tienen 30 años o más, mientras que sólo 19 de cada 100 son menores esa edad. Mientras que el promedio de edad de la población sin discapacidad es de aproximadamente 28 años, el promedio de la población con discapacidad es de 55 años. De acuerdo con las proyecciones del Consejo Nacional de Población (Conapo), el porcentaje de adultos mayores entre la población del país crecerá hasta 25 por ciento en las próximas tres o cuatro décadas, por lo que la cantidad de personas con discapacidad aumentará en una relación semejante (INEGI, 2013: 41).

Cabe mencionar que el porcentaje general de discapacidad en hombres y mujeres varía según la edad, desde el nacimiento hasta la edad adulta. Los hombres presentan una proporción de discapacidad ligeramente superior al de las mujeres, mientras que después de los 60 años de edad, ellas sobresalen en esta comparación con 2.2 puntos porcentuales.

GRÁFICA 15

POBLACIÓN CON DISCAPACIDAD POR SEXO Y GRUPO DE EDAD, 2010
(PORCENTAJE)



Fuente: Censo de Población y Vivienda 2010 (INEGI, 2013: 42).



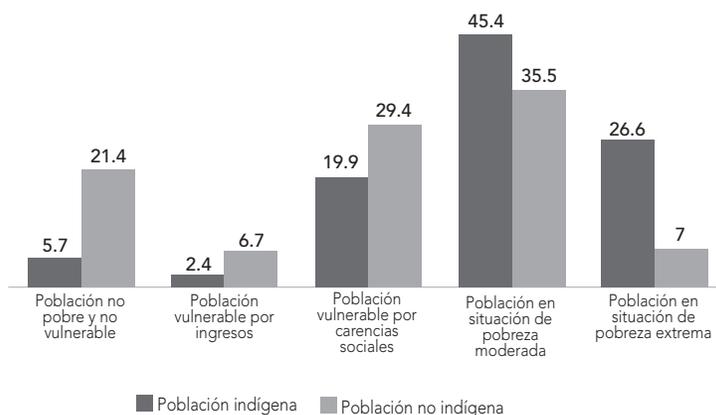
Las cifras de la Encuesta Nacional sobre Discriminación en México (Coneval, 2014), muestran que los problemas más señalados por las personas con discapacidad son el desempleo (27.5 por ciento) y la discriminación (20.4 por ciento). En general, el grado de dependencia de las personas con discapacidad los convierte en población altamente vulnerable y con tendencia a la exclusión tanto educativa como social.

POBLACIÓN INDÍGENA

En términos de pobreza y carencia social y económica de los grupos seleccionados, desafortunadamente abordar el tema de la población indígena se asocia siempre a mayores niveles de precariedad que los de la población total. Según el Censo de 2010, el volumen de la población indígena ha aumentado poco menos de 70 por ciento en los últimos 10 años, al llegar a 18.1 millones, convirtiéndose en 16 por ciento de la población nacional. Este inusitado crecimiento de la población indígena durante la última década se debe al notable aumento de población que se autodefine como tal (Coneval, 2014: 14).

GRÁFICA 16

POBLACIÓN INDÍGENA SEGÚN CONDICIÓN DE POBREZA, 2012



Fuente: estimaciones del Coneval con base en el MCS-ENIGH 2012 (Coneval, 2014: 31).

El porcentaje de población indígena en pobreza se ha mantenido prácticamente sin cambios mayores (71.0 por ciento en 2008, 74.4 en 2010 y 72.0 en 2012). En 2012, 7 de cada 10 personas indígenas se encontraban en pobreza, mientras que alrededor de 5 de cada 10, del total de la población no indígena, se ubicaba en esta condición (Coneval, 2014).

Tal como se mencionó en apartados anteriores, el SEN cuenta con la modalidad no escolarizada, misma que está destinada para atender a la población indígena. En el ciclo escolar 2012-2013, el sistema atendió a 113 680 alumnos indígenas. Respecto a la modalidad escolarizada, en el mismo ciclo escolar se registraron 407 346 de estos alumnos en preescolar y 847 519 en primaria (INEE, 2014: 51). Para el resto de los niveles, los registros de la matrícula en las series temporales del sistema nacional para esta población son casi nulos. Estas cifras reflejan la necesidad del SEN por implementar un sistema mucho más efectivo para hacer llegar los servicios educativos a dicha población. Por ejemplo, en términos absolutos, el SEN tiene destinadas, específicamente para la población indígena, cerca de 10 por ciento de las escuelas para preescolar y 10.2 por ciento de las escuelas para primaria a nivel nacional (INEE, 2014: 51).

Respecto al nivel de escolaridad, de acuerdo con datos del Censo de Población y Vivienda 2010, del total de población de tres años o más, 8.5 por ciento no tiene escolaridad; 63.8 por ciento cuenta con escolaridad Básica —secundaria completa—; 14.4 con educación Media superior; y 12.3 con educación Superior. Las categorías de análisis en este informe muestran un desempeño educativo diverso; sin embargo, es importante resaltar que, en todos los casos, existen diferencias importantes entre hombres y mujeres que reflejan un menor acceso a la educación de estas últimas y que, por lo visto, se relaciona de alguna manera con la pertenencia indígena (Coneval, 2014: 14).

De acuerdo a lo anterior, es claro que las medidas para atender los diversos nichos de población, dadas sus condiciones y su posibilidad de acceder a los servicios sociales —entre ellos la educación—, son aún insuficientes. Además, el SEN no garantiza todavía suficientemente el acceso efectivo de todos al conocimiento y a las habilidades interpersonales y sociolaborales. Y es que la lucha contra la exclusión social requiere, además de políticas económicas y sociales, de otras educativas que cubran las ca-





rencias educativas/sociales de estos grupos en riesgo y que los doten de las competencias necesarias para afrontar mejor los problemas. De ahí la importancia de trabajar con estos grupos mediante programas comprensivos de orientación para reducir su vulnerabilidad social —en términos de autoestima, habilidades sociales, encauzar actitudes, desarrollar la iniciativa/autonomía, aprender a tomar decisiones reflexivas, conocimiento de sí mismo, etcétera— (Manzano, 2008: 53).

ESCOLARIDAD Y EMPLEO

En años recientes han comenzado a formularse diversos cuestionamientos sobre la utilidad y el valor de la educación en nuestro país, expresados en formas variadas. “Ya no vale la pena estudiar”, “mejor busca trabajo de una vez”, son opiniones manifestadas con cada vez mayor frecuencia, derivado en gran medida de la relación que tradicionalmente se ha establecido entre los logros académicos y el progreso económico.

Si bien esta relación escolaridad-bonanza puede tener sustento estadístico en un análisis de carácter histórico, es necesario considerar el contexto en que se desarrolló. Durante la mayor parte del siglo XX, la educación fue una de las aspiraciones más visibles de la población mexicana, integradas al pensamiento colectivo junto con otros compromisos del régimen como seguridad social, trabajo digno y otros orientados a la satisfacción de las necesidades de las mayorías. Sin embargo, este proceso de “socialización” de la educación ha sido sinuoso y prolongado, desde el establecimiento a escala constitucional de la gratuidad de la educación primaria, hasta la reciente extensión de este privilegio al nivel Medio superior. En la práctica, la educación Media superior y Superior continuó en términos reales fuera del alcance de la mayor parte de la población, mientras que el discurso oficial establecía que la mejor preparación de los mexicanos conduciría al progreso, tanto personal como de la nación.

De este modo, la educación ha sido vinculada al aumento de las tasas de empleo y a ingresos más altos, casi al grado de obviar que a mayor grado de educación, se obtendrán mejores empleos y mejor pagados. En contraste, estadísticas recientes indican que los jóvenes con escolaridad superior al promedio se encuentran igualmente en situación de vulnerabilidad ante el

desempleo. Y es que el SEN tiene la tarea de lograr que cada vez un mayor número de individuos incremente su nivel de escolaridad, ofreciendo a las personas que estén en situación desfavorable una oportunidad para salir de la pobreza. La educación, por ello, es considerada como una herramienta fundamental para el desarrollo económico, social y cultural de todas las poblaciones del mundo. Además de que la educación permite contribuir al incremento de la participación laboral de la población (Hernández, 2006, citado por INEE, 2014) y se relaciona de forma positiva con la estabilidad laboral, es decir, a mayor educación mayor probabilidad de una contratación estable (Muñoz, 2009 y García, 2010, citado por INEE, 2014).

El INEE afirma que en todas las entidades del país hubo incremento en la población ocupada. Por ejemplo, en el estado de Querétaro, en 2013, la tasa de ocupación de la población de 25 a 64 años sin educación Básica fue 16.7 por ciento menor respecto de los que tienen educación Básica y 29.6 por ciento menor respecto los de educación Superior. Además, hay una constante comparación entre la población con educación Básica y aquella con educación Media superior, la cual permite observar la posibilidad de tener acceso al empleo respecto al comportamiento de las tasas de ocupación en el resto de los niveles educativos. En este caso, sólo Oaxaca (6.4 por ciento), San Luis Potosí (7.3 por ciento), Michoacán (8.1 por ciento) y Zacatecas (10.4 por ciento) presentaron diferencias mayores a cinco puntos porcentuales; en el resto de las entidades dicha brecha es menor (INEE, 2014), (ver cuadro 21).

Además, el INEE asevera que los resultados obtenidos permiten establecer una relación positiva entre la educación y la tasa de ocupación, además de mostrar que en algunas entidades las brechas entre niveles educativos y la ocupación son mayores, lo cual posiblemente se explique por el hecho de que la tasa de ocupación también es afectada por otros factores, tales como la dinámica económica y la especialización productiva de cada entidad. Esta información es complementaria con lo que afirma la OCDE (2014), ya que asegura que en México, entre 2000 y 2012, la proporción de adultos con niveles educativos más altos aumentó 5 por ciento en el nivel Medio superior y 3 por ciento en el Superior. Pero este dato no debe ser un aliciente ya que, según esta misma organización, en México alrededor de 1 de cada 10 hombres jóvenes no tiene empleo ni se encuentran estudiando; en cuanto a las mujeres jóvenes, la proporción es de 3 de cada 10.





Además, las tasas de empleo entre las mujeres son sustancialmente más bajas que entre los hombres, sobre todo en niveles educativos bajos. De las mujeres mexicanas con educación, 44 por ciento por debajo de la Media superior tienen empleo, en comparación con 88 por ciento de los hombres con ese mismo nivel educativo; 56 por ciento de las mujeres con educación Media superior tienen empleo, en comparación con 91 por ciento de los hombres con el mismo nivel; en cuanto a quienes cuentan con educación Superior, 72 por ciento de las mujeres tienen empleo, en comparación con 88 por ciento de los hombres (OCDE, 2014: 3).

En 2012, Corea y México fueron los países que mostraron tasas de desempleo más altas entre los adultos con educación Superior (2.9 por ciento y 4.6 por ciento, respectivamente) que entre los adultos sin educación Media superior (2.6 por ciento y 3.5 por ciento, respectivamente). En México, la diferencia es aún más marcada entre los adultos jóvenes de 25 a 34 años: 6.7 por ciento de los graduados de educación Superior y 4.5 por ciento de los jóvenes adultos con educación por debajo de la enseñanza Media superior están desempleados (OCDE, 2014).

Lo anterior, aunado con la aprobación de la obligatoriedad del bachillerato, provoca un severo aumento en los retos para la educación Media superior y Superior. No sólo es necesario tener un grado de estudios para obtener empleo o mantenerlo, sino que, en este contexto, los procesos de enseñanza aprendizaje desde la escuela Básica hasta la educación Superior deben ser sometidos a una competencia global que plantea nuevos retos a las instituciones educativas.

En las últimas décadas, según la OCDE (2015), la demanda de los distintos tipos de habilidades ha cambiado, los trabajos que implican sólo trabajo manual, por ejemplo, el trabajo de un obrero en una fábrica típica disminuyeron significativamente. Además, la OCDE afirma que existe un aumento en la demanda de personal con competencias asociadas a la educación superior, tales como el pensamiento experto y el manejo de comunicaciones complejas (OCDE, 2015: 2).

Por otra parte, la educación no siempre iguala habilidades de manera interregional, ya que los datos sobre niveles de habilidades difieren notablemente de los porcentajes de jóvenes con educación Superior. Por ejem-

CUADRO 21

TASA DE OCUPACIÓN DE LA POBLACIÓN JOVEN Y ADULTA SEGÚN NIVEL DE ESCOLARIDAD Y ENTIDAD FEDERATIVA, 2012

ENTIDAD FEDERATIVA	POBLACIÓN JOVEN DE 15 A 29 AÑOS				POBLACIÓN ADULTA DE 25 A 64 AÑOS				
	NIVEL DE ESCOLARIDAD				NIVEL DE ESCOLARIDAD				
	Sin Básica	Básica	Media superior	Superior	Sin Básica	Básica	Media superior	Superior	
Aguascalientes	42.8	46	55.0 *	76.6 *	56.4	65.7 *	71.2	82.7 *	
Baja California	44.7	44	50.7	77.4 *	62.9	70.0 *	70.9	83.6 *	
Baja California Sur	40.9	46.3	60.2 *	79.9 *	59	75.7 *	75.3	85.3 *	
Campeche	46.7	51	48.7	77.5 *	63.5	70.5	74.6	87.0 *	
Coahuila	38.3	48.1 *	54.2	80.5 *	66	68.7 *	72.1	82.1 *	
Colima	56.6	54.3	62.6 *	82.9 *	59	74.5 *	79.2	86.8 *	
Chiapas	49	49.3	55.6	76.6 *	68.7	70.3 *	74.3	86.4 *	
Chihuahua	39.3	46.2	40.7	67.5 *	60.8	69.2 *	66.8	76.9	
Distrito Federal	43.3	41.4	47.2	71.4 *	58.8	72.1 *	72.3	81.2 *	
Durango	35.4	42.4	51.4	74.0 *	66.6	64.3 *	67.5	82.3 *	
Guanajuato	47.4	53.1	58.7	75.4 *	57.3	69.0 *	74.3	85.1 *	
Guerrero	52.2	47.7	55.3	65.6	59.2	71.5 *	73	82.5 *	
Hidalgo	44.4	46.7	47.4	74.0 *	64.1	67.6	70.3	82.9 *	
Jalisco	53.2	52.4	59.4 *	83.4 *	61.6	71.0 *	73.3	85.0 *	
México	41.9	39.6	47.9 *	69.3 *	62.1	67.2 *	68.3	79.2 *	
Michoacán	54.7	48.8	49.9	70.2 *	60.8	66.2	74.3	84.3 *	
Morelos	44.5	46.7	53.6	67.7 *	62.4	70.4 *	70.9	78.0 *	
Nayarit	45.7	51.1	55	80.9 *	63.7	69.6	72.7	83.8 *	
Nuevo León	42	52.9 *	57.2	83.7 *	64.3	72.8 *	73.3	79.9 *	
Oaxaca	48.1	48.9	55.7	69.7 *	59	68.4	74.8	83.6 *	
Puebla	52.9	50.2	50.4	66.0 *	63	71.1 *	74.5	77.8	
Querétaro	38.5	47.3 *	48.9	74.9 *	63.6	67.7 *	68.1	80.7 *	
Quintana Roo	48.9	53	64.2 *	87.6 *	51.1	77.5 *	79.5	87.6 *	
San Luis Potosí	41.1	43.7	51.4 *	73.4 *	67.1	65.4 *	72.7 *	84.5 *	
Sinaloa	44.6	46.3	52.7	74.2 *	57.1	71.4 *	70.2	84.6 *	
Sonora	38.9	49.7 *	56.6	76.9	59.5	72.1 *	74.6	82.0 *	
Tabasco	37	42.6	48.5	63.8 *	59.5	65.5 *	69.1	81.6 *	
Tamaulipas	42.5	47.3	53.2	80.3 *	51.7	71.9 *	70.7	81.8 *	
Tlaxcala	44.9	45.7	50.7	64.3 *	61.7	69.4 *	71	80.0 *	
Veracruz	47.2	42.4	52.8 *	68.8 *	59.9	68.4 *	70.4	81.5 *	
Yucatán	54.5	52.9	55.9	84.4 *	69.7	76.2 *	76.6	87.0 *	
Zacatecas	49.7	48.6	51	74.1 *	57.1	61.4	71.8 *	86.8 *	
NACIONAL	%	46.7	46.7	52.1 *	73.7 *	61.2	69.6 *	71.7 *	81.9 *
	POB.1	3 371 092	5 915 983	3 813 238	1 988 103	12 759 427	10 416 778	6 694 509	6 801 788

¹ Población ocupada a nivel nacional.

* Diferencias estadísticamente significativas a 95 por ciento de confianza entre niveles consecutivos de escolaridad.

Fuente: cálculos con base en la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo, 2º trimestre de 2012, INEGI (2012), (INEE, 2014: 343).





plo, al realizarse la Evaluación de Competencias de Adultos (PIAAC),¹⁰ Italia, España y Estados Unidos, los cuales tienen un porcentaje mayoritario de jóvenes entre 25 a 34 años de edad con educación Superior, obtuvieron resultados sobresalientes en cálculo y lectura; sin embargo, los jóvenes japoneses y holandeses, en el mismo rango de edad, que sólo han completado la escuela secundaria, superaron a los italianos y españoles con educación Superior en estas mismas habilidades. Es difícil predecir cuáles serán las habilidades necesarias futuras para el trabajo, pero la demanda de habilidades avanzadas va en aumento debido a la competencia global no sólo a nivel interino (OCDE, 2015: 4), por ello la necesidad de no únicamente aumentar el número de jóvenes con acceso a la educación Superior en el país, sino también es indispensable ofrecer educación Superior de calidad, que fortalezca las habilidades de los estudiantes.

¹⁰ Evaluación de competencias de adultos (PIAAC) es una evaluación internacional que se ha realizado hasta ahora en 24 países, y 9 más están participando. Resultados disponibles en <http://www.oecd-ilibrary.org/education/oecd-skills-outlook-2013_9789264204256-en>.

LA EDUCACIÓN DESDE LA MIRADA DE LOS MEXICANOS



La educación en México puede ser juzgada desde las diferentes perspectivas de algunos organismos como el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa, el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social y la propia Secretaría de Educación Pública, así como por pruebas estandarizadas para valorar el desempeño escolar, por ejemplo, la prueba PISA.

Además, la percepción de la población mexicana es un indicador de la prosperidad o la desdicha del sistema educativo. En capítulos anteriores se ha hecho un recuento de los esfuerzos y retos nacionales para la mejora de la calidad educativa, para incrementar la escolaridad de la población, abatir el rezago y lograr la inclusión de los mexicanos en el Sistema Educativo Nacional (SEN).

Sin embargo, los resultados han sido magros y no parecen haberse reflejado en cambios sustanciales. Una proporción gruesa de la población mexicana vive en condiciones de exclusión educativa y, de acuerdo con las tendencias, no parece vislumbrarse un cambio significativo para los próximos años. Esto a pesar de que el discurso en México y en el común de los organismos internacionales ha venido siendo una preocupación constante.



Los diversos factores analizados en la Encuesta Nacional de Educación. *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales, 2015*,¹ representan una aproximación a la situación actual de la educación en el país. Más allá de la información oficial, el análisis de las percepciones de los mexicanos sobre su proceso de escolarización constituye la oportunidad de contar con una visión valiosa que emana de los propios actores. Las percepciones de la población mexicana, en tanto destinatarios del quehacer educativo, en torno a sus vivencias educativas, su vida escolar y sus concepciones alrededor de la exclusión, constituyen un elemento fundamental en la construcción de un discurso sobre este tema.

Debe reconocerse que, entre el derecho a la educación y la conclusión del proceso educativo, existe una brecha de diversos elementos contextuales que han potenciado o inhibido las motivaciones y las aspiraciones de los que estudian y de los que no lo hacen.

Aspectos como el lugar de residencia, los ingresos familiares o incluso la edad, pueden definir la forma cómo los mexicanos han vivido la experiencia de estudiar, y cómo la perciben y valoran actualmente. Esta experiencia no significa únicamente el tránsito entre grados y niveles de estudio, sino el cúmulo de acontecimientos enmarcado en un contexto dinámico en el que se capitaliza el saber que poco a poco se va adquiriendo en lo individual.

Con base en la encuesta aplicada a una muestra de la población nacional de 15 años o más, se han obtenido datos que revelan cómo ven los mexicanos a la educación desde diversas aristas. Las características demográficas y económicas de la población encuestada se presentan en el Anexo 5.

HÁBITOS DE CONSUMO CULTURAL

El acceso y gusto por las expresiones culturales ha sido asociado, de varias maneras, a la formación extraacadémica de una persona, reconociendo su contribución a la ampliación de perspectivas más allá de la cotidianeidad de un individuo, el desarrollo de la sensibilidad y apertura hacia diferentes formas de pensamiento, así como la capacidad de análisis de los mensajes, conceptos y teorías asociados.

¹ El cuestionario diseñado para esta encuesta se puede consultar en www.losmexicanos.unam.mx/educación

Naturalmente, las consideraciones expuestas responden a una concepción moderna sobre lo que representa la cultura, apartándose de una idea elitista e invitando al conocimiento de las expresiones de una sociedad en diferentes niveles, y que pudieran no estar acotadas a una obra o creación artística en particular. En este orden, la enunciación o clasificación de manifestaciones culturales es complicada, lo mismo que la medición de la forma en que un individuo accede o es influido por ellas.

Con el fin de identificar las relaciones existentes entre el consumo cultural y las diversas aristas del logro académico, se estudiaron diversos proyectos de caracterización de hábitos de la población, que en la Encuesta Nacional de Educación 2015 se tradujeron en un análisis sobre la frecuencia en el acceso y consumo de diversos bienes y servicios.

De acuerdo con lo reportado por la encuesta, la asistencia a eventos como proyecciones de cine, conferencias, teatro, presentaciones de danza o conciertos es generalmente baja, al grado de que más de 65 por ciento de la población no acude nunca a este tipo de manifestaciones. La excepción a esta tendencia se encuentra en el cine, al cual asiste más de 60 por ciento de la población al menos una vez al año. Por otra parte, entre 10 y 25 por ciento de la muestra reconoce participar al menos una vez al año en las manifestaciones culturales descritas.

El estudio de esta situación, considerando las características socioeconómicas de los entrevistados, revela que la asistencia se encuentra firmemente relacionada con los ingresos reportados, ya que en cada tipo de evento o presentación, la población con percepciones económicas superiores reportó acudir con mayor frecuencia. Otro factor significativo en esta dinámica se refiere a la región de residencia, ya que los resultados de la región metropolitana son significativamente mejores que los del resto del país. Sin tomar en cuenta el tamaño de localidad, u otras consideraciones demográficas, lo anterior puede explicarse a partir de la centralización geográfica de este tipo de eventos y manifestaciones, lo que refleja la dificultad adicional para acceder a estas expresiones fuera de dicho territorio.

Para mejor referencia se incluye el cuadro 22, que resume los resultados en este rubro, omitiendo las respuestas “No sé” y “No contestó”, que carecen de relevancia estadística.



**CUADRO 22**

ASISTENCIA A EVENTOS CULTURALES (PORCENTAJE)					
	VARIAS VECES POR SEMANA	UNA VEZ A LA SEMANA	UNA VEZ AL MES	UNA VEZ AL AÑO	NUNCA
Cine	4.1	12.6	23.8	20.5	37.8
Cursos sobre temas varios	2.2	5.2	10.9	14.6	65.8
Conferencias	2.1	5.1	9.2	13.9	68.0
Teatro	1.7	2.5	9.4	16.9	68.5
Exposiciones y museos	1.5	3.5	13.7	17.8	62.5
Conciertos	1.1	4.4	10.6	21.7	61.2
Danza	0.5	3.2	6.6	14.4	74.5

Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Educación. *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015 (datos correspondientes a la pregunta 12).

Sobre el consumo de medios impresos —periódicos, libros y revistas—, los resultados muestran hábitos de consumo más constantes e integrados en la dinámica cotidiana, aunque reducidos en comparación con los reportados por otras naciones en estudios similares. Entre 30 y 50 por ciento de la población reporta acceder a este tipo de contenidos al menos una vez por semana, destacándose la frecuencia en la consulta de periódicos o publicaciones similares por encima de los libros y las revistas. En el extremo opuesto, al menos 24.6 por ciento reporta no acceder nunca a este tipo de materiales, proporción que aumenta en lo referente a las revistas hasta 37.1 por ciento. Para mejor referencia se incluye el siguiente cuadro 23.

CUADRO 23

CONSUMO DE MEDIOS IMPRESOS (PORCENTAJE)					
	VARIAS VECES POR SEMANA	UNA VEZ A LA SEMANA	UNA VEZ AL MES	UNA VEZ AL AÑO	NUNCA
Periódico	21.1	25.5	20.8	7.8	24.6
Libros	15.4	18.4	17.3	15.7	32.6
Revistas	12.4	20.1	20.4	9.1	37.1

Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Educación. *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015 (datos correspondientes a la pregunta 12).



Se identifica una asociación entre la percepción económica promedio y el consumo de este tipo de medios. Sin embargo, otra relación destacada que fue posible establecer se refiere al nivel de escolaridad de la población, de una manera más marcada que en lo correspondiente a los eventos culturales. Como un síntoma adicional, los resultados de la región sur en este análisis reflejan de manera general hábitos de consumo más reducidos que en el resto de la República.

Los hábitos de consumo cultural se cimentan en las relaciones de diversos tipos que se han identificado entre el interés y consumo de los mismos con la formación del individuo. A la ya comentada contribución en términos de apertura a otras formas de pensamiento, debe agregarse su valoración como un medio de integración social y, en determinado contexto, como un catalizador de la movilidad social.

USO DE LA TECNOLOGÍA

La utilidad e innovación constante de los recursos de cómputo sitúa a estos como un factor coadyuvante en la consecución del logro educativo durante los años recientes. Entre la población encuestada, 41.9 por ciento reportó tener al menos una computadora o tableta, mientras que 38.1 menciona contar con acceso a Internet. De forma marcada, la disponibilidad de equipo de cómputo se encuentra relacionada con la edad de la población, ya que en el grupo de 45 a 55 años, ésta se reduce a menos de 30 por ciento, y en edades superiores, a 12.5 por ciento o menos.

Sobre sus hábitos o usos con respecto a estos dispositivos, más de 40 por ciento reporta utilizarlos para obtener información, acceder a redes sociales, comunicación y entretenimiento. Un porcentaje menor, 30.2 por ciento, hace uso de ellos como un apoyo para la educación.

En particular, estos recursos son aprovechados para fines educativos principalmente por la población más joven, más de la mitad de los entrevistados de entre 15 y 24 años y aproximadamente 30 por ciento de la población entre 25 y 44 años. Del mismo modo, su uso se asocia a la escolaridad de los entrevistados, hasta 60 por ciento en la población con nivel de licenciatura o posgrado.



PERCEPCIONES SOBRE LA EXPERIENCIA DE ESTUDIAR EN MÉXICO

LA ESCUELA Y SU DINÁMICA

La infraestructura, los recursos escolares, los métodos de enseñanza y, en general, la dinámica que se vive en los espacios educativos, constituyen elementos indispensables para llevar a cabo los procesos que se desarrollan al interior de las escuelas y tienen un impacto en los resultados del aprendizaje.

Infraestructura

Los nuevos ambientes de aprendizaje plantean retos en los espacios educativos que van más allá del buen estado de la infraestructura básica; las características físicas en las escuelas son parte del ambiente en el que el aprendizaje se lleva a cabo y deben contribuir al bienestar de los estudiantes. Es de suponer que las condiciones adecuadas para estudiar tienen una incidencia directa en los resultados del aprendizaje y que la percepción de sus usuarios pudiera repercutir en la permanencia o no en esos espacios.

En este sentido, 57.6 por ciento de la población participante, y que estudia actualmente, señaló que las instalaciones se encuentran en “Buen estado”, mientras que 42.1 por ciento considera que se encuentran en “Regular” o “Mal estado”. Es decir, casi la mitad de la población mexicana considera que las escuelas carecen de las condiciones suficientes y necesarias para realizar sus actividades en espacios dignos para el estudio.

En relación con algunas variables sociodemográficas consideradas en el estudio, la percepción sobre el estado en el que se encuentran las instalaciones escolares refleja otras cifras. De quienes manifiestan haber cursado la primaria, 59.2 por ciento opina que las instalaciones de las escuelas se encuentran en un estado regular; opinión compartida por 61.7 por ciento de los individuos con ingresos inferiores a un salario mínimo y por 66.2 por ciento de aquellos con ingresos familiares menores a un salario mínimo. Es decir, alrededor de 60 por ciento de las personas dentro de estos grupos en particular perciben un estado regular —ni bueno, ni malo— de las instalaciones escolares.

Cerca de la mitad de quienes radican en la región metropolitana dijo que la infraestructura no se encuentra en condiciones adecuadas. Esto también

sucede en la región sur del país, con un cuatro por ciento adicional, donde se percibe que las instalaciones se encuentran en mal estado (ver cuadro 24). Estos resultados no son de extrañar, pues como lo señalan algunos autores (García y otros, 2007: 67)

...en aquellas localidades cuyos índices de marginalidad son los más altos, es donde se encuentran las escuelas con una menor cantidad de servicios básicos y donde acuden los alumnos con los niveles socioeconómicos más bajos, en promedio, es donde precisamente se ubican las escuelas más precariamente dotadas.

CUADRO 24

PERCEPCIÓN DEL ESTADO DE LAS ESCUELAS POR ZONA GEOGRÁFICA (PORCENTAJE)				
	BUEN ESTADO	EN REGULAR ESTADO	MAL ESTADO	NS
Centro	55.4	33	11.6	0
Metropolitana	46.3	52.7	1	0
Norte	72.9	27.1	0	0
Sur	54.4	39.8	4.4	1.4

Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Educación. *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IIJ-UNAM, 2015 (datos correspondientes a la pregunta 12).

En particular, la valoración sobre instalaciones o espacios escolares es de diversa índole. Más allá del estado general de los planteles, se les preguntó acerca de las condiciones en las que se encontraban los espacios destinados a diferentes actividades, que son condición necesaria para las actividades escolares. La opinión de los encuestados se refleja en el cuadro 25.

Entre otros aspectos, se muestra que 11.5 por ciento de las escuelas no tiene sala de cómputo, mientras que 7.1 por ciento no cuenta con una biblioteca. Sobre los elementos más básicos de infraestructura y servicios, se menciona que 1.1 por ciento de las escuelas no tiene sanitarios, y que poco menos de la mitad de ellos se consideran “adecuados”. En general, para los elementos puestos a la valoración de los encuestados —biblioteca, áreas verdes, salas de cómputo, y laboratorios y talleres—, los niveles de aprobación se mantienen cerca o apenas por encima de 50 por ciento. La excepción



**CUADRO 25**

**PERCEPCIÓN SOBRE LOS ESPACIOS Y LAS PERSONAS QUE TIENEN QUE VER CON LA
FORMACIÓN EN LA ESCUELA**
(PORCENTAJES)

¿CONSIDERA ADECUADOS O INADECUADOS LOS SIGUIENTES ESPACIOS Y PERSONAS QUE TIENEN QUE VER CON SU FORMACIÓN EN LA ESCUELA?							
TIPO DE INSTALACIÓN	ADECUADOS	REGULAR	INADECUADOS	NO TIENE	NS	NC	
Los edificios y las aulas	68.5	23.4	6.2	1.9	0.0	0.0	
La biblioteca	51.3	26.2	14.3	7.1	1.1	0.0	
Las áreas verdes (jardines e instalaciones deportivas)	50.5	26.6	15.9	6.8	0.0	0.2	
La sala o aula de cómputo	49.5	27.6	10.9	11.5	0.5	0.0	
Los laboratorios y talleres	48.0	28.5	13.7	9.2	0.3	0.3	
Los sanitarios	46.2	30.2	22.5	1.1	0.0	0.0	

Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Educación. *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015 (datos correspondientes a la pregunta 14).

se observa en relación con la infraestructura mínima —edificios y aulas—, que son calificados como adecuados en casi 70 por ciento de los casos.

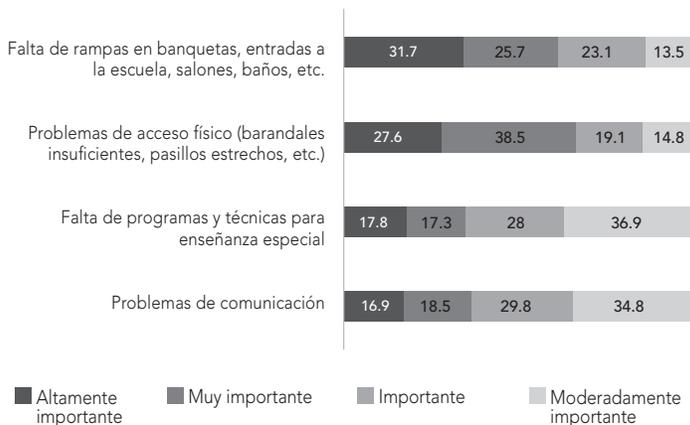
Los estudiantes con discapacidades físicas pueden toparse con la incompatibilidad de las instalaciones escolares al no tomarse en cuenta aspectos que faciliten el acceso, el tránsito, el aprendizaje y la comunicación. En este sentido, entre 57.4 y 66.1 por ciento de los mexicanos entrevistados consideran “Altamente importante” o “Muy importante” la dificultad que enfrentan las personas con alguna discapacidad en relación con la infraestructura, específicamente con rampas, entradas, barandales y pasillos estrechos. Esta situación refleja la preocupación percibida acerca de las condiciones mínimas para facilitar la educación a personas con alguna discapacidad. Llama la atención, pues, que los programas y técnicas para la enseñanza especial y los problemas de comunicación se consideren dificultades muy importantes, aunque en menor medida que la infraestructura física (ver gráfica 17).

Métodos

Más allá de la infraestructura, la escuela está constituida por una serie de elementos que permiten llevar a cabo el acto educativo. Para la dinámica y la organización escolar se encontraron valores de aprobación, en términos generales, superiores a 60 por ciento para la participación en proyectos,

GRÁFICA 17

DIFICULTADES QUE ENFRENTAN LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN LA ESCUELA (PORCENTAJES)



Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Educación. *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015 (datos correspondientes a la pregunta 40).

métodos de enseñanza y profesores. Para estos últimos, sólo 10 por ciento considera que son “inadecuados”, lo cual quiere decir que existe una valoración positiva respecto a la figura del maestro (ver cuadro 26).

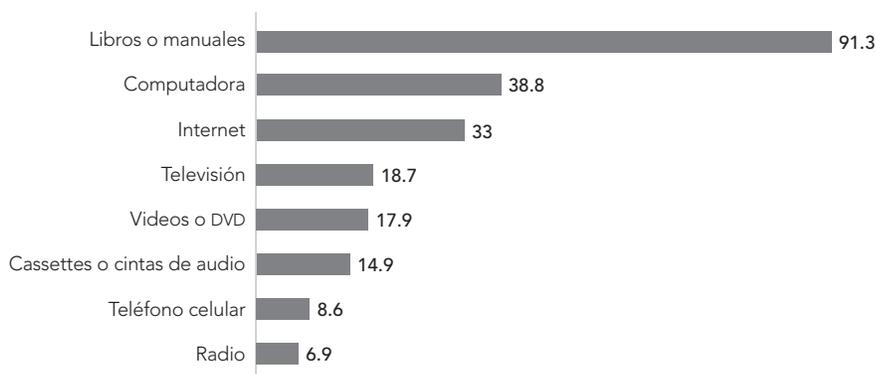
Recursos para el aprendizaje

Los recursos o medios para el aprendizaje y la familiarización y uso recurrente de éstos es una condición necesaria para el desempeño escolar. Con base en lo expuesto por Escudero (2005), la falta de medios y condiciones para el estudio en casa pueden determinar, como parte de los aspectos personales y sociales de los estudiantes, su exclusión de la educación. Mientras los recursos que se emplean para potenciar los procesos de aprendizaje van evolucionando de manera acelerada, el rezago en el uso de dichos recursos es el reflejo de la necesidad que se tiene por acercar a la población estudiantil a las opciones disponibles para facilitar su aprendizaje. La gráfica 18 muestra el uso de los recursos para el aprendizaje por parte de la población objeto de estudio.

**CUADRO 26**
PERCEPCIÓN SOBRE ELEMENTOS ASOCIADOS AL ACTO EDUCATIVO
 (PORCENTAJE)

	ADECUADOS	REGULAR	INADECUADOS	NO TIENE	NS	NC
La participación en proyectos	64.5	21.8	9.7	3.7	0.3	0.0
Los métodos de enseñanza	62.5	23.3	12.0	2.1	0.1	0.0
Los maestros	61.4	27.3	10.7	0.6	0.0	0.0
Las tareas extraescolares	59.9	25.8	12.1	2.1	0.1	0.0
El tamaño de los grupos	50.1	28.5	21.0	0.4	0.0	0.0
La bolsa de trabajo	28.3	24.1	13.0	25.0	8.6	1.0

Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Educación. *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015 (datos correspondientes a la pregunta 14).

GRÁFICA 18
RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE
 (PORCENTAJE)


Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Educación. *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015 (datos correspondientes a la pregunta 41).

Convencionalmente, el medio más usado por los mexicanos para recibir educación siguen siendo los libros o manuales. Con base en la encuesta, se sabe que 91.3 por ciento de las personas ha hecho uso de libros y manuales, lo que los constituye, con mucho, en el medio más generalizado. Un porcentaje mucho menor (38.3 por ciento) ha usado la computadora para

dicho propósito, mientras que sólo 33 por ciento ha usado internet. Algunos otros medios electrónicos, desplazados poco a poco por las tecnologías de la información y la comunicación, también han sido empleados por las personas para recibir educación. Por ejemplo, 18.7 por ciento ha usado la televisión, 14.9 por ciento ha usado cintas de audio y 6.9 por ciento ha usado la radio.

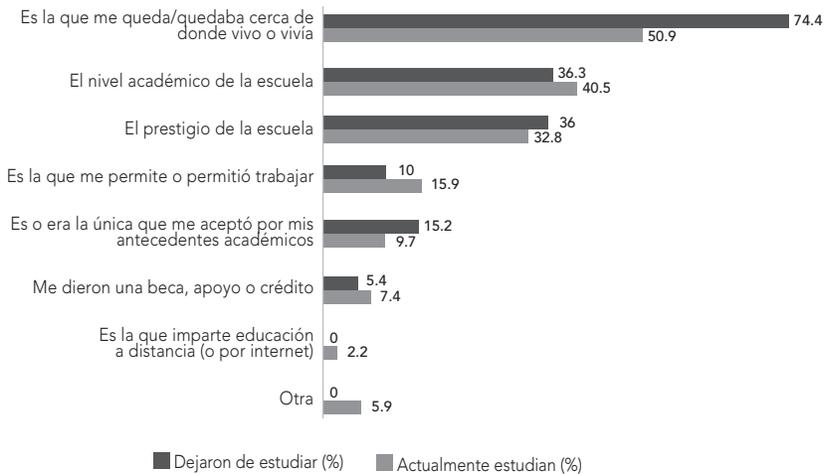
La dinámica y los valores

Las razones para la elección de la escuela donde se estudia o se estudió pueden constituir un referente indirectamente relacionado con el valor que se le atribuye a dicho acto. Tres aspectos destacan en las respuestas obtenidas al cuestionamiento sobre las razones para elegir la escuela, tanto en la población que ha dejado de estudiar así como entre quienes lo hacen actualmente: el primero de ellos, es la cercanía al lugar de residencia; en segundo término la calidad educativa y, finalmente, los antecedentes escolares (ver gráfica 19).



GRÁFICA 19

CAUSAS QUE INFLUYERON PARA SELECCIONAR LA ESCUELA



Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Educación. *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015 (datos correspondientes a las preguntas 9 y 31).



Sobre el primer aspecto, la cercanía al lugar de residencia, es apreciable una importante disminución de su relevancia como criterio de decisión entre la población que estudia actualmente, en contraste con aquellos que han dejado de estudiar. Entre los factores que podemos asociar a esta dinámica, debe considerarse el incremento en las opciones de educación para todos los niveles, derivado tanto del fomento e inversión del sector público, como a la apertura y expansión de las opciones educativas privadas.

Tanto para quienes estudian actualmente como para aquellos que dejaron de estudiar, el nivel académico de la escuela es la segunda causa que determina la toma de decisión para elegir dónde se va a estudiar, debido quizá a la oferta educativa diversificada que hoy existe o bien a la mejora en el sistema de transporte y a los diversos medios de comunicación.

Otro dato que resulta de interés es que 22.9 por ciento de la población encuestada dijo que la selección de la escuela en la que estudia tiene que ver con razones económicas, ya sea por la posibilidad de trabajar o tener una beca.

Asimismo, llama la atención que entre quienes dejaron de estudiar, 15.2 por ciento de ellos asistió a una escuela determinada por sus antecedentes académicos de escaso rendimiento. Esto se vuelve un factor inminente de exclusión educativa, debido a la baja calidad de los conocimientos para soportar los saberes de niveles posteriores.

Escuela segura

En los últimos diez años, diversos fenómenos relacionados con la violencia que enfrenta el país han vulnerado el tejido social. Las percepciones desfavorables sobre la seguridad cotidiana en los espacios escolares es un reflejo de esta situación. La encuesta revela que 28.8 por ciento de las personas entrevistadas considera que la escuela es "Insegura" o "Más o menos insegura"; mientras que 70.8 por ciento de ellos perciben que las escuelas son seguras.

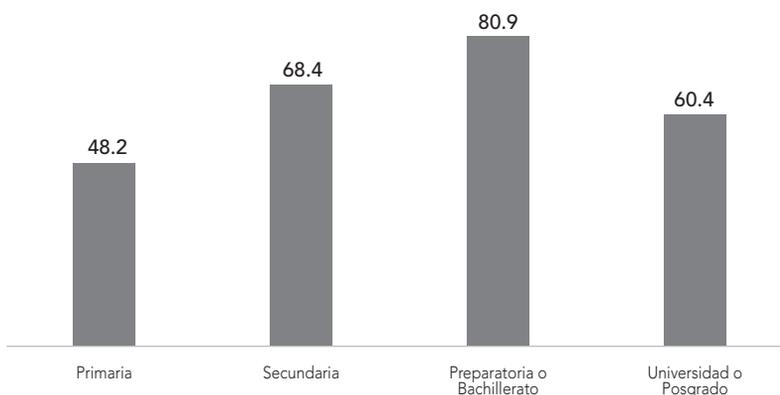
Esta situación se agudiza desde la perspectiva de las mujeres, ya que 65 por ciento de ellas considera que son seguras; en el caso de los hombres, 76 por ciento dijo que lo son.

Con relación al nivel educativo, las percepciones sobre escuelas seguras se encuentran claramente marcadas por éste; es decir, a mayor nivel de es-

colaridad se percibe un ambiente seguro, con excepción de quienes dijeron tener estudios universitarios. Es conveniente mencionar que aquellos que dijeron estudiar la primaria se encuentran en situación de rezago debido a que la población encuestada es de 15 años y más, por lo que es posible suponer que las condiciones escolares de estas personas se encuentran en situaciones desfavorables (ver gráfica 20).

GRÁFICA 20

ESCUELA SEGURA SEGÚN NIVEL DE ESCOLARIDAD
(PORCENTAJE)



Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Educación. *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015 (datos correspondientes a la pregunta 13).

La promoción y la enseñanza de los valores en la escuela, ya sea de manera explícita por medio de contenidos y asignaturas específicas, bien como temas transversales o como parte del currículum oculto, es un factor de la mayor relevancia puesto que incide directamente en la dinámica y el ambiente escolar.

En cuanto a la calificación que los participantes en la encuesta dan a su escuela en relación con la promoción de valores, se encontraron puntuaciones altas en una escala del 1 al 10. Como se aprecia en el cuadro 27, quienes respondieron la encuesta la perciben como un lugar que promueve valores universales, tales como la igualdad, el respeto a la libertad de las ideas, el cuidado de la naturaleza y la tolerancia.





CUADRO 27

CALIFICACIÓN DE LA ESCUELA EN UNA ESCALA DEL 1 AL 10

CONCEPTO	PROMEDIO
Promover que todos somos iguales	8.4
Promover que tomemos decisiones propias y que asumamos sus consecuencias	8.2
Promover que digamos lo que pensamos	7.9
Fomentar que cuidemos la naturaleza	7.8
Promover que seamos tolerantes solidarios	7.8
Impulsar programas de salud	7.6
Promover una alimentación sana	7.5
Promover que tengamos apertura hacia otras culturas	7.4

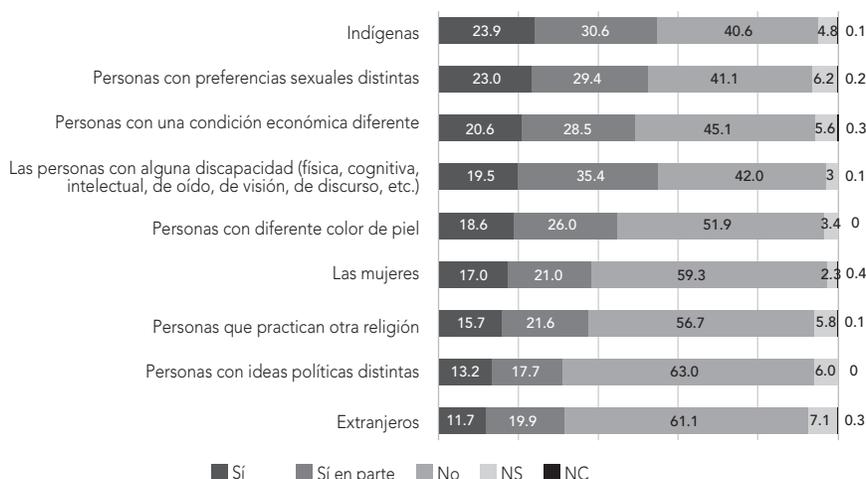
Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Educación. *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015 (datos correspondientes a la pregunta 16).

El trato desfavorable a grupos de personas por sus condiciones sociales, orientaciones, discapacidades, o cualquier otro motivo, se traduce en muestras de discriminación. De acuerdo con Székely (2006): “la discriminación implica privación, limitación y, en definitiva, una violación de los derechos humanos que impactan directamente sobre las condiciones de vida de determinados individuos o grupos sociales, precisamente por su pertenencia a dichos grupos.”

Las escuelas, consideradas como espacios públicos, no están exentas de este tipo de manifestaciones excluyentes. No obstante la existencia de conductas como el acoso escolar —*bullying*—, o la segregación de personas por raza u origen étnico, se ha observado que la creencia de las personas en el país, en su mayoría, se dirige a considerar que no existe tal tipo de trato desfavorable en las escuelas. Sin embargo, el hecho de que la opinión sea favorable en su mayoría no debiera ser halagador, pues según la *Olweus Bullying Prevention Program* (2015), 17 por ciento de los estudiantes reportan haber sido víctimas de *bullying* en alguna ocasión o frecuentemente. En la gráfica 21 se muestran los resultados de la encuesta ante las creencias de trato desfavorable en la escuela.

GRÁFICA 21

CREENCIAS EN TORNO A TRATO DESFAVORABLE EN LA ESCUELA



Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Educación. *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015 (datos correspondientes a la pregunta 39).

Un poco más de la mitad de los mexicanos entrevistados perciben que los indígenas, las personas con alguna discapacidad y quienes tienen preferencias sexuales distintas reciben un trato desfavorable en la escuela. En un segundo grupo se encuentran las personas con diferente color de piel y las que practican otra religión, que oscila entre 37 y 38 por ciento. En el grupo donde se percibe un trato desfavorable no tan generalizado, como en los anteriores, se encuentran aquellas personas con ideas políticas diferentes y los extranjeros. La persistencia de conductas discriminatorias, intimidantes o de prejuicios propicia la exclusión de las personas de experiencias interesantes de aprendizaje (UNESCO, 2012) y representa un reto para procurar un mejor ambiente en las escuelas.

LA ESCUELA Y SUS ACTORES

La dinámica escolar está marcada por la interacción que se establece entre sus actores: la que se da entre profesores y alumnos propicia en gran medida el éxito y el fracaso escolar.



Experiencia en relación con los profesores

Un aspecto que se relaciona directamente con la experiencia de estudiar es la labor de los docentes. La mayoría de los entrevistados perciben que la conducta de los profesores es favorable, pues consideran que siempre o frecuentemente son respetuosos, califican las tareas y actividades escolares de manera justa y captan la atención del grupo y generan interés en la clase. En este sentido, sólo alrededor de 20 por ciento de quienes participaron en el estudio opinaron que los profesores rara vez asisten puntualmente a la escuela, generan actividades de aprendizaje para el desarrollo de la creatividad, o bien, propician que el alumno aprenda por sí mismo.

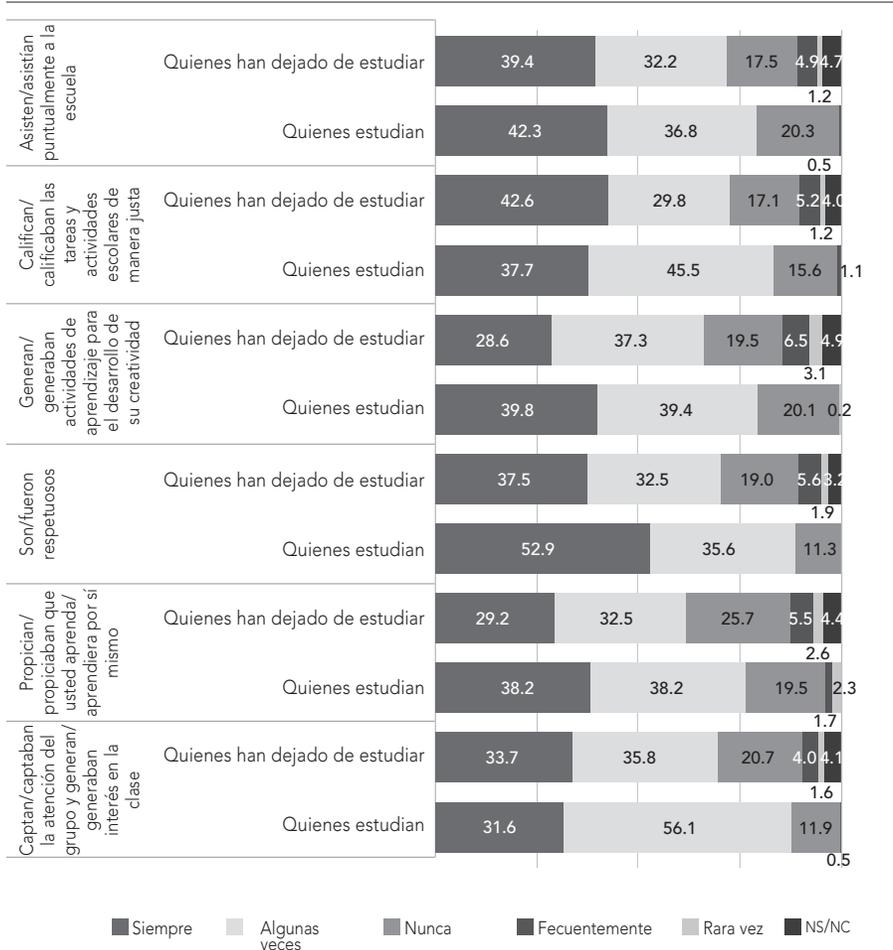
Uno de los resultados que llama la atención corresponde a que 4 por ciento de los encuestados dijo que los docentes nunca o rara vez propician el aprendizaje autónomo. Cabe señalar que la OCDE fomenta el fortalecimiento de dicha competencia sustantiva para la vida y el trabajo que, a su vez, se convierte en una palanca de la educación inclusiva.

Al comparar las percepciones entre quienes estudian y los que no lo hacen se encontraron resultados interesantes. La gráfica 22 revela que alrededor de 82 por ciento de los encuestados que sí estudian dijeron que los docentes realizan su actividad en el aula de manera adecuada "Siempre" o "Frecuentemente" y 69 por ciento de quienes no estudian coinciden con esta percepción (ver gráfica 22). También es conveniente resaltar que la categoría "Nunca" es más percibida entre quienes estudian que entre aquellos que dijeron no estudiar.

Los profesores, además, son parte fundamental en la atención de las situaciones problemáticas entre los alumnos. El control que ellos impongan sobre esas situaciones puede procurar un ambiente libre de factores excluyentes en la educación (Escudero, 2005). La encuesta realizada sobre la percepción que tienen los mexicanos acerca de la educación, incluyendo este tema en particular, da cuenta de la reacción de los docentes frente a situaciones de conflicto. Los resultados demuestran que 33.2 por ciento de las personas que han dejado de estudiar consideran que sus profesores se involucraban activamente para detener los problemas entre compañeros; 15.7 por ciento manifiesta que los profesores, si bien no necesariamente intervenían activamente, sí los ayudaban a resolver dichos problemas. En un sentido de indiferencia por parte del docente ante esas situaciones, la opinión

GRÁFICA 22

ACTIVIDADES REALIZADAS POR LOS DOCENTES CON QUIENES ESTUDIAN Y LOS QUE HAN DEJADO DE ESTUDIAR (PORCENTAJE)



Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Educación. *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015 (datos correspondientes a la pregunta 15 y 30).

repartida entre quienes opinan que sus profesores no se enteraban, los ignoraban o simplemente no sabían qué hacer, suma 35.3 por ciento.

Una opinión similar se observa entre quienes siguen estudiando, en relación con su experiencia en la escuela durante el último año: 32.6 por ciento de ellos



considera que los profesores intervienen activamente para detener los problemas entre compañeros. Aquellos que creen que los maestros no se enteran, ignoran o no saben qué hacer con esos problemas suman 28.7 por ciento.

GRÁFICA 23

OPINIÓN DE QUIENES ESTUDIAN Y HAN DEJADO DE ESTUDIAR SOBRE LA FORMA EN LA QUE LOS PROFESORES ENFRENTAN Y ENFRENTARON LOS PROBLEMAS (PORCENTAJE)



Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Educación. *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015 (datos correspondientes a las preguntas 18 y 29).

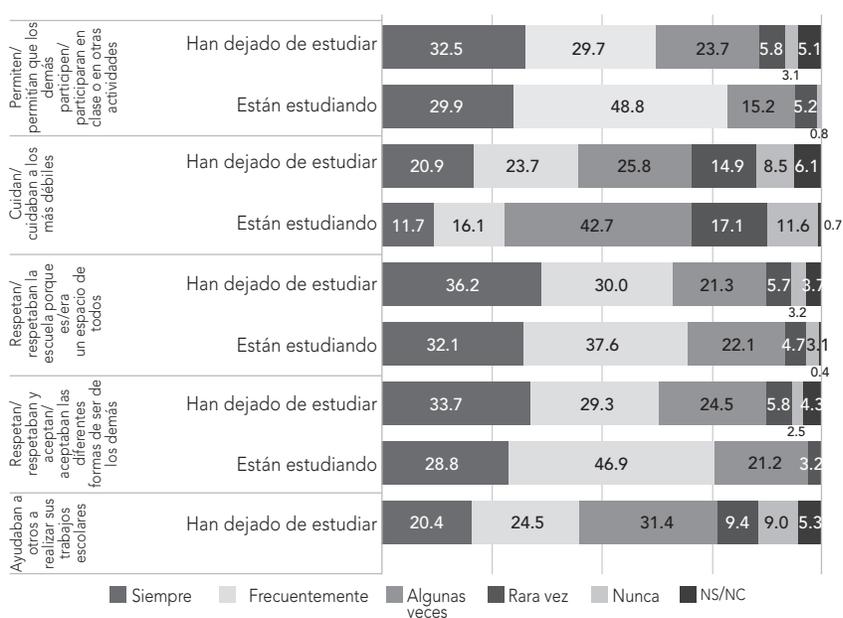
Experiencias en relación con los compañeros

De las seis manifestaciones de exclusión en la educación que señala la UNESCO (2012), una de ellas se refiere al hecho de que una persona esté excluida de experiencias interesantes de aprendizaje. Entre las causantes de que un alumno se prive de dichas experiencias está el contacto con “experiencias incómodas, negativas o desalentadoras en la escuela o el programa, como discriminación, prejuicios, intimidación o violencia” (UNESCO, 2012).

Considerando este antecedente, en la encuesta aplicada se incluyeron cuestionamientos respecto a las relaciones establecidas entre los compañeros de clase. Dichas opciones de respuesta hacen referencia tanto a actitudes positivas como a las negativas asumidas por los compañeros. Los resultados de los cuestionamientos sobre actitudes positivas se muestran en la gráfica 24.

GRÁFICA 24

ACTITUDES POSITIVAS DE LOS COMPAÑEROS
(LOS QUE HAN DEJADO DE ESTUDIAR Y LOS QUE ESTUDIAN)



Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Educación. *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015 (datos correspondientes a las preguntas 17 y 28).

La actitud positiva que con menor frecuencia es observada por los mexicanos que han dejado de estudiar es la ayuda de sus compañeros a realizar sus trabajos escolares. Es decir, la opinión de los individuos se inclinó hacia una percepción más frecuente de aquellas conductas incluyentes en el ambiente escolar, que de aquéllas de naturaleza amedrentadora entre compañeros.

Ahora bien, cuando se analiza la información sobre las personas que aún se encuentran estudiando, son observables algunas similitudes respecto a la de las que han dejado de hacerlo. Por ejemplo, las actitudes positivas de los compañeros en el último año de estudios, específicamente las de permitir que los demás participen en clase y respetar la escuela porque es un espacio de todos, son las que con mayor frecuencia experimentaron los mexicanos en el último año cursado.





Del total de individuos que estudian actualmente, de acuerdo con las opciones disponibles en la encuesta, las personas que consideran que siempre o frecuentemente sus compañeros permiten que los demás participen en clase, suman 78.7 por ciento. Por su parte, el respeto por la escuela como espacio de todos fue percibido entre siempre y frecuentemente por 69.8 por ciento de los alumnos. La actuación violenta por parte de los compañeros es una conducta de alta incidencia, considerando que casi 40 por ciento de los alumnos la sienten como algo que se da siempre, frecuentemente o algunas veces.

Al comparar las percepciones entre quienes estudian y los que no lo hacen, se observa que las percepciones negativas son más generalizadas en aquellos que actualmente estudian. Sobresale “Insultan o llaman a la gente por apodos desagradables”, al sumar 63 por ciento de quienes fueron entrevistados respecto a que siempre, frecuentemente o rara vez observan esta conducta. Otro de los hechos negativos que generalmente se perciben entre quienes estudian corresponde a que los alumnos “Esconden o roban cosas de otras personas”, o bien “Provocan que alguien se equivoque a propósito” (ver gráfica 25).

Los resultados anteriores expresan diversas variantes sobre cómo la relación de los alumnos entre sí genera, en parte, condiciones determinantes de la exclusión en la educación. Dicho de otro modo, las malas experiencias en la escuela pueden privar a una persona de tener un mayor aprovechamiento en su formación académica. En este mismo sentido se considera la participación y acompañamiento de los profesores en el proceso educativo.

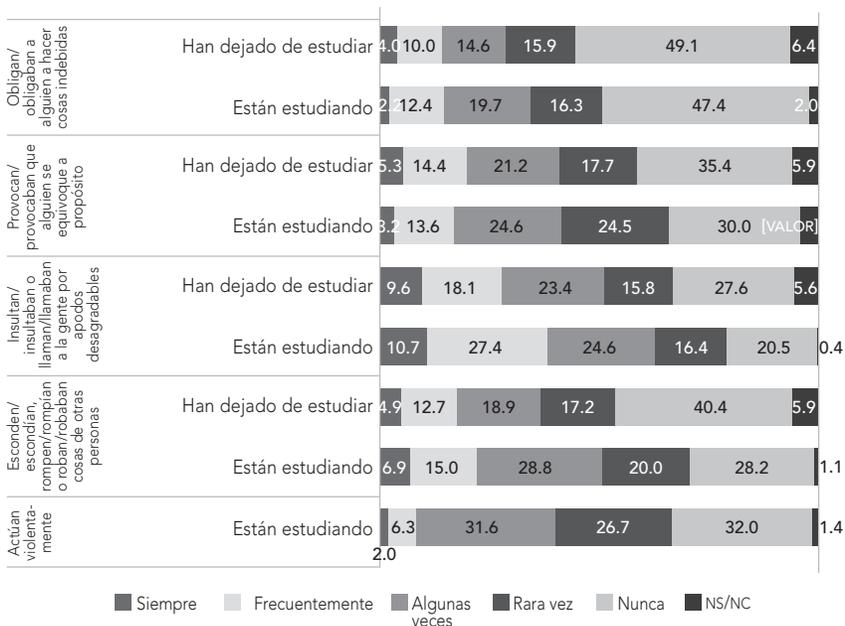
EL VALOR DE ESTUDIAR

Con independencia de las percepciones de los mexicanos respecto a su escuela y a la dinámica que tiene lugar en ella, resulta pertinente conocer y ahondar más en torno a las motivaciones para estudiar o no hacerlo, la utilidad que esto conlleva y el impacto que la educación o la falta de ella puede tener en el ámbito laboral, como se ha plasmado en el capítulo 3 de este libro.

A la pregunta ¿Cree usted que la escuela...? formulada para conocer el impacto o cualidades que se le confieren, se encontraron respuestas generalmente positivas, pues más de 80 por ciento de la población respondió

GRÁFICA 25

**ACTITUDES NEGATIVAS DE LOS COMPAÑEROS
(LOS QUE HAN DEJADO DE ESTUDIAR Y LOS QUE ESTUDIAN)
(PORCENTAJE)**



Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Educación. *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IUI-UNAM, 2015 (datos correspondientes a las preguntas 17 y 28).

que la escuela sirve para tener mejores empleos, que representa una opción para todos (82.4 por ciento) y que el hecho de estudiar mejora el ingreso de las personas (82.1 por ciento). Llama la atención que estos porcentajes descienden a 77.5 por ciento al cuestionar respecto a si la escuela contribuye a la formación de una mejor sociedad y, de manera drástica, cuando se les preguntó si en la escuela hay cupo para todos, ya que la respuesta en sentido positivo no alcanza 50 por ciento (ver cuadro 28).

Esto último da cuenta de que, en la percepción de los mexicanos, no están cubiertos los principios de las declaraciones y legislaciones que se han formulado desde la política educativa y que ya fueron referidos anteriormente, entre los que destacan la Declaración Universal de los Derechos Humanos y el artículo 3º constitucional.





CUADRO 28

CREENCIAS SOBRE LA EDUCACIÓN
(PORCENTAJE)

¿CREE USTED QUE...?	SÍ	NO	NS	NC
La escuela prepara para tener mejores empleos	84.4	12.6	2.3	0.7
La escuela es una opción para todos	82.4	16.0	1.0	0.6
Estudiar mejora el ingreso de las personas	82.1	14.3	2.8	0.8
Por estudiar tenemos una mejor sociedad	77.5	17.2	4.4	0.9
En la escuela hay cupo para todos	46.6	48.9	3.9	0.6

Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Educación. *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IUI-UNAM, 2015 (datos correspondientes a la pregunta 54).

Según datos de la SEP, obtenidos de la Encuesta Nacional de la Juventud 2010 (SEP, 2011), uno de cada 5 jóvenes entre 19 y 29 años no estudia, ni trabaja; de los cuales 3 de cada 4 son mujeres (SEP, 2010). En términos absolutos, a nivel nacional hay 7 819 180 jóvenes en esta condición, de los cuales 6.7 por ciento tiene entre 12 y 15 años; 18 por ciento tiene 16 y 18 años; 33.1 entre 19 y 23 años; finalmente 42.2 por ciento se encuentra entre 24 y 29 años de edad. Por lo tanto, en términos absolutos hay poco más de 4.5 millones de jóvenes entre 12 y 23 años que se encuentran en edad de estudiar la educación media superior y superior pero que no se encuentran matriculados. En la gráfica 26 se muestran los resultados de las opiniones de los encuestados respecto a las causas de que en nuestro país existan jóvenes que no estudian ni trabajan.

Casi la mitad de las personas (47.3 por ciento) opinan que la razón principal es porque no quieren hacerlo. Es necesario resaltar que no sólo los deseos de los jóvenes por estudiar influyen en su acceso a la educación sino las percepciones negativas que intervienen en dichos deseos derivados de las relaciones afectivas de sus entornos más cercanos.

Entre otras razones, que son de consideración sobre el mismo tema, se encuentran la falta de opciones para seguir estudiando. Esta razón, como la segunda con mayor frecuencia en la respuesta a la encuesta aplicada sobre educación, alcanza 15.5 por ciento de la opinión generalizada. Sin embargo, no destaca tanto como la opinión en la que se asume que la juventud mexicana carece de pretensiones por estudiar, lo cual parece contradictorio con

GRÁFICA 26

PERCEPCIONES SOBRE QUIENES NO ESTUDIAN NI TRABAJAN (PORCENTAJE)



Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Educación. *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015 (datos correspondientes a la pregunta 38).

la opinión de casi 49 por ciento de la población en el sentido de que en la escuela no hay cupo para todos.

Entre las personas que estudian y las que no estudian, cabe resaltar los motivos que los mantienen o mantenían estudiando y lo que los alejó del proceso escolar, respectivamente. Es preciso señalar que, hablando de las razones que obstaculizan el proceso educativo entre las personas, las manifestaciones de la exclusión en la educación pueden adquirir varias formas. De acuerdo con la UNESCO (2012), las condiciones en las que vive la gente, la insuficiencia de ingresos económicos, la ubicación de las escuelas, el tiempo destinado a otras exigencias, la calidad de los programas educativos o la validez y relevancia de los mismos, pueden ser causas que fomentan la exclusión en la educación formal. Dicha exclusión no debe entenderse como consecuencia de actos de discriminación entre individuos, sino como resultado de las condiciones contextuales en las que, inmerso, el alumno trunca su potencial para desarrollarse cognitivamente.

Por medio de la encuesta se obtuvo también información sobre las razones por las que la fracción de la población que estudia lo esté haciendo.

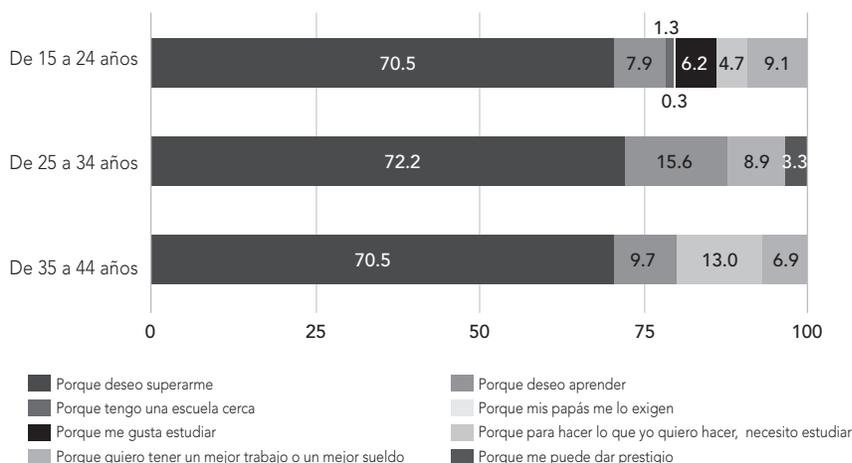


Además, se levantó información acerca de los motivos por los que el resto de la población dejó de estudiar.

Para las personas que se encuentran estudiando, la idea de superación es el principal motivo para mantenerse en esa condición, pues 70 por ciento de la población respondió en ese sentido, aunado a 9 por ciento que se identificó con la idea de un mejor trabajo o un mejor sueldo. El gusto por aprender y por estudiar apenas alcanzó 14 por ciento. Como era de esperarse, los más jóvenes dijeron que estudian porque los padres lo exigen (ver gráfica 27).

GRÁFICA 27

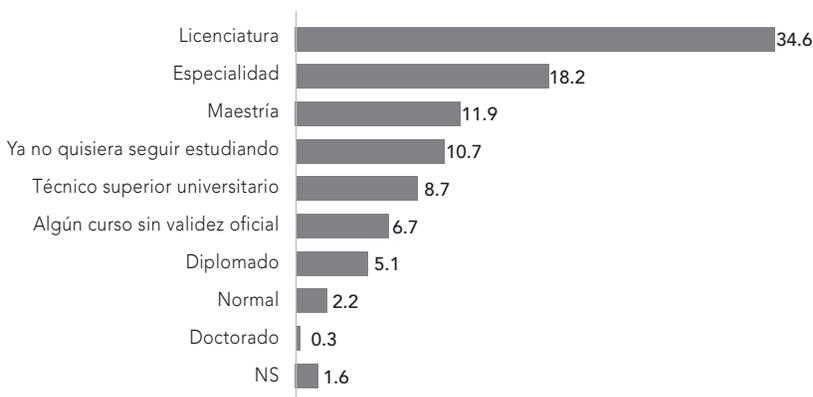
MOTIVACIONES PARA ESTUDIAR



Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Educación. *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015 (datos correspondientes a la pregunta 6).

La mayoría de las respuestas a la pregunta de qué quisiera usted estudiar al concluir sus estudios actuales va orientada a la licenciatura (34.6 por ciento). Sin embargo, llama la atención que 30 por ciento de los encuestados mostró interés por los estudios de posgrado, aunque únicamente en lo que se refiere a especialidad y maestría, ya que el doctorado alcanzó únicamente 0.3 por ciento (ver gráfica 28).

ASPIRACIONES PARA SEGUIR ESTUDIANDO
(PORCENTAJE)



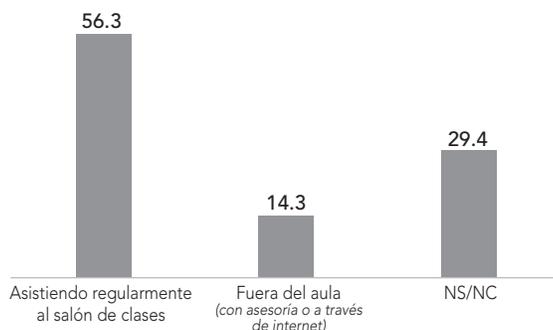
Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Educación. *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015 (datos correspondientes a la pregunta 19).

Respecto a la modalidad de estudio de preferencia entre los que pretenden seguir estudiando, como era de esperarse, 56 por ciento de quienes fueron entrevistados dijo que “Asistiendo regularmente al salón de clases”; 14 por ciento señaló que le gustaría realizar sus estudios por medio de asesorías o por internet, es decir, fuera del salón de clase.

Vale la pena señalar que las intenciones de seguir estudiando provienen tanto de personas que han dejado de estudiar —por cualquiera de los motivos anteriormente señalados—, como por aquellos que permanecen cursando algún grado de estudios. Con base en la encuesta se puede apreciar que 57.6 por ciento de la población se encontraba trabajando en últimas fechas con el propósito de obtener ingresos. Combinar actividades escolares y laborales puede significar una dificultad en el logro escolar, sin embargo, la opción de continuar estudiando fuera del aula —a distancia o por medio de asesorías— se adapta mejor a las circunstancias de aquellos que deben destinar tiempo a trabajar. De las personas con intenciones de continuar sus estudios fuera del aula, 83.1 por ciento corresponde a los grupos de edad de más de 24 años. El resto, pertenece al grupo de individuos de entre 15 y 24 años. Con lo cual se asume que, cuando una persona pertenece



GRÁFICA 29

MODALIDAD EDUCATIVA DE PREFERENCIA
(PORCENTAJE)

Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Educación. *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015 (datos correspondientes a la pregunta 40).

ce a la población económicamente activa, es más probable que contemple como alternativa concluir sus estudios cursando otros grados escolares fuera del aula.

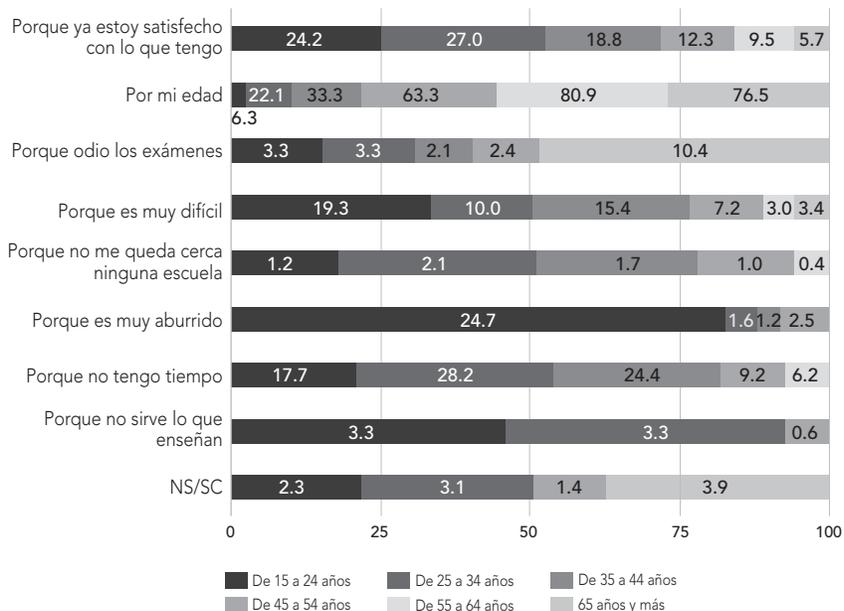
La diversidad en la oferta educativa, en función de su modalidad, resuelve en parte el acceso a la educación para algunos. Omitiendo la información al respecto de la educación superior —licenciatura— y de posgrado —a sabiendas de que el promedio de escolaridad en México no rebasa los nueve años— se ha observado, a partir de la información resultante de la encuesta, que casi la totalidad de quienes han cursado la primaria lo han hecho en modalidad presencial. Quienes han cursado en esa misma modalidad su educación secundaria y media superior suman 72.9 y 42.1 por ciento, respectivamente.

Ante el cuestionamiento de si les gustaría volver a estudiar, llama la atención que 58 por ciento de la población no tiene interés en hacerlo. Las causas tienen que ver, en su mayoría, con la edad (47 por ciento), pero también destaca la opción de encontrarse satisfechos con lo que han obtenido.

Las expectativas de los mexicanos sobre lo que pueden aportar a la sociedad pueden variar en función de su experiencia en el proceso educativo. Nuevamente, en relación con las diversas manifestaciones de la exclusión plasmadas en la publicación de la UNESCO *Lucha contra la exclusión en la*

GRÁFICA 30

RAZONES PARA NO SEGUIR ESTUDIANDO POR EDAD
(PORCENTAJE)



Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Educación. *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015 (datos correspondientes a la pregunta 36).

educación, el hecho de carecer de oportunidades de inserción laboral refleja cómo puede imposibilitarse una contribución a la comunidad con el conocimiento adquirido. En ocasiones, el aprendizaje en ciertas áreas del conocimiento puede tener una baja valoración social y derivar en pocas oportunidades de empleo.

Ante la pregunta relacionada con la dificultad para conseguir empleo una vez finalizados los estudios, entre aquellas personas que ya lo han hecho, es de relevancia mencionar que 45 por ciento mencionó haber sorteado dificultades (ver gráfica 31).

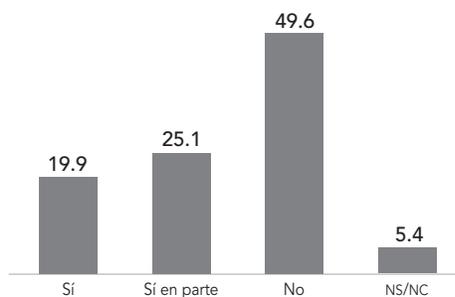
La opinión de los mexicanos respecto de la relación que tiene lo que aprendieron en la escuela con su trabajo, en términos generales, está dividida: 37.5 por ciento de las personas que han dejado de estudiar consideró





GRÁFICA 31

DIFICULTADES PARA CONSEGUIR EMPLEO
(PORCENTAJE)

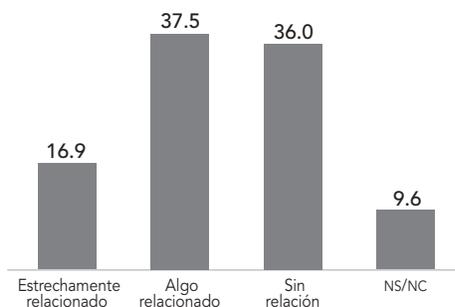


Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Educación. *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015 (datos correspondientes a la pregunta 32).

que lo aprendido en la escuela se encuentra algo relacionado con su trabajo, mientras que 36 por ciento considera que no tiene relación. El porcentaje de personas que considera que su aprendizaje se relaciona estrechamente con su trabajo es de sólo 16.9 (ver gráfica 32).

GRÁFICA 32

RELACIÓN DE LO APRENDIDO EN LA ESCUELA CON EL TRABAJO (PERSONAS QUE HAN DEJADO DE ESTUDIAR)
(PORCENTAJE)

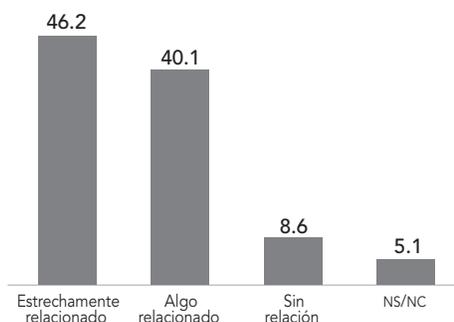


Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Educación. *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015 (datos correspondientes a la pregunta 33).

En contraste, las personas que todavía se encuentran estudiando opinan en mayor medida que lo que aprenden en la escuela se relacionará estrechamente con su trabajo (46.2 por ciento) (ver gráfica 33). En comparación con la opinión de quienes han dejado de estudiar, es notable que las expectativas previas al dejar la escuela suelen ser altas. La situación cambia una vez que las personas se enfrentan a la búsqueda de empleo acorde a su aprendizaje.

GRÁFICA 33

RELACIÓN ENTRE LA ESCUELA Y EL TRABAJO
(PORCENTAJE)



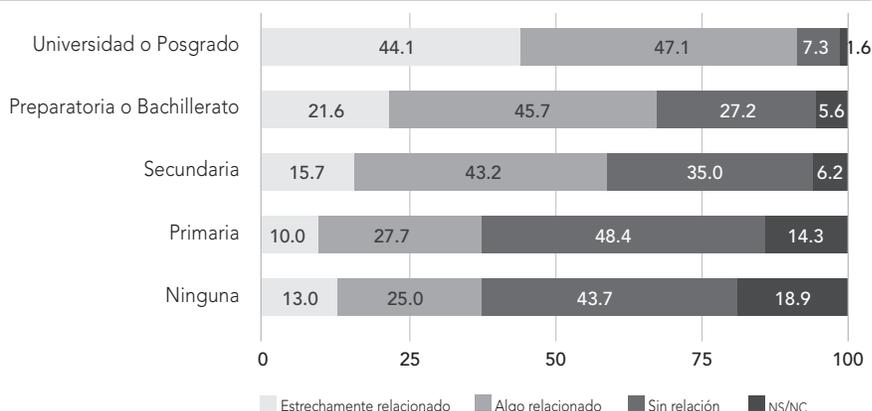
Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Educación. *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015 (datos correspondientes a la pregunta 20).

En comparación, dependiendo del nivel de estudios de los mexicanos, la diferencia en las expectativas de la relación entre lo estudiado y sus trabajos es grande. Por ejemplo, 44.1 por ciento de las personas que cuenta con nivel de escolaridad de universidad o posgrado, pero que ya ha dejado de estudiar, considera que existe una estrecha relación entre su aprendizaje y su trabajo; mientras que de aquellos con el mismo nivel de estudios, pero que se encuentran actualmente estudiando, 75.9 considera que existirá una estrecha relación de lo aprendido con un trabajo futuro. Finalmente, se percibe un optimismo de los mexicanos en las expectativas sobre la relación aprendizaje-trabajo mientras se encuentran estudiando; dicha situación varía en sentido negativo una vez que se enfrentan al mercado laboral o a las condiciones fuera del ambiente escolar (ver gráfica 34).



GRÁFICA 34

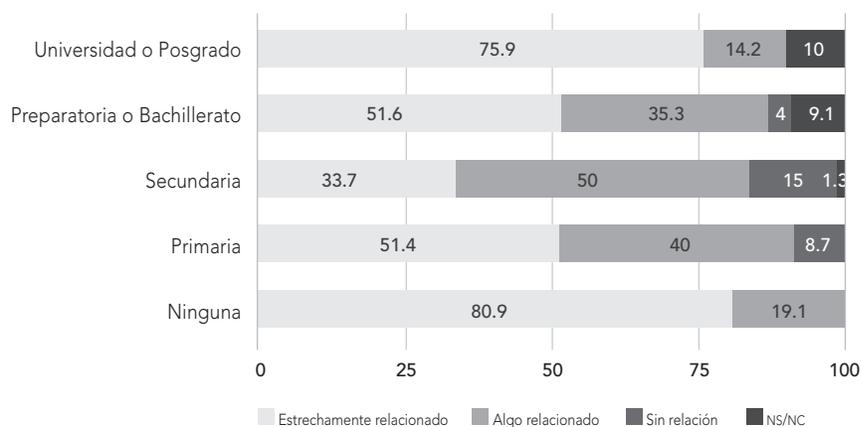
CONTRASTE DE EXPECTATIVAS DE LA RELACIÓN ENTRE APRENDIZAJE Y TRABAJO, ENTRE QUIENES HAN DEJADO DE ESTUDIAR (POR NIVEL MÁXIMO DE ESCOLARIDAD)



Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Educación. *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015 (datos correspondientes a la pregunta 33).

GRÁFICA 35

CONTRASTE DE EXPECTATIVAS DE LA RELACIÓN ENTRE APRENDIZAJE Y TRABAJO, ENTRE QUIENES SIGUEN ESTUDIANDO (POR NIVEL MÁXIMO DE ESCOLARIDAD) (PORCENTAJE)

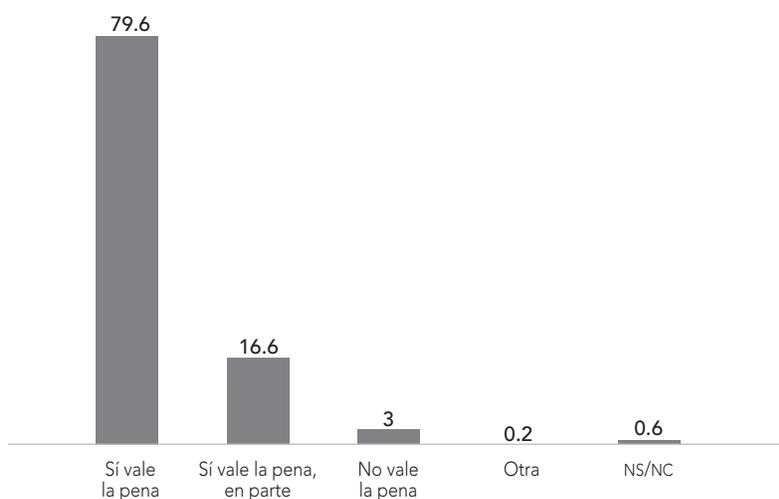


Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Educación. *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015 (datos correspondientes a la pregunta 20).

Finalmente, con base en el marco teórico de esta publicación, en el que se han identificado algunos factores de la exclusión educativa, es conveniente señalar que la opinión de los mexicanos sobre el valor que tiene estudiar refleja las ventajas que tienen los individuos respecto de los recursos culturales con los que cuentan. Tras la respuesta al preguntarles si consideran que vale la pena estudiar, se sabe que casi 80 por ciento de las personas cree en el valor positivo de estudiar; 16.6 de las personas considera que sí vale la pena estudiar, pero en parte; sólo 3 por ciento considera que no vale la pena hacerlo.

GRÁFICA 36

CONSIDERACIONES SOBRE EL VALOR DE ESTUDIAR
(PORCENTAJE)



Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Educación. *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015 (datos correspondientes a la pregunta 37).

Dejando de lado el aspecto meramente académico, la escuela se mantiene como el segundo ámbito o entorno que propicia la formación integral de los individuos, sólo por detrás de la familia y muy por encima de los amigos, los medios de comunicación y las asociaciones o grupos sociales, como lo muestra el cuadro 29.



CUADRO 29

VALORACIÓN DE FACTORES EN LA FORMACIÓN DE LAS PERSONAS
(PORCENTAJE)

	MUY IMPORTANTE	IMPORTANTE	MEDIANAMENTE IMPORTANTE	POCO IMPORTANTE	NADA IMPORTANTE	NS	NC
Familia	84.7	13.1	1.2	0.5	0.3	0.2	0.0
Escuela	69.8	22.8	4.9	1.7	0.6	0.2	0.0
Amigos	34.8	35.8	17.4	9.0	2.8	0.2	0.0
Medios de comunicación	31.5	30.6	18.6	10.6	6.8	1.2	0.7
Asociaciones y grupos sociales	23.5	29.5	22.9	13.3	7.2	3.6	0.0

Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Educación. *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015 (datos correspondientes a la pregunta 49).

Sea por la experiencia previa o actual dentro de la escuela, el hecho de que la mayoría de la gente encuentre benéfica la educación es un indicio de la importancia que tiene la formación escolarizada en México. Vista como una motivación primaria, considerar que vale la pena estudiar sólo es uno de entre varios factores que acotan la afiliación o continuidad en el sistema educativo.

FACTORES ASOCIADOS A LA EXCLUSIÓN

La consideración conjunta de las bases o fundamentos del SEN, sus múltiples contextos y las visiones convergentes en el mismo permiten esbozar un escenario de interrelaciones complejas y dinámicas, en el que se alojan procesos tanto planeados como espontáneos, y que tienen su consecuencia final en la exclusión de parte importante de la población mexicana de los beneficios de una educación integral.

En el marco de la reciente obligatoriedad para el Estado mexicano de garantizar la educación media superior para sus habitantes, el diagnóstico e identificación de la forma en que dicha exclusión afecta la dinámica educativa nacional debe favorecer la definición de objetivos y programas de remedia-

ción, inclusive fuera del ámbito puramente educativo, abarcando las acciones de desarrollo social y otras coyunturales.

Una parte considerable de la población estudiada (39.7 por ciento) refirió haber dejado los estudios por causas ajenas a su voluntad. Con el propósito de aportar elementos adicionales a este análisis, en el cuadro 30 se muestran los resultados sobre las principales motivaciones de los mexicanos para interrumpir los estudios, según la escolaridad alcanzada.

CUADRO 30

MOTIVOS POR LOS QUE LOS MEXICANOS NO CONTINÚAN ESTUDIANDO
(PORCENTAJE)

¿POR QUÉ MOTIVO USTED YA NO CONTINUÓ ESTUDIANDO?	ESCOLARIDAD REPORTADA				
	NINGUNA	PRIMARIA	SECUNDARIA	PREPARATORIA O BACHILLERATO	UNIVERSIDAD O POSGRADO
Tenía que trabajar	36.6	30.5	29.6	32.0	7.0
Concluí mis estudios	0.9	2.0	5.7	8.1	79.6
Ya no me gustó estudiar	8.3	14.1	15.1	11.8	0.9
Por falta de dinero	15.6	14.9	11.1	7.6	0.7
Me casé o me fui a vivir con alguien	2.3	15.0	9.7	12.3	3.9
Tuve un hijo	1.6	4.9	5.1	11.4	
Mis papás ya no quisieron	11.4	5.2	4.1	0.7	
Las escuelas estaban muy lejos	4.9	7.9	5.0	2.3	
No había cupo en la escuela		0.9	1.9	7.6	2.0
Me fui a vivir a otro lugar		2.8	2.9	2.3	3.4
Me aburrí	1.9	1.4	2.6		
No había profesores	5.8				
Me enfermé	1.1		1.9	1.3	
Me molestaban o maltrataban	3.3		0.8		
No pasé el examen de admisión			1.9	0.4	
No había escuelas anteriormente	2.2				
Reprobé muchas materias o el periodo escolar			0.8	0.9	
No había lo que yo quería estudiar			0.5	0.6	

Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Educación. *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015 (datos correspondientes a la pregunta 27).



En el cuadro 30 se desagregan diversas causales tanto voluntarias como involuntarias para interrumpir los estudios, además de la determinación definitiva y consciente de haber concluido los estudios a los que aspiraban los entrevistados. Sobre este punto, es posible apreciar que si bien cada individuo puede tener una noción distinta sobre el grado mínimo de estudios que el ambiente en el que se desenvuelve le pudiera exigir, ya una gran mayoría de quienes tienen la convicción de haber concluido satisfactoriamente su trayectoria escolar (79.6 por ciento) alcanzaron la educación superior.

Cabe señalar que los anteriores son datos de carácter general, que para su mejor comprensión deben ser examinados en conjunto con otros resultados obtenidos mediante la encuesta, las bases conceptuales identificadas y los aspectos relacionados extraídos de fuentes nacionales. De este modo, se presenta a continuación la descripción breve de las principales tendencias observadas y las conclusiones preliminares sobre los diversos elementos o factores que potencian el fenómeno de la exclusión.

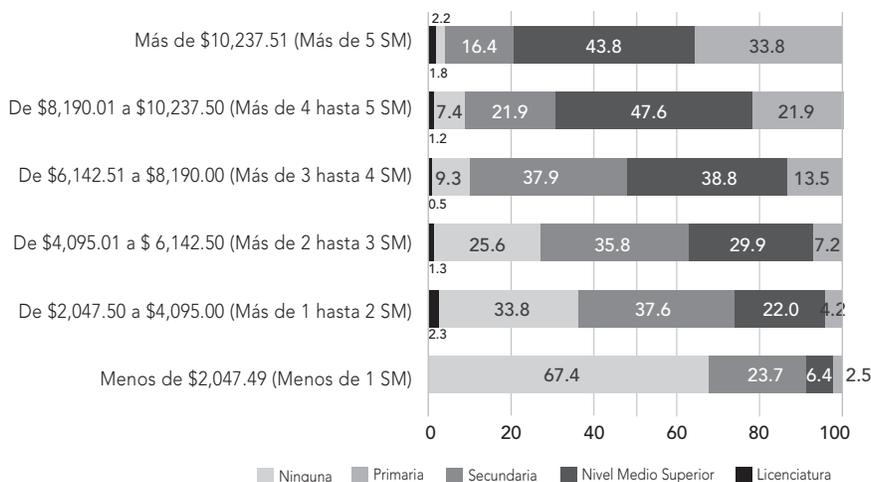
EXCLUSIÓN 1. FALTA DE CONDICIONES BÁSICAS DE BIENESTAR

De manera natural, el primer requisito para aspirar a la educación escolarizada es la satisfacción de las necesidades básicas de bienestar de la población. Salud, vivienda, seguridad y alimentación son condiciones que desafortunadamente algunos sectores de la población no alcanzan a cubrir, por lo que las expectativas o posibilidades reales de acceder a la educación pública son reducidas o prácticamente nulas.

Los datos sobre escolaridad en función de los grupos de ingreso familiar resultan reveladores. Haciendo el cruce de información, 67.4 por ciento del grupo de menores ingresos familiares, correspondiente a quienes perciben menos de un salario mínimo, tiene escolaridad sólo de nivel primaria. En contraste el grupo que presenta un mayor porcentaje de población con licenciatura concluida es el que percibe más de 10 237 pesos —o más de cinco salarios mínimos diarios—. Dicho de otra manera, entre mayor es el ingreso familiar, se observa una mayor posibilidad de avanzar en los niveles de escolaridad, como lo muestra la gráfica 37.

GRÁFICA 37

NIVEL DE ESCOLARIDAD POR GRUPO DE INGRESO FAMILIAR
(PORCENTAJE)



Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Educación. *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015 (datos correspondientes a la sección sociodemográfica de la pregunta 16).

Esta situación respecto del ingreso familiar, visto como un factor condicionante del avance escolar, representa una posibilidad de mejora en relación con el logro académico. Si bien la educación en México se asume como gratuita y obligatoria, el acceso a ella y la continuidad se enfrenta a problemas contextuales más que a adecuaciones jurídicas que la garantice como un derecho.

Como otro de los indicadores asociados a esta problemática, la Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPS) reporta que en 2013 la población de 5 a 17 años en situación de trabajo infantil en nuestro país ascendía a 2.5 millones, lo que revela que la insatisfacción de necesidades más apremiantes que la educación está presente en amplios grupos de la población mexicana (STPS, 2014: 6).

Como un medio para describir de forma más directa la relación entre las necesidades de los mexicanos y su contraposición con el acceso y disfrute de servicios educativos, se presentan a continuación algunos resultados de la encuesta.



Uno de los hallazgos que ilustra de mejor manera esta situación se observa en las razones que coartaron la trayectoria académica de quienes señalaron no tener ningún grado de escolaridad, al reportarse como las principales la necesidad de trabajar (36.6 por ciento) y la falta de dinero (14.4 por ciento). Aun cuando la necesidad de trabajar fue reportada como el motivo por el que casi 30 por ciento de los mexicanos dejó de estudiar, existen diferencias cuando la información es analizada por grupos, por ejemplo, de sexo. Mientras que 42.8 por ciento de los hombres dejó de estudiar por esta causa, sólo 18.5 por ciento de las mujeres tuvo el mismo motivo para abandonar la escuela.

La falta de condiciones de bienestar como un factor limitante en el acceso a la educación se encuentra estrechamente asociado a la formulación y medición del concepto de marginación socioeconómica en nuestro país, como se observa en la figura 7.

El esquema anterior forma parte del Índice absoluto de marginación 2000-2010, publicado por el Consejo Nacional de Población en 2013, en el que se reporta que para 2010 aún existe 6.93 por ciento de la población nacional mayor a 15 años en condiciones de analfabetismo. Dicho porcentaje crece a más de 16 por ciento en los estados de Chiapas, Guerrero y Oaxaca, primeros tres lugares del índice (Conapo, 2013: 25). De este modo, lo que pareciera una etapa prácticamente superada en entidades como el DF y Nuevo León —menos de 2.5 por ciento de analfabetismo— representa una problemática vigente en muchos estados del país.

EXCLUSIÓN 2. EXPECTATIVAS DEL NÚCLEO SOCIAL

En general, y como consecuencia de la ampliación de la cobertura geográfica, la matrícula creciente y la diversificación en la oferta de opciones educativas, las expectativas de la población para acceder a niveles de estudios más avanzados presenta una tendencia a la alza.

Naturalmente, esta percepción es adquirida principalmente por medio de las experiencias del entorno social, por lo que los resultados obtenidos en la encuesta sobre el nivel de escolaridad de los padres refuerzan este argumento. Por ejemplo, para los encuestados de entre 15 y 24 años, menos de 10 por ciento de sus padres carece de escolaridad; por el contrario, en el

FIGURA 7

ESQUEMA CONCEPTUAL DE LA MARGINACIÓN (CONAPO, 2013: 14)



Fuente: Conapo (2013: 14).

grupo encuestado de 65 años y más, el porcentaje de padres y madres sin algún nivel de escolaridad asciende a 42.7 y 50.5, respectivamente (ver gráfica 38). Lo anterior es el reflejo de cómo los resultados positivos de la dinámica educativa nacional inciden en la trayectoria del núcleo social más cercano, como es la familia.

Asimismo, los datos revelan una sensible diferencia generacional en el logro académico. De este modo, las nuevas generaciones tienen una permanencia más extensa en el sistema educativo que las generaciones precedentes.

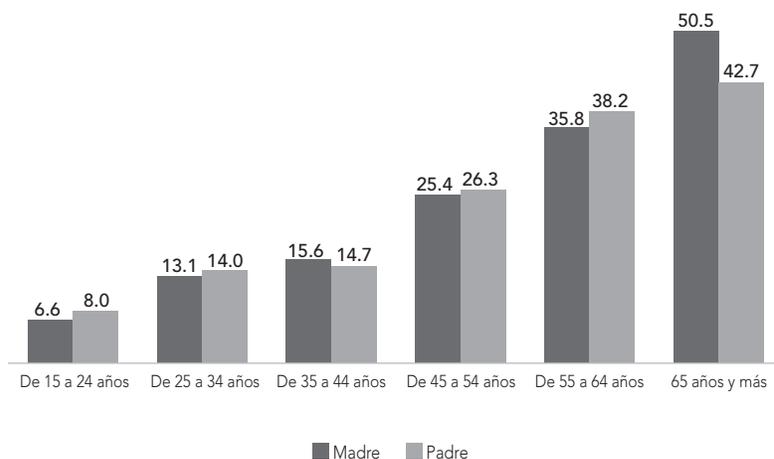
Sin embargo, no debe dejarse de lado que los datos anteriores describen una situación “general”, en el sentido de que la influencia de ese núcleo social puede desarrollarse en el sentido opuesto, es decir, hacia la limitación de la expectativa académica. Como una evidencia de esta situación, la encuesta re-





GRÁFICA 38

PADRES SIN ESCOLARIDAD SEGÚN EDAD DE LOS ENCUESTADOS (PORCENTAJES)



Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Educación. *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015 (datos correspondientes a la pregunta 1).

porta que entre la población carente de escolaridad, en 11.4 por ciento de los casos la razón principal para dicha circunstancia fue la negativa de los padres a apoyar la educación. Es significativo que dicha negativa pueda ser influida por la misma experiencia del progenitor, ya que más de la mitad de los padres de individuos sin escolaridad carecen igualmente de la misma.

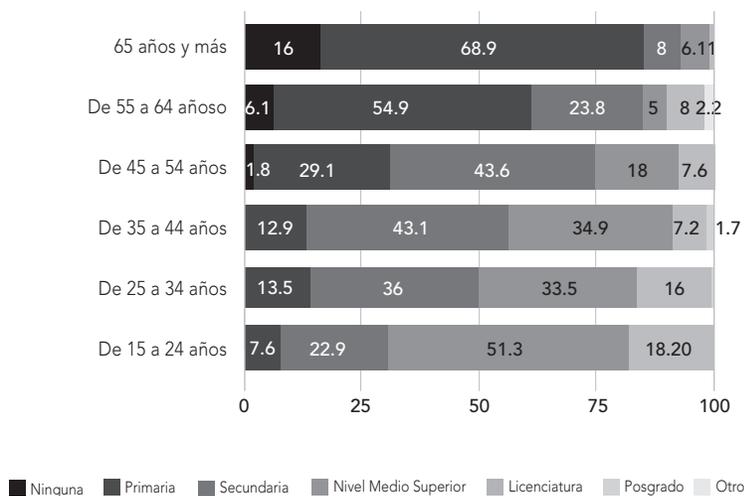
Atendiendo a lo anterior, podemos hablar tanto de círculos virtuosos como viciosos en cuanto a la actitud del núcleo social hacia la educación escolarizada, por lo que los mecanismos de remediación hacia las poblaciones vulnerables o marginadas deben ser mantenidos, reformulados y extendidos.

EXCLUSIÓN 3. INCUMPLIMIENTO DE REQUISITOS DE INGRESO Y PERMANENCIA

Entre las manifestaciones de la exclusión educativa hay algunas con mayor arraigo y visibilidad dentro de la conciencia colectiva, que generalmente se

GRÁFICA 39

NIVEL DE ESCOLARIDAD POR GRUPO DE EDAD



Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Educación. *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015 (datos correspondientes a la pregunta 1).

asocian con la dificultad para ser aceptado en un programa académico a partir de la intención manifiesta del individuo. En cierta medida, estas manifestaciones se contraponen a aquellas en las cuales la voluntad de estudiar se erosiona por la influencia de diferentes factores, a las que se les presta una atención menor.

De este modo, el incumplimiento de requisitos de ingreso y permanencia se sitúa bajo el foco de la mirada pública, especialmente a partir del establecimiento a nivel constitucional de la obligatoriedad de la educación media superior, por lo que es conveniente analizar todos aquellos elementos con incidencia en la interrupción de la trayectoria académica en niveles tempranos.

Retomando la tabla 19, es revelador apreciar que para la población encuestada, los factores asociados al rechazo por parte de una institución educativa —no había cupo en la escuela / no pasé el examen de admisión / reprobé muchas materias o el periodo escolar— o por la ausencia de una oferta accesible y atractiva —las escuelas estaban muy lejos / no había es-





cuelas anteriormente / no había lo que yo quería estudiar— no son los que más relevancia tienen en el escenario nacional. Y sin embargo, existen muchas señales de alerta en este sentido.

El ejercicio anterior permite considerar cada problemática en su debida proporción. Si bien de forma periódica conocemos el caso de numerosos aspirantes a ingresar en las principales instituciones públicas de educación nacional que son rechazados por incumplimiento de requisitos académicos, en el contexto nacional dicha causal de exclusión tiene un peso más bien moderado. Ante ello, hay que tomar en cuenta la misma habilidad de adaptación de dichos aspirantes, ya que si bien experimentan dificultades para acceder a su primera o segunda opción educativa, los datos sugieren que son capaces de reorientar su interés mediante otras opciones educativas.

Cuantificando el impacto de esta forma de exclusión, la proporción de mexicanos con estudios de nivel bachillerato que dejaron de estudiar por motivos como éstos integraría 7.6 por ciento para quienes no había cupo en la escuelas, 2.3 por ciento afectados por la lejanía de las mismas, 0.9 por ciento que reprobaron numerosas materias o periodos y 0.4 por ciento que señala directamente no haber acreditado el examen de admisión. En resumen, una proporción similar a la de quienes señalaron como causa principal para interrumpir sus estudios el haber tenido un hijo. No obstante, el razonamiento anterior no busca minimizar la importancia de este tipo de exclusión, sino más bien reforzar la necesidad de contextualizar y abrir la mirada pública hacia otras problemáticas.

EXCLUSIÓN 4. IMPOSIBILIDAD DE PARTICIPACIÓN REGULAR Y CONTINUA EN EL APRENDIZAJE

En esta clasificación cuasicronológica sobre las modalidades de la exclusión y la caracterización de las diversas causales de interrupción de una trayectoria escolar, existe el caso de quienes, teniendo la posibilidad de acceder a un programa educativo apropiado y habiendo satisfecho los requerimientos de ingreso, experimentan dificultades importantes para continuar asistiendo de manera regular, lo que frecuentemente conduce al abandono formal o al aprendizaje deficiente, reduciendo significativamente las expectativas escolares futuras.



Comenzando con uno de los puntos incluidos en el cuadro 30, el hecho de que entre 4.9 y 7.9 por ciento de quienes tienen escolaridad de nivel secundaria o menor no hayan continuado por la lejanía de las escuelas habla de una falta significativa de cobertura. Si bien esta relación se advierte principalmente entre la población con edad entre 45 y 54 años —6 por ciento reporta este motivo de interrupción— y de 55 a 64 años —8.7 por ciento—, la obligación del Estado por proporcionar medios para la impartición de la educación obligatoria hacen que la existencia de población de todas las edades en esta situación sea prácticamente inaceptable.

Para complementar este punto revisemos los datos sobre el tiempo que emplean los encuestados que aún estudian para llegar a la escuela, en los que se advierte que entre las principales variables sociodemográficas, la que más impacto tiene en la duración del trayecto es un ingreso individual menor a un salario mínimo, tardando entre una y dos horas 22.6 por ciento de la población.

Naturalmente, otro factor importante al constituir una actividad en competencia con una trayectoria escolar apropiada es la necesidad de trabajar, ya revisada en la sección correspondiente a la “Falta de condiciones básicas de bienestar”. En la misma tónica de “competencia” se encuentran los motivos “Me casé o me fui a vivir con alguien” y “Tuve un hijo”, que ponen entre 15 y 25 por ciento de los individuos desde primaria hasta bachillerato en un contexto donde nuevas obligaciones o responsabilidades desplazan al compromiso de estudiar (ver cuadro 30).

EXCLUSIÓN 5. FALTA DE EXPERIENCIAS AGRADABLES EN EL APRENDIZAJE

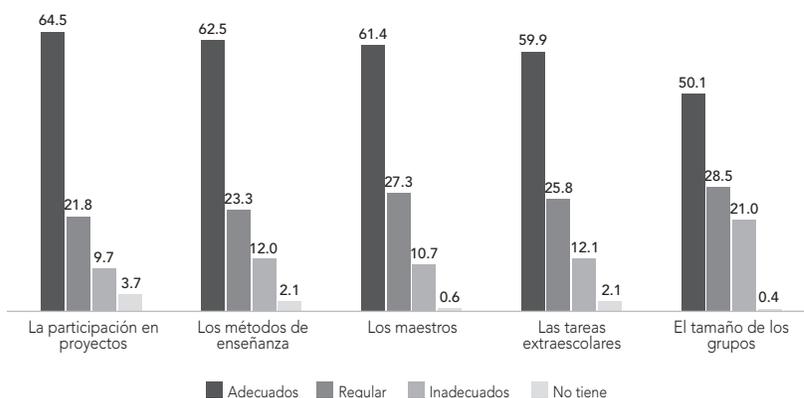
Como se describe en el capítulo I, uno de los aspectos que inciden en la experiencia del estudiante son las características del proceso enseñanza-aprendizaje, que en el caso idóneo deben ajustarse tanto a las necesidades educativas del alumno y a su forma de aprender.

En general, el estudio de los diversos elementos del acto educativo nos proporciona referencias importantes sobre la forma en que los encuestados perciben esta clase de elementos (ver gráfica 40).



GRÁFICA 40

PERCEPCIÓN SOBRE ELEMENTOS ASOCIADOS AL ACTO EDUCATIVO



Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Educación. *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015 (datos correspondientes a la pregunta 14).

En general, la satisfacción de los estudiantes sobre dichos elementos oscila entre 50 y 65 por ciento, señalándose al tamaño de los grupos como el factor más lejano a las expectativas o preferencias de los entrevistados. En sentido estricto, cada uno de estos rubros se halla lejos de los resultados deseables, pero antes que señalar problemáticas críticas en este renglón, el presente análisis se limita a llamar la atención sobre la importancia de considerar, medir y replantear esta clase de elementos.

La influencia de estos componentes en la experiencia educativa puede traducirse en una causal para interrumpir los estudios, condición mencionada en el apartado "La experiencia de estudiar". Sobre lo expuesto en esta sección, aún es posible agregar algunos razonamientos sobre la cuantificación de su impacto en la trayectoria escolar de los mexicanos, de acuerdo con el cuadro 31.

El cuadro 31 es una versión reducida del cuadro 30, que rescata únicamente los elementos asociados a la experiencia en el aula con todos sus componentes: espacios, profesores y compañeros, planes de estudio y muchos otros. En este marco, la motivación principal para la interrupción de la vida escolar de

CUADRO 31

FALTA DE EXPERIENCIAS AGRADABLES EN EL APRENDIZAJE

¿POR QUÉ MOTIVO USTED YA NO CONTINUÓ ESTUDIANDO?	ESCOLARIDAD REPORTADA				
	NINGUNA	PRIMARIA	SECUNDARIA	PREPARATORIA O BACHILLERATO	UNIVERSIDAD O POSGRADO
Ya no me gustó estudiar	8.3	14.1	15.1	11.8	0.9
Me aburrí	1.9	1.4	2.6		
Me molestaban o maltrataban	3.3		0.8		

Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Educación. *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015 (datos correspondientes a la pregunta 27).

los entrevistados es la circunstancia simple de perder el gusto por el estudio —muy ligado a “Me aburrí”—. La presencia de estos argumentos no es un tema menor, ya que en niveles como primaria y secundaria donde la edad típica para cursarlos aún se encuentra muy apartada de la madurez emocional y la autodeterminación, el porcentaje de entrevistados que dejaron de estudiar por falta de una experiencia interesante asciende a 15 por ciento.

Relacionando la opción de respuesta “Me molestaban o maltrataban” con otros datos reportados en la encuesta, hay que tener presente y hacer énfasis en que los resultados sobre percepción de la discriminación en el aula hacia grupos sociales específicos son bastante elevados (ver apartado “La escuela y su dinámica”). Alrededor de la mitad de la población refiere identificar trato desfavorable hacia la población indígena, las personas con preferencias sexuales o condiciones económicas diferentes, o aquellos que presentan alguna condición de discapacidad. En algunos casos, ni siquiera se trata de grupos verdaderamente minoritarios, ya que 38 por ciento de los encuestados reporta percibir trato discriminatorio hacia las mujeres.

Todos los aspectos anteriores, establecidos por el sistema —como los aspectos metodológicos del proceso enseñanza-aprendizaje— o generados de forma espontánea —el trato diferenciado hacia ciertos grupos— in-





ciden en la experiencia del alumno al grado en que pueden condicionar el éxito académico del mismo. Por ello, se hace hincapié en la importancia de conducir estudios más detallados sobre este particular.

OTRAS EXCLUSIONES

EXCLUSIÓN 6. BAJA CALIDAD DEL APRENDIZAJE DISPONIBLE

En la clasificación integrada en el capítulo I, se describe cómo la calidad insuficiente del proceso de enseñanza y aprendizaje al alcance de un individuo o población provoca un aprovechamiento parcial o insuficiente de los saberes básicos, lo que limita el tránsito entre niveles educativos. Sobre este rubro y por cuestiones de diseño y alcance de la investigación, no se establecieron medios para medir el impacto que tiene en la experiencia personal de los entrevistados, ya que al tratarse de una cuestión de diversas interpretaciones, las tendencias que pudieran obtenerse en el marco de este libro necesariamente carecerían de la validez necesaria para emitir conclusiones.

EXCLUSIÓN 7. FALTA DE RECONOCIMIENTO OFICIAL DEL APRENDIZAJE REALIZADO

La naturaleza de esta modalidad de exclusión se encuentra asociada a un fenómeno muy reciente, representado por la acuñación del término “escuelas patito”, aunque no limitado al mismo. La existencia en general de medios de aprendizaje no contemplados por el canon oficial y por lo tanto no acreedores a la certificación emitida por una instancia gubernamental son una muestra de la falta de espacios reconocidos en los cuales acceder a una educación formal. De este modo, la medición de esta forma de exclusión en el marco de esta investigación podría tomar dos vertientes: la cuantificación del vacío generado por los programas reconocidos dentro del ámbito oficial, lo que se consideró un indicador insuficiente para tal fin; o bien el diagnóstico de opciones educativas fuera del marco de certificación no por su calidad, sino por su objeto y características, lo que se aleja de las directrices del presente libro.

EXCLUSIÓN 8. FALTA DE OPCIONES PARA APLICAR EL CONOCIMIENTO ADQUIRIDO

El rubro en cuestión se relaciona con la falta de motivación para cursar un programa educativo en función de varias razones; por ejemplo, aceptación o reconocimiento social bajo de un egresado en razón de su institución de procedencia; la falta de oportunidades de trabajo o de crecimiento en el área del conocimiento estudiada; o por características inherentes al individuo que sean percibidas socialmente como negativas y lo hagan objeto de discriminación. Esta clase de eventos se vincula más con los niveles Medio superior o Superior que con la educación Básica. Parte de los elementos asociados a su génesis se describen en el apartado “El valor de estudiar”, principalmente los relacionados con las expectativas de empleo y utilidad de la educación. Cabe mencionar que en años recientes se ha posicionado entre la población una duda persistente sobre las expectativas laborales de los egresados de nivel Medio superior y estudios profesionales, que ha conducido a un replanteamiento de la máxima generalmente aceptada de que a mayor escolaridad existen mejores oportunidades laborales. Un estudio sobre este particular debe considerar en su diseño un tratamiento más específico que el instrumentado para esta investigación, cuyos alcances han sido más generales.

Uno de los propósitos principales de esta investigación ha sido poner bajo la mirada pública las múltiples formas en que el entorno nacional, no sólo dentro del ámbito estrictamente educativo, limita de forma visible o subyacente las posibilidades reales de la población de acceder a una educación de acuerdo con lo establecido en términos de obligatoriedad a nivel constitucional.

Naturalmente, un estudio exhaustivo sobre esta problemática requiere explorar fuentes adicionales a las percepciones que han regido no sólo este libro, sino en el conjunto de todo el proyecto *Los mexicanos vistos por sí mismos*.

PERCEPCIONES SOBRE LA LABOR PÚBLICA EN LA EDUCACIÓN

En el capítulo 2 se revisaron diversos aspectos de la política pública nacional en materia educativa y de inclusión, considerando las prioridades establecidas en instrumentos normativos y analizando la operación de los programas



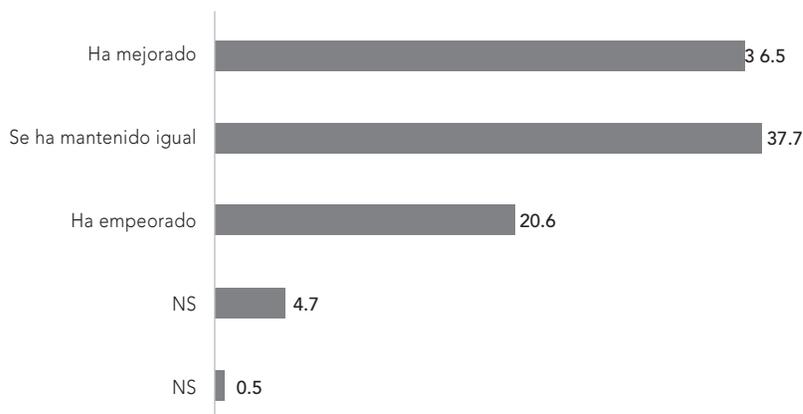


principales. En el siguiente apartado, se revisará la forma como estas acciones de gobierno y la dinámica general del sector son percibidas por la población encuestada.

En la Encuesta Nacional de Educación 2015, casi 37 por ciento de los entrevistados consideró que la educación en nuestro país ha mejorado, mientras que 21 por ciento indica lo opuesto (ver gráfica 41).

GRÁFICA 41

EN GENERAL, ¿CREE USTED QUE EN LOS DIEZ ÚLTIMOS AÑOS LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO...?
(PORCENTAJES)



Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Educación. *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015 (datos correspondientes a la pregunta 49).

En contraste, los resultados por región presentan algunas diferencias (ver cuadro 32). En la región centro, 42 por ciento de los entrevistados considera que la calidad en la educación ha mejorado en los últimos diez años, mientras que en la región metropolitana, 37 por ciento considera que ha mejorado, 35 por ciento que se ha mantenido y 26 por ciento que ha empeorado. En las regiones norte y sur se aprecian fenómenos diferentes, los encuestados señalan que la educación se ha mantenido igual, 47.8 por ciento y 39.0 por ciento respectivamente. Por tal motivo, es posible asumir que existen contrastes de percepciones entre las regiones centro y metro-

CUADRO 32

EN GENERAL, ¿CREE USTED QUE EN LOS DIEZ ÚLTIMOS AÑOS LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO...?
(PORCENTAJES)

		HA MEJORADO	SE HA MANTENIDO IGUAL	HA EMPEORADO	NS	NC	TOTAL
Región	Centro	41.6	30.6	24.1	2.5	1.3	100.0
	Metropolitana	36.5	34.9	26.1	2.2	.2	100.0
	Norte	30.1	47.8	15.6	6.2	.3	100.0
	Sur	36.6	39.0	15.8	8.6		100.0

Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Educación. *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015 (datos correspondientes a la pregunta 48).

politana con las regiones norte y sur del país, el incremento en la proporción de población urbana permite, directamente, un acceso más fácil a los servicios educativos, tal y como lo señala Blanco (2012).

La gráfica 42 muestra la percepción de los encuestados respecto a la relación de lo que aprenden en la escuela con lo que requieren aprender en la vida. Para lo cual poco menos de la mitad considera que sí está relacionado (45 por ciento), mientras que 42 por ciento que está parcialmente relacionado, e incluso poco menos de 10 por ciento opina que no existe relación.

Desde la perspectiva de condición de actividad, la opinión de los encuestados que sí trabajan, 45 por ciento considera que lo que se enseña en la escuela se relaciona en parte con lo que se debe aprender para la vida; 40 por ciento de ellos afirma que lo que se debe aprender para la vida está relacionado totalmente con lo que se enseña en la escuela (ver cuadro 33).

A lo largo del repaso de las materias que actualmente se imparten en la mayoría de los sistemas educativos, se puede concluir que aún queda mucho trabajo por hacer para que la escuela prepare a todos los alumnos(as) para la vida del siglo XXI. Así lo señala Martínez (2012), respecto del conocimiento que tienen los alumnos para desarrollarlo en la vida.

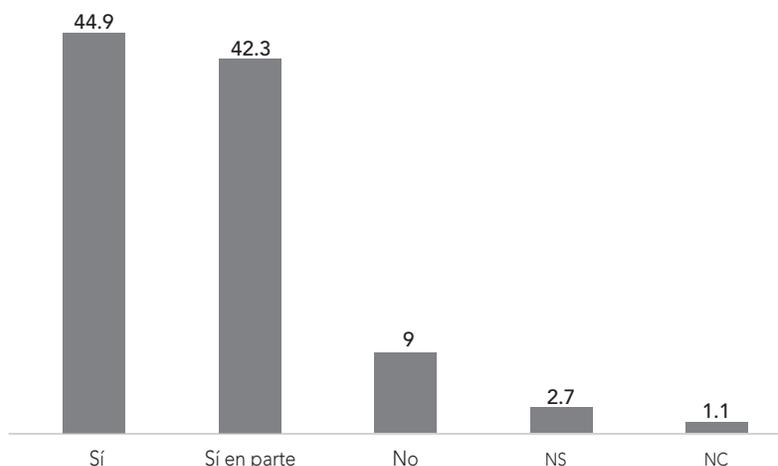




GRÁFICA 42

¿CREE USTED QUE LO QUE SE ENSEÑA EN LA ESCUELA ESTÁ RELACIONADO CON LO QUE SE DEBE APRENDER PARA LA VIDA?

(PORCENTAJES)



Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Educación. *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015 (datos correspondientes a la pregunta 51).

Respecto a la percepción del principal problema de la educación en México, con base en los datos recabados, la mitad de los encuestados cree que no hay escuelas suficientes para todos, y 44 por ciento tiene la percepción de que los profesores están mal preparados (ver gráfica 43). Otro problema que se percibe, en tercer lugar, es el de las cuotas a pagar, percepción que representa 38 por ciento; para 23 por ciento el principal problema de la educación en nuestro país son los profesores que no asisten a clase, mientras que 20 por ciento de los encuestados tiende a inclinarse también porque los libros de texto y otros materiales para estudiar son muy caros, de manera similar a los que piensan que las escuelas no tienen buenas instalaciones.

La disciplina y el orden también se consideran un problema de la educación mexicana al ser mencionados por 17 por ciento de los encuestados; 16 por ciento consideró que no existe suficiente tecnología en las aulas, 13 por ciento que las instalaciones están en muy mal estado, 11 por ciento aludió a las prácticas de los sindicatos, 8 por ciento señaló que no hay la-

CUADRO 33

¿CREE USTED QUE LO QUE SE ENSEÑA EN LA ESCUELA ESTÁ RELACIONADO CON LO QUE SE DEBE APRENDER PARA LA VIDA?
(PORCENTAJES)

		SÍ	SÍ EN PARTE	NO	NO SABE	NO CONTESTA	TOTAL
Condición de Actividad	Sí trabaja	40.6	45.3	10.1	2.5	1.4	100.0
	No trabaja	48.6	39.9	7.9	2.8	.9	100.0

Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Educación. *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015 (datos correspondientes a la pregunta 51).



boratorios suficientes ni bien equipados, y 3 por ciento que no hay suficientes bibliotecas.

GRÁFICA 43

¿CUÁL CREE USTED QUE ES EL PRINCIPAL PROBLEMA DE LA EDUCACIÓN EN NUESTRO PAÍS?
(PORCENTAJES)



Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Educación. *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015 (datos correspondientes a la pregunta 53). Respuesta espontánea, no suma 100 por ciento.



La respuesta de los encuestados acerca de que el mayor problema en la educación es que no hay suficientes escuelas para todos, denota la percepción de que la escuela se valora como un espacio educativo escaso.

Los mexicanos expresaron los aspectos que el gobierno debe atender para mejorar la educación en nuestro país (ver gráfica 44), 60 por ciento opina que capacitar mejor a los profesores es una tarea a la que el gobierno se debe enfocar, 57 por ciento considera que construir más escuelas, 37 por ciento expresa que mejorar las instalaciones de todas las escuelas, 33.8 por ciento opina que destinar más recursos a la educación, en quinto lugar comprar más computadoras y otras tecnologías (24.5 por ciento).

GRÁFICA 44

SEÑALE TRES ASPECTOS QUE EL GOBIERNO DEBE ATENDER PARA MEJORAR LA EDUCACIÓN EN NUESTRO PAÍS (PORCENTAJE)



Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Educación. *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015 (datos correspondientes a la pregunta 54).

Respuesta espontánea, no suma 100 por ciento.

La mejora de las bibliotecas para que tengan más libros y resolver problemas de los sindicatos son aspectos que 17 por ciento de los encuestados expresaron coincidentemente que el gobierno debe atender para mejorar

la educación. Capacitar bien a los directores se consideró un aspecto que el gobierno debe tomar en consideración en 15 por ciento de los encuestados y disminuir el porcentaje de los alumnos que dejan la escuela se percibió que se debe atender (14 por ciento).

Las personas y colectivos más vulnerables se encuentran en una situación de desigualdad en lo que se refiere al acceso, a la continuidad de estudios y a los logros de aprendizaje. Esto muestra la necesidad de mejorar los diseños de las políticas públicas y desarrollar acciones específicas para lograr una educación de calidad para todos. La región tiene que dar un salto desde la igualdad de oportunidades en el acceso y calidad de la oferta educativa y los resultados de aprendizaje (UNESCO, 2007: 5).

Acorde con lo anterior, pareciera que los actores del gobierno federal mexicano, aunque sensibles al tema educativo no se han impulsado suficientemente en los últimos años los programas de educación a través de los sexenios, para fortalecer los aspectos que aquí se abordan. Pero es evidente a todas luces que aún deben continuar los esfuerzos para que los mexicanos se sientan satisfechos de que la inversión en el desarrollo de recursos humanos de alto nivel que desempeñan actividades docentes se refleje en los resultados educativos esperados, y que al emprender la construcción de más escuelas y la mejora de las instalaciones, en la escuela como un espacio educativo focal el impacto que tengan estas acciones sea el deseado.

Son incuestionables los esfuerzos realizados para dotar de mayores recursos a la educación, de mayores programas, de mecanismos de control, seguimiento y evaluación para la rendición de cuentas y orientar acciones para la obtención de resultados e impacto de la educación. Aún con todos estos esfuerzos no se ha logrado que los mexicanos perciban los resultados que la educación en nuestro país ha dado a través de diversas acciones que se han emprendido desde la formulación de la política educativa.

Nos percatamos de que es al momento de llevar a operación los programas educativos y de rendir cuentas de su desempeño donde no se logran concretar los objetivos y las líneas de política pública que se conciben desde los Planes de Desarrollo y se permean a los programas sectoriales; en este caso el de educación.





Derivado de lo anterior, las percepciones que los mexicanos vierten en la *Encuesta Nacional de Educación 2015. Los mexicanos vistos por sí mismos*, expresan preocupaciones contundentes sobre los profesores y las escuelas en el país.

En nuestro capítulo hemos expresado que el Fondo de Aportaciones a la Educación Básica y Normal (FAEB) tiene una gran parte del presupuesto federal para la educación, no precisamente en el ramo que compete directamente a la educación, pero es un fondo que llama la atención y que gracias a los mandatos de la Reforma Educativa, la SEP libera a finales de 2014 el portal del Sistema de Información y Gestión Educativa (SIGED) que da a conocer información sobre el sistema educativo nacional, atendiendo también a lo que mandata la Ley General de Contabilidad Gubernamental para este fondo.

Por la razón anterior se incluye aquí la reveladora situación de los recursos que destina el gobierno federal en el tema de maestros y escuelas a través del análisis que hace el Instituto Mexicano de la Competitividad (IMCO) de la información contenida en el referido portal, en el año 2014. El IMCO se basa en los datos del censo de escuelas, maestros y alumnos de educación básica y especial, especialmente la base de datos de personal.

Los resultados fueron reveladores en materia de infraestructura, en el sentido de que hay 536 telesecundarias sin luz, 93 escuelas sin luz pero inscritas al Programa Habilidades Digitales para Todos y 677 maestros trabajan en escuelas que supuestamente deben trabajar con Tecnologías de Información y Comunicación pero no tienen electricidad. Asimismo este análisis dio como resultado escuelas que no existen en el Censo pero que tienen nóminas asociadas a ellas.

Con las preocupaciones reveladas en la encuesta y los resultados del análisis realizado por el IMCO, la pregunta que surge es ¿hasta dónde se concretan las políticas públicas para la educación, cuidadosamente formuladas por el gobierno federal? No es una casualidad que los mexicanos que participaron en esta encuesta —hombres y mujeres de diferentes edades, con diversos niveles de educación y de ingreso, así como de todas las regiones— hayan calificado a la educación en México con un promedio de 7.2, calificación que contempla diversas situaciones críticas que aún existen en nuestro país.

A MANERA DE CONCLUSIONES



Las evidencias presentadas en este libro confirman que, de forma general, los niveles de escolaridad alcanzados por la población mexicana están relacionados con sus posibilidades económicas. Esta situación se manifiesta por medio de varios hechos; por ejemplo, la población de escasos recursos reporta bajos niveles de escolaridad y, por si eso no fuera ya suficiente, las opciones educativas que están a su alcance mayoritariamente presentan deficiencias.

Esta realidad educativa persiste aun cuando de manera sostenida se han impulsado diversas iniciativas para contrarrestarla. No es difícil corroborar que el gobierno mexicano ha realizado un esfuerzo sistemático por enfrentar el problema de una demanda creciente, producto de las variables demográficas y de los retos que plantean tanto las economías globalizadas como los organismos multilaterales al establecer estándares internacionales que se vuelven obligadamente atendibles.

La afirmación del párrafo anterior es producto del análisis de las medidas puestas en práctica por el Estado, responsable de la educación nacional, con el propósito de atenuar las deficiencias educativas, independientemente



te de su impacto, visible o no, en la disminución de la pobreza. Como parte de este estudio fue menester analizar la normativa que ha regido al sector, los planes y programas oficiales puestos en marcha, lo mismo que la eficacia y eficiencia en el ejercicio de los recursos que, después de tantos años, no terminan por mostrar adelantos sustantivos en el desempeño del sistema ni en su cobertura.

Los lineamientos sectoriales en materia educativa han variado relativamente poco, aun con las transiciones y cambios que se han presentado en el aparato gubernamental. Las modificaciones en los objetivos y estrategias de política educativa son marginales, si se considera que la mayoría de las políticas públicas se mantienen de un sexenio a otro. Algunos objetivos y estrategias que han estado en la agenda pública desde 1995 tienen que ver con la calidad, la cobertura, el acceso, la evaluación, el abatimiento del rezago educativo y el analfabetismo, la educación indígena, la educación inicial, la educación especial, la educación para el trabajo, la equidad, los programas de apoyos y becas escolares, el desarrollo de infraestructura escolar, la formación y capacitación del profesorado, la participación social y la gestión escolar, la revisión de la currícula y los planes y materiales de estudio, y las tecnologías de la información y la comunicación para ampliar la cobertura, el acceso y la calidad de la educación.

A pesar de que el Sistema Educativo Nacional (SEN) ha mostrado avances que pronostican una mayor inclusión, tales como el aumento en la cobertura en los niveles Básico y Medio superior, sus políticas continúan enfrentando retos severos. Entre todos los ramos del Presupuesto de Egresos de la Federación (PEF), es el de Educación el que presenta, en el periodo 2009-2015, una mayor asignación de recursos. Por su parte, la revisión de los programas del presupuesto anual muestra que son alrededor de 22 programas los que reciben más de 65 por ciento del total del PEF, sin que exista gran variación entre ellos en el periodo 2010-2015. Entre ellos destaca el Fondo de Aportaciones para la Educación Básica (FAEB). Este fondo representa el tercero con mayor presupuesto, lo que pone de manifiesto, al menos presupuestalmente, que la educación se ubica entre las prioridades del gobierno mexicano en materia de desarrollo social.

Una vez analizados los programas presupuestarios existentes desde 2009, podemos afirmar que en los últimos 20 años, y a pesar de las transfor-

maciones políticas y coyunturales que nuestro país ha experimentado, el gobierno ha diseñado políticas dirigidas precisamente a la inclusión educativa. Esto se advierte en los propios ordenamientos jurídicos y documentos de planeación, así como en la instrumentación de políticas mediante sus correspondientes programas presupuestarios. Al mismo tiempo, como ya señalamos, es claro que no ha sido poco el gasto dedicado a instrumentar las políticas educativas, particularmente si se le compara con otros rubros destinados al desarrollo social.

Sin embargo, los resultados de la Encuesta Nacional de Educación 2015, aunados a los datos de organismos nacionales e internacionales sobre la situación de la educación en México, sugieren que dista mucho de ser incluyente. No es casualidad que los mexicanos participantes en esta encuesta, hombres y mujeres de diferentes edades, con diversos niveles de educación y de ingreso, así como de todas las regiones, hayan calificado a la educación en México con 7.2 en una escala del cero al diez, que si bien no es reprobatoria en mucho refleja la inequidad que existe en esta materia en nuestro país.

Si bien se reconoce, por un lado, que el sistema tiene sus propias necesidades de crecimiento y también de cobertura, por el otro se deben tener presentes las del individuo que se propone encontrar mejores condiciones de vida y bienestar. Concomitantemente, la exclusión también ha venido a determinar el presente y el futuro de quienes no logran acceder o permanecer en el sistema. Dentro de esa gran paradoja del sistema educativo coexisten otras que se articulan entre sí dando sentido y perpetuando la exclusión como una característica intrínseca del SEN.

En efecto, no debe perderse de vista que la cobertura no resuelve el problema del bajo desempeño que sistemáticamente se reporta en las pruebas estandarizadas. Esto pone de manifiesto que el acceso a la educación es una condición necesaria para alcanzar mayores niveles de desarrollo; sin embargo, no es una condición suficiente dado que también es necesario procurar incrementos en la calidad educativa que favorezcan que los egresados sean personas mejor preparadas y con los conocimientos suficientes para enfrentar escenarios laborales altamente competitivos.

Varios marcos conceptuales fueron analizados con el fin de precisar y acotar una definición de la exclusión que pudiera operacionalizarse en preguntas para la construcción de un cuestionario. Así, fue posible diseñar una





herramienta que facilitó identificar la naturaleza sistémica de este fenómeno. La representación gráfica de esta herramienta brindó luz no sólo en la dirección que debía tomar la investigación, sino también en la identificación de fuentes de información que complementarían los resultados provenientes de la encuesta en la que se aplicó el instrumento mencionado.

La representación antes referida puso de manifiesto lo que varios autores han señalado en la bibliografía sobre el tema: para lograr una mayor inclusión educativa es imprescindible que las estrategias gubernamentales contribuyan a abatir las dificultades que enfrentan algunos grupos de la población, en función de sus condiciones económicas y socioculturales —como la pobreza, la marginación, las condiciones geográficas, la escolaridad de los padres, el sistema de valores y las propias motivaciones para el estudio y el trabajo—, entre otros factores. Como es de esperar, cada una de estas variables se asocia con diferentes aspectos que son mejorables; por ejemplo, acondicionar las instalaciones escolares para dar acceso a personas con discapacidad; fomentar el respeto y la tolerancia como valores que deben ponerse en práctica cotidianamente; desarrollar programas y actividades escolares tendientes a revalorizar la educación como el medio idóneo para la movilidad social; entre muchos otros.

La gran paradoja del sistema educativo radica en que, como se ha visto a lo largo de este texto, los esfuerzos para lograr la inclusión han sido sostenidos, al menos durante los últimos veinte años. Sin embargo, los resultados en términos de escolarización no son los esperados y no se ha podido alcanzar siquiera el nivel de los nueve años de educación básica obligatoria, cuando ésta es de 13 años —considerando uno de preescolar, seis de primaria, tres de secundaria y tres de Media superior.

Pese a ello, llama la atención que en la percepción de los mexicanos estos aspectos no estén muy presentes, tal y como nos lo hicieron saber quienes respondieron al cuestionario antes comentado. Resulta igualmente paradójico que la población no se perciba como excluida de un sistema que, por un lado, le plantea la obligatoriedad pero, por el otro, no le da las condiciones de permanencia necesarias para mantenerse en él. Pareciera como si en el sujeto hubiese una falta de conciencia o bien una autoprivatización de la exclusión que lo hace atribuir las causas del abandono a su individualidad y fuera del contexto en el que se desenvuelve.

En efecto, es de señalar que la población encuestada no exprese percepciones que aludan a algún tipo de exclusión social. Quienes han dejado la escuela refieren, en primer término, haberlo hecho por la necesidad de trabajar, mientras que tanto quienes estudian actualmente como quienes lo dejaron de hacer, le atribuyen a la educación un valor en tanto que se constituye como medio para obtener un mejor trabajo. Es ésta otra de las paradojas encontradas.

Una de las figuras centrales del sistema educativo, la del magisterio, juega un papel muy trascendente en la concepción que tiene la población de la escuela y de la educación. Al respecto, la mayoría de los entrevistados percibe que la conducta de los profesores es favorable, pues consideran que siempre o con frecuencia son respetuosos, califican las tareas y actividades escolares de manera justa, captan la atención del grupo y generan interés en clase. Sin embargo, al ser cuestionados sobre los aspectos que el gobierno debiera mejorar en la educación, más de 60 por ciento refirió, en primer término, mejorar la capacitación de los docentes.

Para garantizar la permanencia y reducir el abandono, la escuela debe garantizar las condiciones necesarias para la convivencia sana y el pleno desarrollo del potencial de cada uno de sus estudiantes. En el decir de los entrevistados, en este espacio regularmente se presentan situaciones de discriminación, trato diferenciado a grupos minoritarios y acoso escolar o *bullying*, pese a que la población no reconoce que estas formas de discriminación existan.

De acuerdo con las diferentes formas de exclusión, de manera natural, el primer obstáculo para aspirar a la educación escolarizada es la satisfacción de las necesidades básicas de bienestar de la población; a saber: salud, vivienda, seguridad y alimentación. Desafortunadamente, estas condiciones no están cubiertas en algunos sectores de la población, por lo que sus expectativas o posibilidades reales de acceder a la educación son reducidas o prácticamente nulas.

En dicha situación, las características de los grupos según el ingreso familiar resultan reveladores. Del grupo de menores ingresos familiares, 67 por ciento tiene escolaridad sólo de nivel primaria. En contraste, el grupo que presenta un mayor porcentaje de población con licenciatura concluida es, como podríamos esperar, el que percibe más de cinco salarios mínimos diarios. Dicho de otra manera, entre mayor es el ingreso familiar, se obser-





van mayores posibilidades de avanzar en los distintos niveles de escolaridad. Esta situación es preocupante porque ha prevalecido durante varias décadas, aun cuando el presupuesto destinado a la educación a lo largo de los últimos años ha sido cuantioso e incremental, como se evidenció en el capítulo correspondiente.

Respecto del ingreso familiar visto como un factor condicionante del avance escolar representa una posibilidad de mejora en relación con el logro académico. Si bien la educación en México se asume como gratuita y obligatoria, el acceso a ella y la continuidad se enfrentan a problemas contextuales más que a adecuaciones jurídicas que la garantice como un derecho.

De manera muy cercana y quizá hasta inherente a este factor se encuentra la imposibilidad de participar regular y continuamente en los procesos de aprendizaje. Esta situación se presenta entre quienes, teniendo la posibilidad de acceder a un programa educativo apropiado y habiendo satisfecho los requerimientos de ingreso, experimentan dificultades para continuar asistiendo de manera regular. Esto con elevada frecuencia conduce al abandono formal o al aprendizaje deficiente, reduciendo significativamente las expectativas escolares futuras. Debe señalarse como evidencia de esta situación que la duración del trayecto para llegar a la escuela entre quienes ganan menos de un salario mínimo —22.6 por ciento de la población—, oscila entre una y dos horas. Aunado a esto, las condiciones económicas deplorables que caracterizan a sectores amplios de la población mexicana orillan a las personas a conseguir empleo para pretender cubrir las necesidades básicas de bienestar; situación que vuelve intermitente el aprendizaje y, en consecuencia, de poco impacto.

La baja calidad del aprendizaje, considerado como otro de los factores de exclusión educativa, se refiere a la deficiencia de los conocimientos “básicos” que se adquieren durante el proceso de enseñanza y aprendizaje y que imposibilitan el tránsito hacia otros niveles educativos. Dadas las características del diseño y alcance de esta investigación, no se establecieron medios para medir el impacto que tiene o ha tenido esta variable en la experiencia personal de los entrevistados. Sin embargo, de acuerdo con los resultados de las pruebas internacionales, no son nada alentadores, pues su comportamiento permanece casi constante, lo cual confirma la situación de vulnerabilidad de quienes carecen de un andamiaje sólido de conocimientos.

Con relación a las expectativas del núcleo social más cercano al estudiante, los hallazgos revelan una sensible diferencia generacional en la percepción del logro académico. De este modo, las nuevas generaciones tienen una mayor permanencia en el sistema educativo que las generaciones precedentes. Sin embargo, no debe dejarse de lado que la influencia del núcleo social puede impactar en el sentido opuesto; es decir, hacia la limitación de la expectativa académica. Como evidencia de esta situación, la encuesta reportó que en 11.4 por ciento de la población carente de escolaridad, la razón principal para dicha circunstancia fue la negativa de los padres a apoyar su educación. Es significativo que dicha negativa pueda estar influida por la experiencia del progenitor, ya que más de la mitad de los padres de individuos sin escolaridad carecen igualmente de la misma.

Atendiendo a lo anterior, podemos hablar tanto de círculos virtuosos como viciosos en cuanto a la actitud del núcleo social hacia la educación escolarizada, por lo que los mecanismos de remediación hacia las poblaciones vulnerables o marginadas deben ser mantenidos, reformulados y extendidos.

Otro de los obstáculos que se presenta en el fenómeno que nos ocupa, corresponde al incumplimiento de requisitos de ingreso y permanencia. Entre las manifestaciones de la exclusión educativa hay algunas con mayor arraigo y visibilidad dentro de la conciencia colectiva, que generalmente se asocian con la dificultad para ser aceptado en un programa académico a partir de la intención manifiesta del individuo. En cierta medida, estas manifestaciones se contraponen a aquellas en las cuales la voluntad de estudiar se erosiona por la influencia de diferentes factores, a las que se les presta una atención menor.

De este modo, el incumplimiento de requisitos de ingreso y permanencia se sitúa bajo el foco de la mirada pública, especialmente a partir del establecimiento a nivel constitucional de la obligatoriedad de la educación Media superior, por lo que es conveniente analizar todos aquellos elementos con incidencia en la interrupción de la trayectoria académica en niveles tempranos. Los factores asociados al rechazo por parte de una institución educativa no son los que más relevancia tienen en el escenario nacional. Y sin embargo, existen muchas señales de alerta en este sentido.





Una de las formas de exclusión educativa que atañe directamente a la escuela y su dinámica educativa, corresponde a la falta de experiencias agradables en el aprendizaje. La motivación principal para la interrupción de la vida escolar de los entrevistados es la circunstancia simple de perder el gusto por el estudio —muy ligado a “Me aburrí”—. La presencia de esta razón no es un tema menor, ya que en niveles como primaria y secundaria donde la edad típica para cursarlos aún se encuentra muy apartada de la madurez emocional y la autodeterminación, el porcentaje de entrevistados que dejaron de estudiar por falta de una experiencia interesante asciende a 15 por ciento.

Éstos son algunos de los hallazgos presentados con todo detalle en el libro, que sirven para ilustrar el fenómeno de la exclusión en términos de una serie de paradojas que, en el nivel micro, tienen lugar al interior de las escuelas. Éstas se repiten cotidianamente provocando situaciones que, sin duda, abonan al abandono escolar y, con ello, contribuyen a la persistencia de la exclusión en nuestro país.

Los resultados de este estudio exponen la realidad educativa de las y los mexicanos. Infortunadamente, no fue posible contar con resultados provenientes de la encuesta que nos permitieran realizar análisis con perspectiva de género. Dada la condición tradicional de la mujer, las paradojas encontradas seguramente se exacerbarían debido a que la población femenina ha sido tradicionalmente excluida de la educación, así como de muchos otros factores asociados al desarrollo. Desde luego, más adelante buscaremos la oportunidad de investigar a profundidad el fenómeno de la exclusión educativa con este acento.

Desde una mirada universitaria, como la que hemos pretendido aportar en las páginas de este texto, afirmamos que la educación no tendría sentido si no fuera concebida como el medio por el cual las personas, en su condición y calidad humana, adquieren las habilidades, conocimientos y valores que les permiten el desarrollo pleno e inalienable que todo individuo debe tener.

Estamos convencidos de que el compromiso y los esfuerzos del Estado con la sociedad se ven reflejados en el valor que los mexicanos, dentro o fuera del sistema, siguen asignando a la educación. Congruente con este hallazgo, también encontramos en este estudio que la educación escolar sigue siendo altamente apreciada por la población y que la considera un

medio para superarse y para aspirar a mejores posiciones en el mundo laboral. Es mediante el tránsito por la escuela como aún se sigue logrando cierta movilidad social, a decir de los entrevistados. Y es, justamente por ello, que el fenómeno de la exclusión adquiere un tinte dramático al que, como mexicanos, no podemos ni debemos cerrar los ojos.



BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar Villanueva, L. F. (2009), "Marco para el análisis de las políticas públicas", en F. Martínez Navarro y V. Garza Cantú (eds.), *Política pública y democracia en América Latina: del análisis a la implementación*, México, Miguel Ángel Porrúa.
- Alonzo, C. M. (1996), "Crítica a la teoría del capital humano", ponencia en V Jornadas de Economía Crítica, área Fundamentos de Economía Crítica, Madrid. Consultado el 22 de junio 2015, recuperado de <<http://pendientedemigracion.ucm.es/info/ec/jec5/pdf/area3/area3-1.pdf>>.
- Banerjee, A. y E. Duflo (2011), *Poor Economics: A Radical Rethinking of the Way to Fight Global Poverty*, Nueva York, Public Affairs.
- Blanco, B. E. (2008), *Los límites de la escuela: educación, desigualdad y aprendizajes en México*, 1a. ed., México, El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos. Recuperado de <http://ces.colmex.mx/pdfs/emilio/los_lim_esc.pdf>.
- ____ (2012), "El reciclaje de la desigualdad: exclusiones educativas en América Latina", en Martín Puchet et al., *América Latina en los albores del siglo XX: 2. Aspectos sociales y políticos*. México, Flacso México.
- Cámara de Diputados (s/f), *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Consultado el 9 de mayo de 2015, recuperado de <<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/htm/1.htm>>.
- ____ (s/f), *Ley de Planeación*. Consultado el 9 de mayo de 2015, recuperado de <<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lplan.htm>>.
- ____ (s/f), *Ley Federal de Presupuesto y Responsabilidad Hacendaria*. Consultado el 9 de mayo de 2015, recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LFPRH_110814.pdf>.
- ____ (s/f), *Ley General de Desarrollo Social*. Consultado el 9 de mayo de 2015, recuperado de <<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/264.pdf>>.
- ____ (s/f), *Ley Orgánica de la Administración Pública Federal*. Consultado el 17 de mayo de 2015 recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/153_130515.pdf>.
- ____ (s/f), *Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000*. Consultado el 26 de abril de 2015, recuperado de <<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/compila/PND.htm>>.
- ____ (s/f), *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006*. Consultado el 26 de abril de 2015, recuperado de <<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/compila/PND.htm>>.
- ____ (s/f), *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. Consultado el 26 de abril de 2015, recuperado de <<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/compila/PND.htm>>.





- ____ (s/f), *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. Consultado el 26 de abril de 2015, recuperado de <<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/compila/pnd.htm>>.
- Castel, R. (1997), "La exclusión social", en *Exclusión e intervención social*, IV Encuentro Internacional sobre Servicios Sociales, Valencia, España, Fundación Bancaixa, pp. 185-200.
- Castells, M. (1998) (ed. orig. 1997), *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*, vol. 3, Madrid, Alianza, pp. 97-99.
- Centro de Análisis Macroeconómico (2015), *Proyecciones de la Economía Mexicana al año 2020*, vol. 44, México.
- Cesca, P. (2012), "Escuela y migración: transgeneración e interculturalidad en las relaciones pedagógicas", en *Revista Educación*, Argentina, Flacso.
- Collins, M., G. Collins y G. Butt (2015), "Social Mobility or Social Reproduction? A Case Study of the Attainment Patterns of Students According to their Social Background and Ethnicity", *Educational Review*, vol. 67, núm. 2, pp. 196-217.
- Conapo (2013), *Índice absoluto de marginación, 2000-2010*, Consejo Nacional de Población. Recuperado de <www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/Resource/1755/1/images/IAM_00-04.pdf>.
- Coneval (2008), *Informe de Evaluación de la Política de Desarrollo Social en México 2008*, Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. Recuperado de <<http://www.coneval.gob.mx/rw/resource/coneval/EVALUACIONES/2532.pdf>>.
- ____ (2010), *La pobreza por ingresos en México*. Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. Recuperado de <http://www.coneval.gob.mx/rw/resource/coneval/info_public/PDF_PUBLICACIONES/POBREZA_INGRESOS_MEXICO_WEB.pdf>.
- ____ (2011), *La pobreza en los municipios de México, 2010*, Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. Recuperado de <http://www.coneval.gob.mx/informes/Pobreza/Pobreza_municipal/Presentacion/Pobreza_municipios.pdf>.
- ____ (2011), *Informe de Evaluación en materia de Rezago Educativo 2011*, Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. Recuperado de <http://www.coneval.gob.mx/Informes/Evaluacion/Documentos%20tem%C3%A1ticos%20IEPDS2011/IEPDS_Educacion_2011.pdf>.
- ____ (2012), *Informe de Evaluación de la Política de Desarrollo Social en México 2012*, Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. Recuperado de <http://www.coneval.gob.mx/Informes/Evaluacion/IEPDS2012/Pages-IEPDSMex2012-12nov-VFinal_lowres6.pdf>.
- ____ (2013), *Programa de Escuela Segura. Ficha de Monitoreo 2012-2013*. Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. Recuperado de <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4364/1/images/11_S222_FM.pdf>.
- ____ (2013), *Informe de pobreza en México, 2012*, Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. Recuperado de <http://www.coneval.gob.mx/Informes/Pobreza/Informe%20de%20Pobreza%20en%20Mexico%202012/Informe%20de%20pobreza%20en%20M%C3%A9xico%202012_131025.pdf>.
- ____ (2014), *Informe de Evaluación de la Política de Desarrollo Social en México 2014*, Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. Recuperado de <http://www.coneval.gob.mx/Informes/Evaluacion/IEPDS_2014/IEPDS_2014.pdf>.
- ____ (s.f.), *Medición de la Pobreza*, Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo

- Social. Recuperado de <<http://www.coneval.gob.mx/Medicion/MP/Paginas/Lineas-de-bienestar-y-canasta-basica.aspx>>.
- De la Garza, E. (2006), *Tratado latinoamericano de sociología*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, División de Ciencias Sociales y Humanidades/ Anthropos.
- Diario Oficial de la Federación (1996). Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. Consultado el 27 de abril de 2015, recuperado de <http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4871357&fecha=19/02/1996>.
- ____ (2003), Programa Nacional de Educación 2001-2007. Consultado el 27 de abril de 2015, recuperado de <http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=706001&fecha=15/01/2003>.
- ____ (2008), Presupuesto de Egresos de la Federación para el Ejercicio Fiscal 2009. Consultado el 15 de mayo de 2015, recuperado de <http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5070954&fecha=28/11/2008>
- ____ (2008), Programa Sectorial de Educación 2007-2012. Consultado el 27 de abril de 2015. Recuperado de <http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5028684&fecha=17/01/2008>.
- ____ (2009), Presupuesto de Egresos de la Federación para el Ejercicio Fiscal 2010. Consultado el 10 de mayo de 2015, recuperado de <http://www.dof.gob.mx/avisos/1937/SHCP_02_071209/SHCP_02_071209.htm>.
- ____ (2010), Presupuesto de Egresos de la Federación para el Ejercicio Fiscal 2011. Consultado el 10 de mayo de 2015, recuperado de <http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5169843&fecha=07/12/2010>.
- ____ (2011), Presupuesto de Egresos de la Federación para el Ejercicio Fiscal 2012. Consultado el 10 de mayo de 2015, Recuperado de <http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5226418&fecha=12/12/2011>.
- ____ (2012), Presupuesto de Egresos de la Federación para el Ejercicio Fiscal 2013. Consultado el 10 de mayo de 2015, Recuperado de <http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5283490&fecha=27/12/2012>.
- ____ (2013), Presupuesto de Egresos de la Federación para el Ejercicio Fiscal 2014. Consultado el 10 de mayo de 2015, Recuperado de <http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5324132&fecha=03/12/2013>.
- ____ (2014), Presupuesto de Egresos de la Federación para el Ejercicio Fiscal 2015. Consultado el 10 de mayo de 2015, Recuperado de <http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5324132&fecha=03/12/2014>.
- Escudero, M. J. (2005), "Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo?", en *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, Murcia, Universidad de Murcia. Recuperado de <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>>.
- Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2015), *Educación*. Recuperado de <<http://www.unicef.org/mexico/spanish/educacion.html>>.
- Foro Económico Mundial (2015), *The Human Capital Report 2015*, Ginebra, Suiza. Consultado el 18 de mayo de 2015, recuperado de <http://www3.weforum.org/docs/WEF_Human_Capital_Report_2015.pdf>.
- García, J. M. (2011), "El papel de la educación durante el sexenio de Felipe Calderón", *Redpol. Estado, Gobierno y Políticas Públicas*, vol.1, núm. 3, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco. Consultado el 19 de mayo de 2008, recuperado de <http://redpol.azc.uam.mx/descargas/numero3/7_El_sistema_educativo_durante_el_sexenio_de_Felipe_Caldero.pdf>.





- García, A., Y. Benítez, E. Huerta, N. Medina y G. Ruiz (2007), *Infraestructura escolar en las Primarias y Secundarias de México*, INEE, México. Recuperado de <<http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Recursosyprocesos/Infraestructura/Completo/infraestructuracompletoa.pdf>>.
- Ginta, G. (2012), "Making Sense of Inclusion and Exclusion through Educational Action Research for Sustainability in Teacher Education", en *Procedia Social and Behavioral Sciences*, vol. 46, pp. 3097-3101.
- González, G. M. T. (2005), "El ausentismo y el abandono: una forma de exclusión escolar", *Revista Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, Murcia, Universidad de Murcia.
- González Pérez, L. R. y F. J. Fonseca Corona (2012), "El marco legislativo de la educación", en J. Narro Robles, J. Martuscelli Quintana y E. Bárzana García (eds.), *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*, 1ª ed., México, Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM.
- Heredia, B. (2015), "Desde otro ángulo", *El Financiero*, México, 20 de mayo de 2015.
- Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM (IIJ), (2005), "Aproximación a un estudio sobre vulnerabilidad y violencia familiar", *Boletín Mexicano del Derecho Comparado* 113, XXXVIII, (113). Recuperado de <<http://www.juridicas.unam.mx/publica/rev/boletin/cont/113/art/art9.htm>>.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), (2014), *Encuesta Nacional de Consumo Cultural de México (Enccum) 2012*, Recuperado de <<http://www.conaculta.gob.mx/PDF/inegi/ENCCUM2012.pdf>>.
- ____ (2008), *Las mujeres en México. Estadísticas sobre desigualdad de género y violencia contra las mujeres*. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/documentos/Congreso_Nacional_Legislativo/delitos_estados/La_mujer_Mex.pdf>.
- ____ (2013), *Las personas con discapacidad en México, una visión al 2010*. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/discapacidad/702825051785.pdf>.
- ____ (2015), *Características educativas de la población. Población de 15 y más años y porcentaje de la misma que es alfabeta por entidad federativa según sexo, 2000, 2005 y 2010*. Recuperado de <<http://www3.inegi.org.mx/sistemas/sisept/Default.aspx?t=medu16&s=est&c=2636>>.
- ____ (2015), *Mujeres y hombres en México 2014*. Recuperado de <http://www.inmujeres.gob.mx/inmujeres/images/frontpage/redes_sociales/myh_2014.pdf>.
- ____ (s/f), *Índice Nacional de Precios al Consumidor*, en Banco de Información Económica. Consultado el 15 de mayo de 2015, recuperado de <<http://www.inegi.org.mx/sistemas/bie/>>.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), (2013), *México en pisa 2012*. Recuperado de <<http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/1125/P1C1125.pdf>>.
- ____ (2014), *Panorama Educativo de México 2013*, en *Indicadores del Sistema Educativo Nacional Educación Básica y Media Superior*. Recuperado de <<http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/112/P1B112.pdf>>.
- ____ (2014), *Informe México en pisa 2012*. Recuperado de <<http://www.inee.edu.mx/index.php/portadas/1641-mesa-publica-mexico-en-pisa-2012>>.
- Jiménez, M., J. J. Luengo y J. Taberner (2009), "Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación", *Profesorado. Revista de*

- currículum y formación del profesorado*, vol. 13, núm. 3. Recuperado de <<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev133ART1.pdf>>.
- Karsz, S. (2004), "La exclusión: concepto falso, problema verdadero", en Karsz, S. (coord.), *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*, Barcelona, Gedisa, pp. 133-214.
- Lobstein, T., L. Baur y R. Uauy (2012), "Obesity in Children and Young People: A Crisis in Public Health", International Obesity Task Force. Recuperado de <http://www.worldobesity.org/site_media/uploads/Report.pdf>.
- Manzano, N. (2008), "Jóvenes en contextos de vulnerabilidad y la necesidad de una escuela comprensiva", *Reflexiones pedagógicas. Revista de docencia* 35. Recuperado de <<http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100730180249.pdf>>.
- Martínez, V. E. (2012), "Reseña de 'Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?', de Perrenoud", en *Profesorado, Revista de currículum y formación de profesorado*, 16 (3), pp. 499-500. Recuperado de <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56725002029>>.
- Martínez, F., J. Escudero, T. González, R. García et al. (2004), "Alumnos en situación de riesgo y abandono escolar en la educación secundaria obligatoria. Hacia un mapa de la situación en la Región de Murcia y propuestas de futuro", Proyecto (PL/16/ FS/00), Murcia, Fundación Séneca.
- Morin, E. (1999), *La epistemología de la complejidad. L'intelligence de la complexité*, París, L'Harmattan. Recuperado de <http://www.ugr.es/~pwlac/G20_02Edgar_Morin.html>.
- Narro, J., J. Martuscelli, y E. Bárzana (2012), *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*, Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM. Recuperado de <<http://www.planeducativonacional.unam.mx>>.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), (2002), *Aptitudes básicas para el mundo del mañana. Otros resultados del Proyecto PISA 2000*, resumen ejecutivo. Recuperado de <www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/2960640.pdf>.
- ____ (2008), *El programa pisa de la OCDE. Qué es y para qué sirve*. Recuperado de <<http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>>.
- ____ (2012), *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (pisa), PISA 2012-Resultados, México*. Recuperado de <<http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-mexico-ESP.pdf>>.
- ____ (2013), *pisa 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*, París, OECD Publishing.
- ____ (2014), *Panorama de la educación 2014*. Recuperado de <<http://www.oecd.org/edu/Mexico-EAG2014-Country-Note-spanish.pdf>>.
- ____ (2015), *How is the Global Talent Pool Changing (2013, 2030)?* Recuperado de <<http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/5js33lf9jk41.pdf?expires=1435197266&id=id&accname=guest&checksum=6D13BCA5F2BA4A15D847BD8854526E59>>.
- Pérez, A. (2005), *El concepto de exclusión educativa a partir de los dispositivos de definición de sujetos formados para atender las diversidades socioeducativas*, México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Pérez A., y M. Ana (2006), "Acercas de la exclusión y otras cuestiones próximas", *Revista de Estudios Regionales y Mercado de Trabajo*, núm. 2, CONICET, Centro de Estudios Sociales, Argentina, UNNE.





- Pérez-Jácome, D. (s/f), *Presupuesto basado en resultados: origen y aplicación en México*. Consultado el 26 de mayo de 2015, recuperado de <http://www.hacienda.gob.mx/EGRESOS/sitio_pbr/Documents/Pbr_Mex_02072012.pdf>.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), (2014), *Human Development Report 2014. Sustaining Human Progress: Reducing Vulnerabilities and Building Resilience*, Nueva York.
- Ramos, J. (2014), "La paradoja del sistema educativo. Su naturaleza incluyente/excluyente", *Perfiles educativos*, XXXVI (146), IISUE-UNAM.
- Raya Díez, E. (2010), "Aplicaciones de una herramienta para el diagnóstico y la investigación en exclusión social. Documentos de trabajo social", *Revista de Trabajo y Acción Social*, núm. 48, pp. 117-136.
- Raya Lozano, E. (2004), "Investigar sobre la exclusión para intervenir en lo social. Notas introductorias al Observatorio de Exclusión Social y Políticas de Inclusión de Granada", en Raya Lozano, E. (coord.), *Exclusión / inclusión social en la ciudad de Granada*, Granada, Maristán.
- Reynolds, D., Ch. Teddlie, B. Creemers, J. Scheerens y T. Townsend (2000), "An Introduction to School Effectiveness Research", en Teddlie, Ch. et al., *The International Handbook of School Effectiveness Research*, Nueva York, Routledge.
- Sánchez, A. y M. Jiménez (2013), "Exclusión social. Fundamentos teóricos y de la intervención", *Revista de Investigaciones en Intervención Social*. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/30361/1/TSG%20V3_N4_9.%20S.A%3%ADas%20%26%20Jim%C3%A9nez.pdf>.
- Secretaría de Educación Pública (SEP), (2011), *Los jóvenes y la educación. Encuesta Nacional de Juventud 2010*, México, SEP. Recuperado de <<http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2249/1/images/vf-jovenes-educacion-ninis.pdf>>.
- _____ (2013), *Principales cifras del ciclo escolar 2011-2012*, México, SEP. Recuperado de <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1899/3/images/principales_cifras_2011_2012.pdf>.
- _____ (2013), *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional*, México, SEP. Recuperado de <http://fs.planeacion.sep.gob.mx/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2012_2013_bolsillo.pdf>.
- _____ (2014), *Encuestas, estudio y análisis de exclusión*, México, SEP. Recuperado de <http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/encuesta_exclusion_intolerancia_violencia_ems_2013>.
- _____ (2014), *La educación superior en cifras 2013-2014*, México, SEP. Recuperado de <http://dsa.sep.gob.mx/pdfs/ESDEPED%20FORO/segundo%20foro/00-0%20Malo_CarreraDocente_Dic2014.pdf>.
- _____ (2014), *Principales cifras 2013-2014*, México, SEP. Recuperado de <http://fs.planeacion.sep.gob.mx/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2013_2014.pdf>.
- _____ (2015), *Serie histórica y pronósticos de la estadística del Sistema Educativo Nacional*, México, SEP. Recuperado de <http://www.snie.sep.gob.mx/estadisticas_educativas.html>.
- _____ (s/f), *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*, México, SEP. Consultado el 27 de abril de 2015, recuperado de <http://www.spep.sep.gob.mx/images/stories/carrusel/pdf/pse_13-18.pdf>.

- Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP), (2009), *Programas Presupuestarios en Clasificación Económica para el Ejercicio Fiscal 2009*, Ramo 11, México, SHCP. Consultado el 17 de mayo de 2015 recuperado de <http://www.shcp.gob.mx/EGRESOS/PEF/pef/pef_09-temas/tomos/11/r11_ppcer.pdf>.
- ____ (s/f), *Lineamientos Generales para la Evaluación de los Programas de la Administración Pública Federal*, México, SHCP. Consultado el 15 de Mayo de 2015, recuperado de <http://www.shcp.gob.mx/EGRESOS/PEF/sed/lineamientos_gen_eval_prog_fed.pdf>.
- ____ (s/f), *Programas Presupuestarios en Clasificación Económica para el Ejercicio Fiscal 2015*, Ramo 11, México, SHCP. Consultado el 17 de mayo de 2015 recuperado de <http://www.apartados.hacienda.gob.mx/presupuesto/temas/pef/2015/docs/11/r11_ppcer.pdf>.
- Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPS), (2014), *El trabajo infantil en México: Avances y desafíos*, México, STPS. Recuperado de <http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-mexico/documents/publication/wcms_361008.pdf>.
- Sobol, B. N. (2005), *Los diversos significados de la exclusión social*, Argentina, Centro de Estudios Sociales, UNNE.
- Solís, P., E. Rodríguez y N. Brunet (2013), "Orígenes sociales, instituciones y decisiones educativas en la transición a la educación media superior. El caso del Distrito Federal", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 59, México, Comie, pp. 1103-1136.
- Subirats, J. (2005), "Las políticas contra la exclusión social como palanca de transformación del Estado", ponencia de Joan Subirats, con la colab. de Quim Brugué y Ricard Gomà, miembros del Instituto de Gobierno y Políticas Públicas, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de <<http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/CLAD/clad0044535.pdf>>.
- Subirats, J., P. Knoepfel, C. Larrue y F. Varone (2008), *Análisis y gestión de políticas públicas*, Barcelona, Ariel.
- Subirats, J., C. Riba y L. Giménez et al. (2004), *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*, col. Estudios Sociales, núm. 16, Barcelona, España, Fundación "la Caixa". Recuperado de <www.didacqueralt.com/pobreza-sp.pdf>.
- Székely, M. (2006), *Un nuevo rostro en el espejo: percepciones sobre la discriminación y la cohesión social en México*, Serie Comisión Económica para América Latina (CEPAL). Recuperado de <http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6131/S0600937_es.pdf?sequence=1>.
- Tezanos, J. F. (1999), *Tendencias en desigualdad y exclusión social*, Tercer Foro sobre Tendencias Sociales, Madrid, Sistema.
- UNESCO (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*, París, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Recuperado de <<http://www.unesco.org.uy/educacion/fileadmin/templates/educacion/archivos/EducaciondeCalidadparaTodos.pdf>>.
- ____ (2008), *Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos*, (UNESCO). Recuperado de <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001588/158893s.pdf>>.
- ____ (2008), *Documento de política 14 / Boletín 28. El avance hacia la escolarización de todos los niños se estanca, pero algunos países muestran el camino a seguir*, París, UNESCO. Recuperado de <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002281/228184S.pdf>>.
- ____ (2009), *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*, París, UNESCO.



____ (2010), *Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Foro Mundial sobre la Educación, UNESCO. Consultado el 6 de mayo de 2015, recuperado de <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>>.

____ (2012), "Lucha contra la exclusión en la educación", documento de programa, París, UNESCO. Recuperado de <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002170/217073s.pdf>>.

Unianu, E. M. (2013), "Social Exclusion: Theoretical and Practical Bases", *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 3rd World Co.

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), (2012), *Plan de Desarrollo 2011-2015*. Recuperado de <<http://www.planeacion.unam.mx/consulta/PlanDesarrollo2011-2015.pdf>>.

Ziccardi, A. (2013), "Vivienda y desarrollo urbano. Una perspectiva municipal", Primer Foro Internacional de Vivienda, Universidad Autónoma del Estado de México, 18 y 19 de julio 2013, México, Programa Universitario de Estudios sobre la Ciudad- UNAM. Consultado el 2 de junio de 2015. Recuperado de <http://www.senado.gob.mx/comisiones/vivienda/foros/vivienda_y_desarrollo_urbano.pdf>.

ANEXOS



ANEXO 1

MAPAS CONCEPTUALES SOBRE LA EXCLUSIÓN

FIGURA A1.1 MAPA CONCEPTUAL EXCLUSIÓN

ALGUNAS DEFINICIONES
 Michel Autès describe a la exclusión como una desligadura de la esfera económica respecto de la esfera política y recurre a la responsabilidad del Estado para su afrontamiento.



Definición de la sociedad por Michel Autès (Pérez, 2010)

Robert Castel considera que la exclusión más que un estado, concepto que transmite la idea de trayectoria, de procesos, de personas, que divide las zonas de la vida social en zona de integración, zona de vulnerabilidad y zona de exclusión (Sánchez, 2013).

Manuel Castells la define como "el proceso por el cual a ciertos individuos y grupos se les impide sistemáticamente el acceso a posiciones que les permitirían una subsistencia autónoma, dentro de los niveles sociales determinados por las instituciones y los valores en un contexto dado" (Castells, 2001 citado por INTEF, 2012).

Joan Subirats la define como "la imposibilidad o dificultad intensa de acceder tanto a los mecanismos culturales de desarrollo personal e inserción socio-comunitaria, como a los sistemas preestablecidos de protección social", (Sánchez, 2013).

Karsz Saúl, en su artículo "La exclusión: concepto falso, problema verdadero" plantea exclusión como un estado, el cual no está solo, y no es posible solo hablar de la exclusión educativa como un problema individual. Por lo general una persona excluida, tienen problemas de vivienda, de salud, de escolaridad, de empleo (INTEF, 2012)

CONCEPTOS RELACIONADOS

- Inclusión
- Integración
- Segregación
- Pobreza
- Desigualdad
- Vulnerabilidad
- Desempeño escolar
- Cobertura

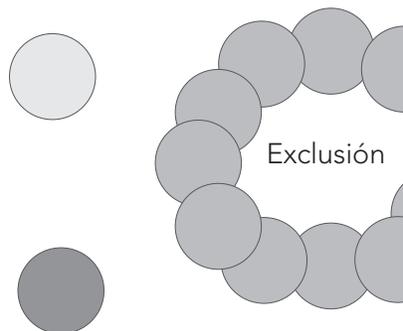
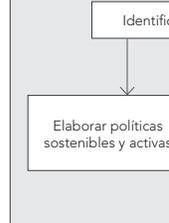
BÚSQUEDA DE DOCUMENTOS RELACIONADOS AL TEMA (SCOPUS, 2015)

- 1209 documentos
- Países con mayor producción:
- Reino Unido
- Estados Unidos
- Australia
- España
- Canadá

ENFOQUES PARA DESCRIBIR LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA

- Proceso
- Estado Mayor frecuencia
- Falla en el sistema educativo
- Desligadura social
- Fracaso en la cobertura escolar

OBJETO DE EXCLUSIÓN

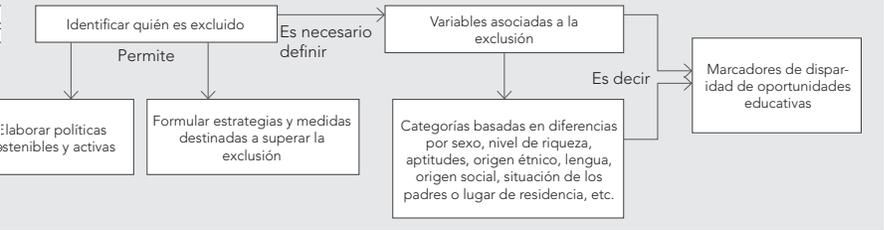


El principio de la igualdad de oportunidades y el derecho a la educación (UNESCO)

MANIFESTACIONES DE EXCLUSIÓN, (UNESCO, 2012).

- i. Supone para una persona:
- ii. Estar privada de las perspectivas vitales necesarias
- iii. Estar excluida del ingreso en una escuela o un programa educativo.
- iv. Estar excluida de la participación regular y continua educativa.
- v. Estar excluida de experiencias interesantes de aprendizaje.
- vi. Estar privada del reconocimiento del aprendizaje regular en la comunidad y la sociedad.
- vii. Estar imposibilitada para contribuir con el aprendizaje regular en la comunidad y la sociedad.

OBJETO DE EXCLUSIÓN



Exclusión

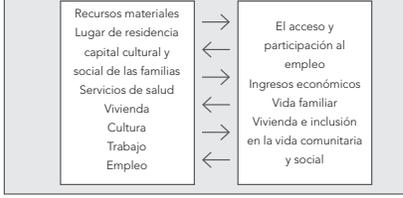
Tratados internacionales de derechos humanos prohíben toda forma de exclusión educativa en virtud de diferencias socialmente atribuidas o percibidas, (UNESCO, 2012), ejemplo:

- Sexo
- Raza
- Origen étnico
- Lengua
- Religión
- Opiniones
- Políticas
- Origen nacional y social
- Nacimiento
- Ascendencia
- Condición económica
- Patrimonio
- Discapacidad
- Creencias propias, de padres o familiares

Oportunidades educativas cimienta el aprendizaje (UNESCO, 2012).

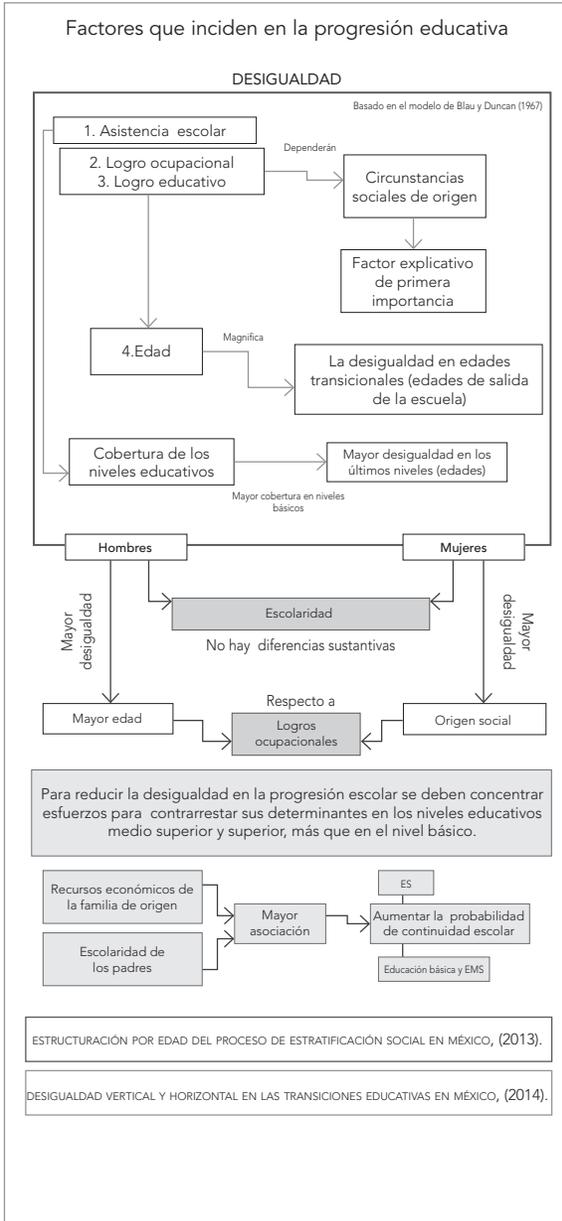
...vital para aprender.
 ...escuela o un programa educativo.
 ...regular y continua en la escuela o un programa
 ...eresantes de aprendizaje.
 ...del aprendizaje realizado.
 ...ir con el aprendizaje realizado al desarrollo de la

FACTORES QUE FACILITAN U OBSTACULIZAN LA EDUCACIÓN, (ESCUADERO, 2004).





MAPA CONCEPTUAL:
FIGURA A1.2 OTRAS NOCIONES SOBRE LA EXCLUSIÓN



* Indicadores de progresión escolar para los jóvenes entre 19 y 29 años, según sexo. INGRESO y TERMINO, ETEL 2010 (Solís, 2011)

COBERTURA UNIVERSAL EN LA CIUDAD DE MÉXICO (NIVEL BÁSICO).

Para cubrir la demanda coexisten las primarias generales, comunitarias e indígenas con una serie de modalidades "especiales" (nocturna, rural, multigrado, etcétera).

En la secundaria se debe considerar además la distinción entre secundarias generales, técnicas, telesecundarias, para trabajadores y comunitarias.

57% de años de secundaria estudiados

60% de secundarias (N)

3 de cada 10 de la sec EMS



H:86.9%	H:72.9%	H:48.6%
M:90.2%	M:74.2%	M:54.4%

SEGMENTACIÓN (DESIGUALDAD HORIZONTAL)

Segmentación en la selección de distintos tipos de escuelas en un mismo nivel educativo.

- FACTORES:
- Tipo de primaria al que se asiste
 - Instituciones educativas públicas y privadas
 - Ubicación geográfica
 - Elección o "tracking" informal de los niños y jóvenes mayores habilidades o recursos
 - Turno matutino y vespertino
 - Prestigio de las instituciones

Aparición en la temprana trayectoria educativa

TRANSICIONES (DESIGUALDAD VERTICAL)

Continuidad o desafiación escolar de los jóvenes tránsito entre niveles educativos.

Su análisis necesita descomponer las trayectorias educativas en una secuencia de transiciones entre grados o niveles de escolaridad.

DESIGUALDAD SOCIAL Y EFECTOS INSTITUCIONALES EN LAS TRANSICIONES EDUCATIVAS EN MÉXICO (2014*)

57% de los jóvenes de 17 años de edad terminaron la secundaria y se encuentran estudiando, (ENOE, 2001)

60% de los egresados de secundaria asistió a la EMS (INEE, 2011)

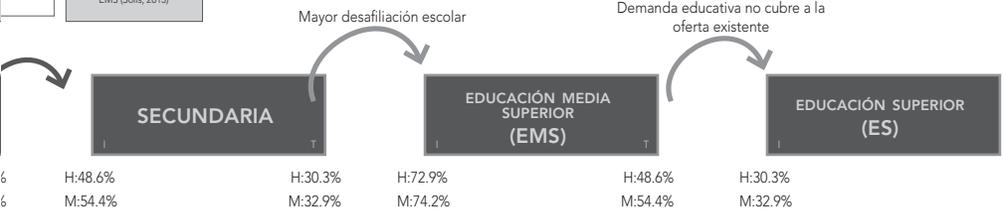
3 de cada **10** egresados de la secundaria fuera de EMS (Solís, 2013)



Las líneas y rectángulos punteados corresponden a los senderos que pueden seguir los jóvenes que aspiran a ingresar simultáneamente a bachilleratos públicos o privados o exclusivamente a privados. (Kerckhoff y Trott, 1993; Treiman y Yamaguchi, 1993; Shavit y Blossfeld, 1993)



- Mayor probabilidad de obtener resultados positivos y continuidad.
- Mayor nivel socioeconómico = Mayor probabilidad de seleccionar instituciones de alta demanda y la de obtener un lugar en estas opciones.
- Aunque, los antecedentes académicos y las aspiraciones educativas trascienden las fronteras socioeconómicas.



distintos tipos de...

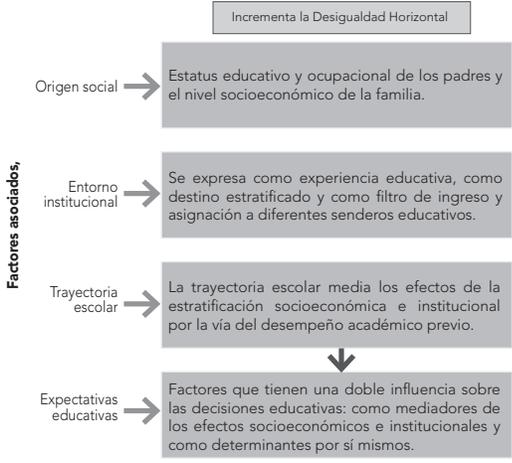
privadas

os niños y jóvenes con

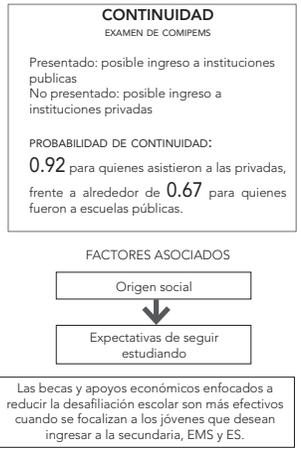
er de los jóvenes en su

las trayectorias

ansiones entre



(Buchman, 2002; (Elman y O'Rand, 2007), (Cervini y Basualdo, 2003).



LES EN LAS TRANSICIONES EDUCATIVAS,

ORÍGENES SOCIALES, INSTITUCIONES, Y DECISIONES EDUCATIVAS EN LA TRANSICIÓN A LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR, (2013)

ANEXO 2: LINEAMIENTOS SECTORIALES DE EDUCACIÓN EN EL PND**OBJETIVOS Y ESTRATEGIAS DE LA POLÍTICA SECTORIAL EDUCATIVA
SEÑALADA EN EL PND¹**

1995-2000

La educación se inserta dentro del apartado 4. Desarrollo Social, abarca estrategias para la educación Básica, educación para adultos y formación para el trabajo, y educación Media superior y superior. Los objetivos generales de educación son:

186

**EDUCACIÓN BÁSICA**

- Ampliar **cobertura**.
- Mejorar la **calidad** de los servicios.
- Garantizar a todos los niños y jóvenes una **educación Básica gratuita**.
- **Acceso** al nivel preescolar, a la primaria y a la secundaria.
- **Elevar la eficiencia terminal** en la educación Básica.
- **Eliminar rezagos** en aquellas entidades y regiones donde las condiciones sociales y geográficas dificultan el acceso a la educación y propician que los alumnos deserten y reprueben con mayor frecuencia.
- Mejorar los servicios de **educación indígena**, respetando las lenguas, las costumbres y las tradiciones de los pueblos.
- Se reforzará la **educación especial**.
- Mejoramiento continuo de los **contenidos, métodos y materiales educativos; la inclusión de elementos regionales**.
- Capacidades básicas de **lectura, expresión oral y escrita y matemáticas**.
- **Gestión** de la comunidad escolar.
- **Infraestructura** y el equipo de los planteles de educación Básica, incluyendo las nuevas **tecnologías de comunicación e informática**.
- La **evaluación** será objetiva y oportuna para facilitar respuestas ágiles del sistema educativo.

¹ Solamente el PND de 2007-2012 y 2012-2013 coinciden en la estructura de los lineamientos sectoriales de educación, al definir objetivos y estrategias. Por otra parte, el PND de 1995-2000 contiene estrategias no sistematizadas, que forman parte de un discurso más que un plan de acción; mientras que el de 2001-2006, contiene una serie de objetivos estratégicos, particulares, específicos, lo que dificultó su análisis comparativo, por lo que sólo se presentan objetivos sustanciales para el presente análisis.

- Ampliar el alcance de programas como los de **educación inicial, desayunos escolares y becas**.
- Revisar y adecuar los mecanismos de operación y funcionamiento de los consejos de **participación social**.
- Sistema nacional de **formación, actualización, capacitación y superación profesional del magisterio**.

EDUCACIÓN PARA ADULTOS Y FORMACIÓN PARA EL TRABAJO

- **Abatir** significativamente el **analfabetismo**
- **Formación para el trabajo**
- Sistemas de **aprendizaje flexibles** y modulares
- **Certificación** de competencias laborales

EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR

- Fomentar la **expansión de la matrícula**
- **Actualización de programas** de estudio
- **Renovación de métodos** de enseñanza
- Aprovecharán las **telecomunicaciones** para ampliar la cobertura educativa
- Se estimularán los **sistemas de enseñanza abiertos y semi-abiertos**
- Programas dirigidos a la **formación de profesores**
- Se estrechará la vinculación de la educación tecnológica con los requerimientos del sector productivo

Adicionalmente, se impulsan:

- **Becas para estudios de posgrado**, como parte del programa de Ciencia y tecnología
- **Vinculación** del área **cultural** con el sistema educativo nacional, como parte del programa de Cultura
- Ampliación de la **cobertura de la educación física**, como parte del programa de Educación física y deporte
- **Educación e información sobre planificación familiar** para impulsar la reducción del crecimiento demográfico



- **Garantizar a la mujer igualdad de oportunidades de educación**, capacitación y empleo, como parte del programa para fortalecer la familia y mejorar la condición de la mujer
- **Elevar la tasa de alfabetismo juvenil**
- **Educación técnica, capacitando a la juventud** en las áreas de mayor crecimiento económico
- **Becas** que permitan a los **jóvenes de familias con menores recursos** tener acceso a la educación y mejorar su eficiencia terminal.
- Incorporación de la **población discapacitada** al desarrollo
- **Actualización tecnológica** de los servicios educativos

2001-2006

La educación se inserta dentro del apartado 4. El Poder Ejecutivo Federal 2000-2006. Las metas generales de educación son:

EDUCACIÓN PARA TODOS
 EDUCACIÓN DE CALIDAD
 EDUCACIÓN DE VANGUARDIA

- Los objetivos particulares de la política educativa son:
- Educación de **calidad**.
- Se fortalecerá la **educación bilingüe**.
- **Equidad** en la educación.
- **Adecuación del gasto** en las zonas y centros educativos de mayor pobreza.
- Asegurar la **cobertura** de las comunidades **indígenas**, de los **migrantes**, de los **niños en condición de pobreza** y de los **desplazados**.
- **Uso equitativo de la tecnología** respetando las identidades culturales.
- Educación para el **desarrollo de las capacidades personales** y de iniciativa individual y colectiva.
- Ofrecer a los **jóvenes y adultos que no tuvieron o no culminaron la educación básica**, la posibilidad de **capacitación y educación para la vida y el trabajo** que les permita aprovechar las oportunidades de desarrollo.
- Educación para impulsar una **nueva ciudadanía**.
- Promover la **vinculación entre los sectores de educación y cultura**.

- Impulsar el **federalismo educativo**, la **gestión institucional** y la **participación social en la educación**.
- Apoyo a la **educación permanente**, la **capacitación laboral** y el **desarrollo tecnológico**.
- **Educación para la protección del medio ambiente** y el aprovechamiento sustentable de los recursos naturales.
- Fortalecer el funcionamiento del Sistema Educativo Nacional, mediante la consolidación del sistema de evaluación, el fomento de la investigación y la innovación educativa, renovados sistemas de información e indicadores, nuevas concepciones de gestión integral y mejores mecanismos de acreditación, incorporación y revalidación (creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación -INEE-).
- Se impulsará una revisión y adecuación curricular de materiales educativos, así como de prácticas educativas en el aula y en la escuela.
- Fomentar el desarrollo profesional de los maestros asegurando una oferta de formación continua, variada, flexible y congruente con los propósitos educativos.

2007-2012

La educación se inserta dentro del Eje 3. Igualdad de Oportunidades. Los objetivos generales de educación son:

ELEVAR LA CALIDAD EDUCATIVA.

Estrategias:

- Impulsar mecanismos sistemáticos de evaluación de resultados de aprendizaje de los alumnos, de desempeño de los maestros, directivos, supervisores y jefes de sector, y de los procesos de enseñanza y gestión en todo el sistema educativo.
- Reforzar la capacitación de profesores, promoviendo su vinculación directa con las prioridades, objetivos y herramientas educativas en todos los niveles.
- Actualizar los programas de estudio, sus contenidos, materiales y métodos para elevar su pertinencia y relevancia en el desarrollo integral de los estudiantes, y fomentar en éstos el desarrollo de valores, habilidades y





competencias para mejorar su productividad y competitividad al insertarse en la vida económica.

- Fortalecer el federalismo educativo para asegurar la viabilidad operativa del sistema educativo mexicano a largo plazo, promoviendo formas de financiamiento responsables y manteniendo una operación altamente eficiente.

REDUCIR LAS DESIGUALDADES REGIONALES, DE GÉNERO Y ENTRE GRUPOS SOCIALES EN LAS OPORTUNIDADES EDUCATIVAS.

Estrategias:

- Modernizar y ampliar la infraestructura educativa, dirigiendo las acciones compensatorias a las regiones de mayor pobreza y marginación.
- Ampliar las becas educativas para los estudiantes de menores recursos en todos los niveles educativos.
- Fortalecer los esfuerzos de alfabetización de adultos e integrar a jóvenes y adultos a los programas de enseñanza abierta para abatir el rezago educativo.
- Promover una mayor integración, tanto entre los distintos niveles educativos, como dentro de los mismos, para aumentar la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo.

IMPULSAR EL DESARROLLO Y UTILIZACIÓN DE NUEVAS TECNOLOGÍAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO PARA APOYAR LA INSERCIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO Y AMPLIAR SUS CAPACIDADES PARA LA VIDA.

Estrategias:

- Fortalecer el uso de nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza y el desarrollo de habilidades en el uso de tecnologías de la información y la comunicación desde el nivel de educación Básica.
- Impulsar la capacitación de los maestros en el acceso y uso de nuevas tecnologías y materiales digitales.
- Apoyar el desarrollo de conectividad en escuelas, bibliotecas y hogares.
- Transformar el modelo de telesecundaria vigente, incorporando nuevas tecnologías y promoviendo un esquema interactivo.
- Promover modelos de educación a distancia para educación Media superior y Superior, garantizando una buena calidad tecnológica y de contenidos.

- Impulsar el acceso de los planteles de todo el sistema educativo a plataformas tecnológicas y equipos más modernos.

PROMOVER LA EDUCACIÓN INTEGRAL DE LAS PERSONAS EN TODO EL SISTEMA EDUCATIVO.

Estrategias:

- Colocar a la comunidad escolar en el centro de los esfuerzos educativos.
- Impulsar la participación de los padres de familia en la toma de decisiones en las escuelas.
- Renovar la currícula de formación cívica y ética desde la educación Básica.
- Estimular la educación sobre derechos y responsabilidades ciudadanas.
- Impulsar la consolidación de espacios seguros en las escuelas y sus entornos comunitarios para que los estudiantes no sufran de violencia.
- Promover la educación de la ciencia desde la educación Básica.
- Impulsar mayores oportunidades para los estudiantes de participar en educación artística.
- Promover las actividades físicas en los planteles escolares y el deporte en todo el sistema educativo.
- Reforzar la educación para prevenir y abatir las conductas de riesgo entre niños y adolescentes
- El diseño e instrumentación de un sistema de información que se convierta en la plataforma de los procesos de toma de decisión y que se difunda ampliamente entre la sociedad en general.

FORTALECER EL ACCESO Y LA PERMANENCIA EN EL SISTEMA DE ENSEÑANZA MEDIA SUPERIOR, BRINDANDO UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD ORIENTADA AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS.

Estrategias:

- Impulsar programas permanentes de capacitación y profesionalización de los maestros del sistema de educación Media superior.
- Revisar el marco reglamentario e instrumentar procesos de evaluación en el sistema de educación Media superior.
- Fortalecer la vinculación entre el sistema de educación Media superior y el aparato productivo.
- Impulsar una reforma curricular de la educación Media superior para im-





pulsar la competitividad y responder a las nuevas dinámicas sociales y productivas.

- Consolidar un sistema articulado y flexible de educación Media superior que permita la movilidad de los estudiantes entre subsistemas.

AMPLIAR LA COBERTURA, FAVORECER LA EQUIDAD Y MEJORAR LA CALIDAD Y PERTINENCIA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

Estrategias:

- Crear nuevas instituciones de educación Superior, aprovechar la capacidad instalada, diversificar los programas y fortalecer las modalidades educativas.
- Flexibilizar los planes de estudio, ampliar los sistemas de apoyo tutoriales y fortalecer los programas de becas dirigidos a los grupos en situación de desventaja.
- Consolidar el perfil y desempeño del personal académico y extender las prácticas de evaluación y acreditación para mejorar la calidad de los programas de educación Superior.
- Crear y fortalecer las instancias institucionales y los mecanismos para articular, de manera coherente, la oferta educativa, las vocaciones y el desarrollo integral de los estudiantes, la demanda laboral y los imperativos del desarrollo regional y nacional.
- Mejorar la integración, coordinación y gestión del sistema nacional de educación superior.

INCORPORAR PLENAMENTE A LOS PUEBLOS Y A LAS COMUNIDADES INDÍGENAS AL DESARROLLO ECONÓMICO, SOCIAL Y CULTURAL DEL PAÍS CON RESPETO A SUS TRADICIONES HISTÓRICAS Y ENRIQUECIENDO CON SU PATRIMONIO CULTURAL A TODA LA SOCIEDAD.

Estrategias:

- Focalizar acciones e instrumentar programas a efecto de abatir los principales rezagos sociales que tiene la población indígena con respecto al resto de la sociedad: alimentación, salud y educación.

ELIMINAR CUALQUIER DISCRIMINACIÓN POR MOTIVOS DE GÉNERO Y GARANTIZAR LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES PARA QUE LAS MUJERES Y LOS HOMBRES ALCANCEN SU PLENO DESARROLLO Y EJERZAN SUS DERECHOS POR IGUAL.

Estrategias:

- Implementar acciones para elevar la inscripción de niñas en las escuelas y asegurar su permanencia en éstas.

INSTRUMENTAR POLÍTICAS PÚBLICAS TRANSVERSALES QUE GARANTICEN LAS CONDICIONES NECESARIAS PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DE LOS JÓVENES.

Estrategias:

- Ampliar las oportunidades de acceso y permanencia de los jóvenes en el sistema educativo al incorporar las tecnologías de la información y comunicación, así como promover su inserción laboral a través del fomento de competencias y habilidades para el empleo, autoempleo y empleabilidad.

DESARROLLAR EN LA SOCIEDAD MEXICANA UNA SÓLIDA CULTURA AMBIENTAL ORIENTADA A VALORAR Y ACTUAR CON UN AMPLIO SENTIDO DE RESPETO A LOS RECURSOS NATURALES.

Estrategias:

- Mejorar los mecanismos que el sistema educativo utiliza para dar a conocer y valorar la riqueza ambiental de nuestro país.

2013-2018

La educación se inserta dentro de la meta nacional 3. México con Educación de Calidad. Las objetivos generales de educación son:

- Garantizar un desarrollo integral de todos los mexicanos y así contar con un capital humano preparado
- Cerrar la brecha entre lo que se enseña en las escuelas y el aprendizaje útil para la vida diaria.
- Mayor y más efectiva inversión en ciencia y tecnología que alimente el desarrollo del capital humano nacional



- Uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, con modalidades de educación abierta y a distancia
- Fomentar las carreras técnicas y vocacionales que permitan la inmediata incorporación al trabajo, propiciando la especialización, así como la capacitación en el trabajo.
- Evaluación de la educación

Los objetivos específicos con sus estrategias son los siguientes:

DESARROLLAR EL POTENCIAL HUMANO DE LOS MEXICANOS CON EDUCACIÓN DE CALIDAD.

Estrategias:

- Establecer un sistema de profesionalización docente que promueva la formación, selección, actualización y evaluación del personal docente y de apoyo técnico-pedagógico
- Modernizar la infraestructura y el equipamiento de los centros educativos
- Garantizar que los planes y programas de estudio sean pertinentes para la formación de competencias nuevas tecnologías de la información y comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje
- Disminuir el abandono escolar, mejorar la eficiencia terminal en cada nivel educativo y aumentar las tasas de transición entre un nivel y otro
- Impulsar un Sistema Nacional de Evaluación que ordene, articule y racionalice los elementos y ejercicios de medición y evaluación de la educación

GARANTIZAR LA INCLUSIÓN Y LA EQUIDAD EN EL SISTEMA EDUCATIVO.

Estrategias:

- Ampliar las oportunidades de acceso a la educación en todas las regiones y sectores de la población
- Ampliar los apoyos a niños y jóvenes en situación de desventaja o vulnerabilidad. Programa de Becas
- Crear nuevos servicios educativos, ampliar los existentes y aprovechar la capacidad instalada de los planteles

AMPLIAR EL ACCESO A LA CULTURA COMO UN MEDIO PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL DE LOS CIUDADANOS.

Estrategias:

- Situar a la cultura entre los servicios básicos brindados a la población como forma de favorecer la cohesión social
- Asegurar las condiciones para que la infraestructura cultural permita disponer de espacios adecuados para la difusión de la cultura en todo el país
- Proteger y preservar el patrimonio cultural nacional
- Posibilitar el acceso universal a la cultura mediante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, y del establecimiento de una Agenda Digital de Cultura en el marco de la Estrategia Digital Nacional

PROMOVER EL DEPORTE DE MANERA INCLUYENTE PARA FOMENTAR UNA CULTURA DE SALUD.

Estrategias:

- Crear un programa de infraestructura deportiva
- Diseñar programas de actividad física y deporte diferenciados para atender las diversas necesidades de la población

HACER DEL DESARROLLO CIENTÍFICO, TECNOLÓGICO Y LA INNOVACIÓN PILARES PARA EL PROGRESO ECONÓMICO Y SOCIAL SOSTENIBLE.

Estrategias:

- Contribuir a que la inversión nacional en investigación científica y desarrollo tecnológico crezca anualmente y alcance un nivel de 1% del PIB.
- Contribuir a la formación y fortalecimiento del capital humano de alto nivel
- Contribuir a la transferencia y aprovechamiento del conocimiento, vinculando a las instituciones de educación superior y los centros de investigación con los sectores público, social y privado
- Contribuir al fortalecimiento de la infraestructura científica y tecnológica del país





ANEXO 3: PROGRAMAS REPRESENTATIVOS DEL PEF

PROGRAMAS QUE EN SU CONJUNTO REPRESENTAN APROXIMADAMENTE 65% DEL TOTAL DEL PEF

PROGRAMAS	PORCENTAJE DEL PEF					
	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Fondo General de Participaciones	10.43	10.98	10.84	10.80	10.39	9.94
Proyectos de infraestructura económica de hidrocarburos	7.56	7.54	7.40	7.39	7.27	6.96
Fondo de Aportaciones para la Educación Básica y Normal (FAEB)*	7.40	7.23	7.11	7.04	6.55	6.37
Valores gubernamentales	5.75	5.61	5.60	5.68	5.57	5.52
Pensiones y Jubilaciones en curso de Pago	3.31	3.26	3.30	3.22	3.60	3.41
Atención curativa eficiente	3.27	3.61	3.71	3.70	3.49	3.51
Actividades de apoyo administrativo	2.93	2.58	2.73	1.58	2.82	2.90
Otros conceptos participables e incentivos económicos	2.88	2.78	2.19	2.14	1.98	2.45
Adquisición de energía eléctrica a los Productores Externos de Energía	2.27	1.76	1.55	1.24	1.28	1.28
Programa de Desarrollo Humano Oportunidades**	1.96	1.89	1.71	1.66	1.63	1.58
Apoyo para cubrir el déficit de la nómina de pensiones del ISSSTE	1.74	1.65	2.20	2.63	3.00	2.88
Fondo de Aportaciones para los Servicios de Salud (FASSA)	1.67	1.62	1.67	1.72	1.61	1.66
Operación y mantenimiento de las centrales generadoras de energía eléctrica	1.65	1.89	2.19	2.19	2.23	1.87
Pensiones y Jubilaciones	1.64	1.56	2.13	2.49	2.95	2.73
Producción de petróleo, gas, petrolíferos y petroquímicos	1.61	1.67	1.62	1.52	1.51	1.47
Seguro Popular	1.53	1.66	1.74	1.69	1.62	1.59
Seguro de Enfermedad y Maternidad	1.44	1.43	1.50	1.55	1.46	1.49
Subsidios federales para organismos descentralizados estatales	1.38	1.46	1.57	1.53	1.55	1.59
Prestación de servicios corporativos técnico, administrativo y financiero a los organismos subsidiarios de PEMEX	1.36	1.47	1.12	1.13	1.17	1.32
Fondo de Aportaciones para el Fortalecimiento de los Municipios (FORTAMUN)	1.33	1.38	1.37	1.38	1.31	1.26
Fondo de Aportaciones para la Infraestructura Social (FAIS)	1.30	1.35	1.17	1.18	1.14	1.10
Prestación de servicios de educación técnica	1.11	-	-	-	-	-
Otras Actividades	1.07	1.11	1.15	1.17	1.12	1.10
Bonos	1.04	-	-	-	-	-

Régimen de Pensiones y Jubilaciones del IMSS	-	-	1.30	1.34	1.27	1.38
Porcentaje acumulado	68	65	67	66	67	65
Total de Programas que componen el PEF	786	795	863	798	759	764
Programas que representan al menos 1% del total del PEF	24	22	23	23	23	23

Fuente: Elaboración propia con información de Transparencia Presupuestaria. Consultado el 19 de mayo de 2015 de: http://www.transparenciapresupuestaria.gob.mx/es/PTP/Datos_Abiertos

* En 2015, el FAEB cambia a FONE.

** En 2015, el Programa de Desarrollo Humano Oportunidades cambia a Prospera Programa de Inclusión Social.





ANEXO 4: CARACTERÍSTICAS DEMOGRÁFICAS Y ECONÓMICAS DE LA POBLACIÓN ENCUESTADA

CARACTERÍSTICAS DEMOGRÁFICAS Y ECONÓMICAS

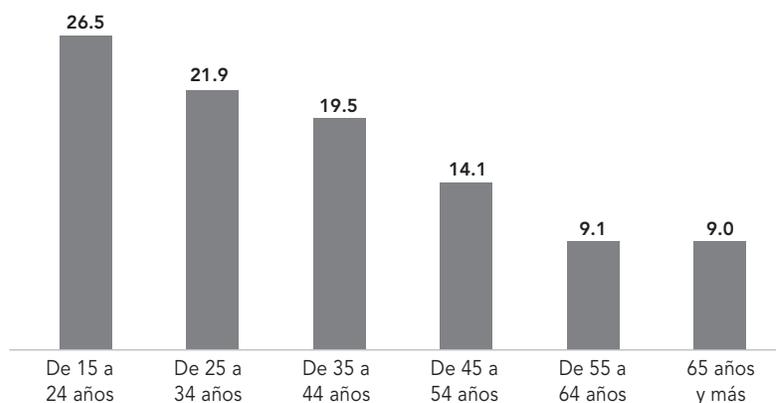
En la *Encuesta Nacional de Educación 2015*, se tomaron en consideración un conjunto de elementos del ámbito social, demográfico y económico de los individuos, como una aproximación a las condiciones materiales de vida de las personas, a los recursos con los que realizan la reproducción cotidiana y a las características de sus hogares. Se hace una diferenciación entre las personas que estudian y las que no estudian de acuerdo a su nivel de escolaridad.

PERFIL DEMOGRÁFICO

El total de personas que conforman la población de la que se extrajo la muestra para este proyecto está integrado por una mayor proporción de mujeres (52 por ciento). Además, los números expresan una población mayormente joven (casi 70 por ciento de los encuestados tiene entre 15 y 44 años).

GRÁFICA A4.1

DISTRIBUCIÓN DE LOS ENTREVISTADOS SEGÚN EDAD
(PORCENTAJES)



Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Educación. *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015 (datos correspondientes a la pregunta 1).

En la distribución etaria se observa que la población encuestada cuenta con una edad promedio de 38 años cumplidos.

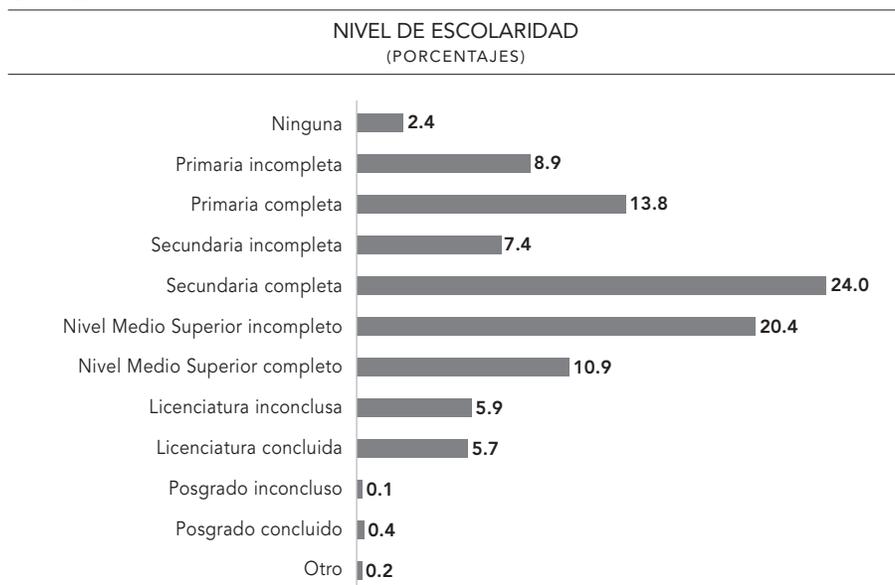
ESCOLARIDAD

De las personas que respondieron el cuestionario, 2.4 por ciento no cuenta con ningún nivel de escolaridad; 13.8 por ciento tiene el nivel de primaria completa; 27.0 por ciento tiene la secundaria completa, y 10.9 por ciento tiene el nivel Medio superior completo (ver gráfica A4.2).

Los datos de la encuesta pueden asociarse al dato de la escolaridad máxima promedio de los mexicanos que se ha calculado en 8.9 años para 2012 (SEP, 2013). Asimismo, el hecho de que el mayor porcentaje de los datos captados por la encuesta se haya ubicado en el nivel básico, resulta contrastante con el propósito del Sistema Educativo Nacional (SEN) para que la educación Media superior sea obligatoria.



GRÁFICA A4.2



Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Educación. *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJJ-UNAM, 2015 (datos correspondientes a la pregunta 1).



PERFIL ECONÓMICO

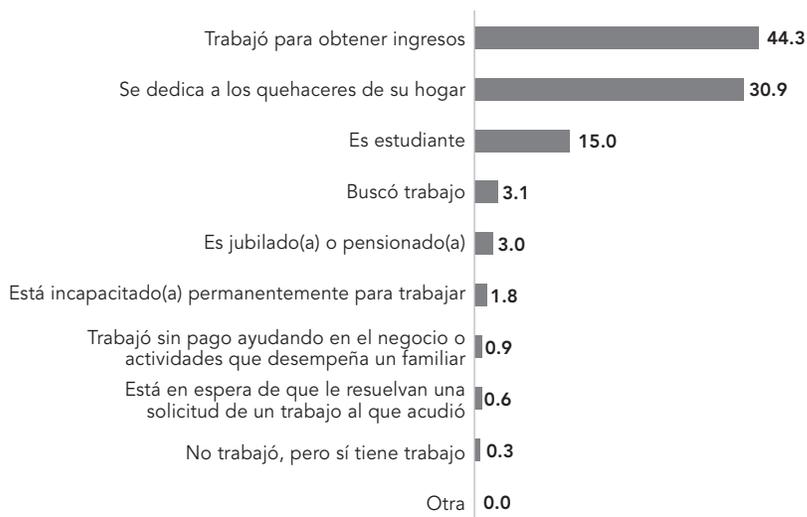
Para tener una aproximación al nivel socioeconómico de las familias de la población entrevistada, se presentarán dos variables específicas, el ingreso familiar mensual y la condición de actividad, la ocupación desarrollada por el objeto de estudio y el sector en el que la realizan.

Condición de actividad:

En términos de condición de actividad, 44.3 por ciento de quienes fueron entrevistados dijo que trabajan, el resto dijo que no trabajó en el periodo que antecede a la entrevista. Los datos indican que 31 por ciento se dedica a los quehaceres del hogar, 15 por ciento señaló ser estudiante y el restante 10 por ciento declaró haber buscado trabajo, estar jubilado o pensionado, estar incapacitado permanentemente para trabajar o haber trabajado sin pago, entre otras.

GRÁFICA A4.3

¿LA SEMANA PASADA USTED?
(PORCENTAJES)



Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Educación. *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IUI-UNAM, 2015 (datos correspondientes a la pregunta 8).

Respecto a las ocupaciones de los entrevistados es posible determinar que la mayoría de ellos (36 por ciento) se dedican a realizar actividades como comerciantes, vendedores y similares, 13 por ciento se desempeña como profesionistas y técnicos, 12 por ciento como trabajadores en servicios personales y trabajadores de vehículos y en la misma proporción trabaja en labores agropecuarias, el resto (25 por ciento) se dedica a otras actividades relativas al trabajo en la industria, como personal administrativo y como funcionarios de los sectores público y privado (ver gráfica A4.4).

GRÁFICA A4.4

¿CUÁL ES EL NOMBRE DEL OFICIO, PUESTO O CARGO QUE USTED DESEMPEÑÓ EN SU TRABAJO PRINCIPAL LA SEMANA PASADA?
(PORCENTAJES)



Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Educación. *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015, (datos correspondientes a la pregunta 10).

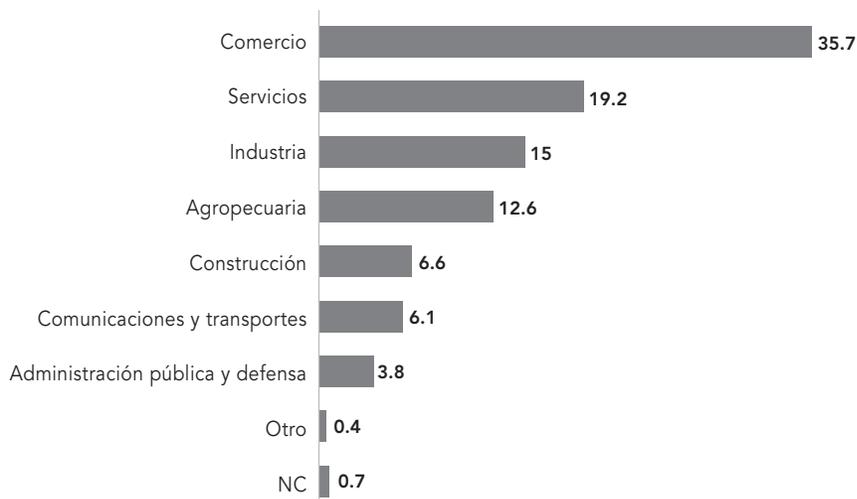
Los sectores en los que desarrollan su actividad laboral los entrevistados confirma el sesgo hacia empresas, negocios o instituciones dedicadas al comercio y a los servicios con 56 por ciento (ver gráfica A4.5).



**GRÁFICA A4.5**

¿A QUÉ SE DEDICA LA EMPRESA, NEGOCIO O INSTITUCIÓN PARA LA QUE USTED
TRABAJÓ O AYUDÓ LA SEMANA PASADA?

(PORCENTAJES)



Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Educación. *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015 (datos correspondientes a la pregunta 10).

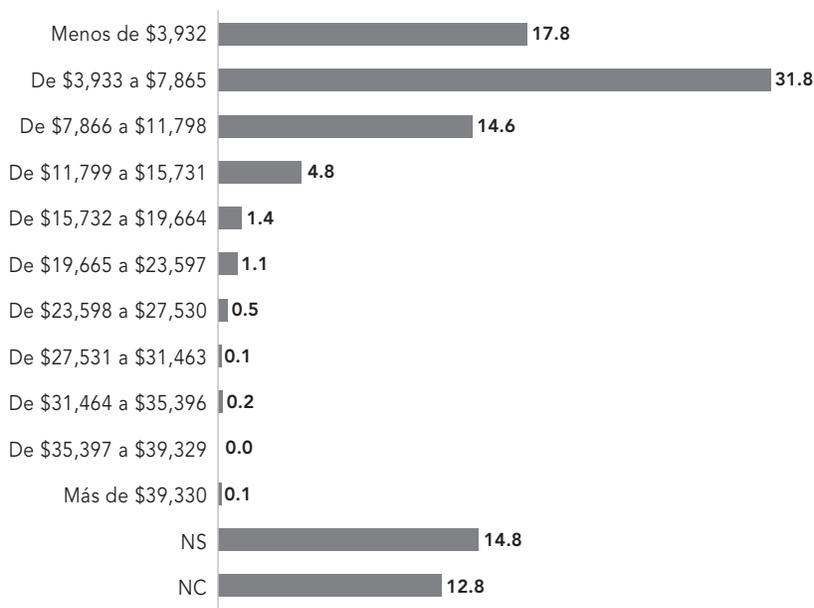
Ingreso familiar:

La distribución de los entrevistados según su ingreso familiar que es la suma de los ingresos individuales de todos los miembros del hogar, se aprecia que casi 50 por ciento percibe hasta 7 865 pesos, y un poco más de 32 por ciento percibe más de 7 866 pesos al mes para cubrir sus necesidades.

GRÁFICA A4.6

¿EN CUÁL DE LOS SIGUIENTES GRUPOS DE INGRESO SE ENCUENTRA SU HOGAR PENSANDO EN EL INGRESO TOTAL DEL MES PASADO?

(PORCENTAJES)



Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Educación. *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015 (datos correspondientes a la pregunta 16).

COMPOSICIÓN Y ESTRUCTURA DE LAS VIVIENDAS

De acuerdo con Ziccardi (2013), la vivienda es un bien indispensable para la existencia de la familia, la comunidad y la sociedad. En la década de los ochenta, el Estado mexicano reconoció el derecho a una vivienda digna y decorosa en el artículo 4º constitucional.

En general las viviendas de los encuestados cuentan en promedio con 4.5 habitaciones considerando cocina y baño como cuartos.

Asimismo, de acuerdo con el cuadro A4.1 la mayoría de las viviendas de los encuestados cuentan con el equipamiento adecuado como piso firme, servicio de agua entubada, energía eléctrica, cocina, sanitario con agua corriente, en más de 90 por ciento.



CUADRO A4.1

POR FAVOR, DÍGAME CON CUÁLES DE LAS SIGUIENTES CARACTERÍSTICAS CUENTA SU VIVIENDA
(PORCENTAJES)

	SÍ	NO	SÓLO DE MANERA PARCIAL	NC
Piso firme (cemento u otro recubrimiento)	96.7	1.4	1.6	0.3
Servicio de agua entubada	95.5	2.6	1.6	0.3
Energía eléctrica	98.5	0.7	0.5	0.3
Un cuarto que se utiliza sólo para cocinar	90.4	7.9	1.4	0.3
Sanitario con agua corriente	90.2	7.8	1.3	0.7

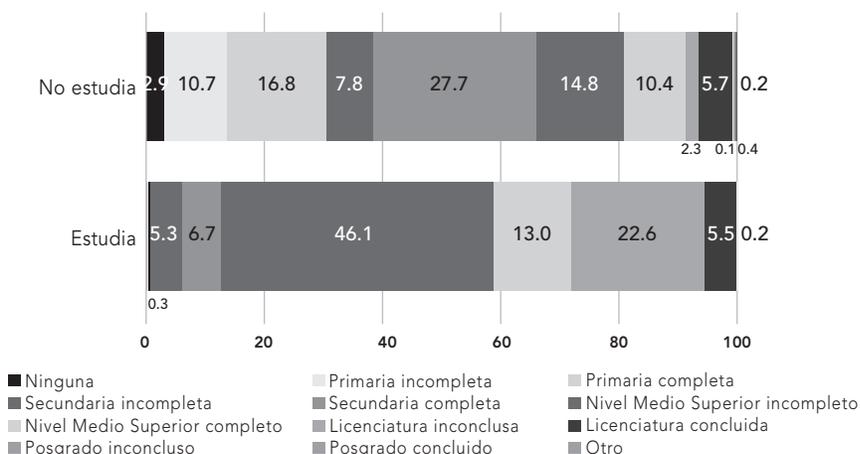
Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Educación. *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015 (datos correspondientes a la pregunta 62).

PERFIL DE LA POBLACIÓN QUE ESTUDIA Y QUE NO ESTUDIA

De la población entrevistada, 17.5 por ciento dijo que sí estudia, 82.1 por ciento no estudia, 0.4 por ciento expresó no saber o no contestó.

GRÁFICA A4.7

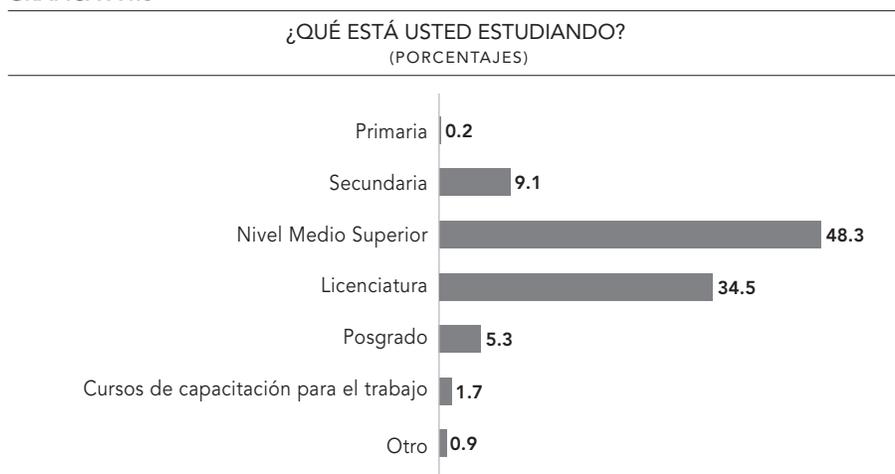
NIVEL DE ESCOLARIDAD DE LAS PERSONAS QUE ESTUDIAN Y QUE NO ESTUDIAN
(PORCENTAJES)



Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Educación. *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015.

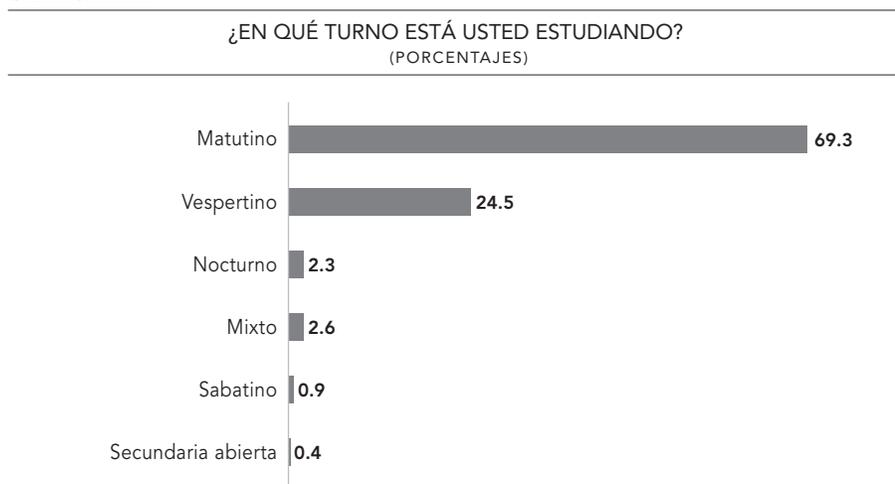
LOS QUE ESTUDIAN

GRÁFICA A4.8



Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Educación. *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015 (datos correspondientes a la pregunta 5).

GRÁFICA A4.9

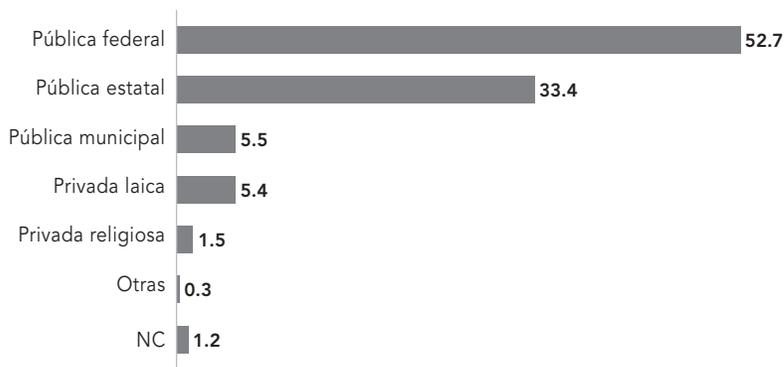


Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Educación. *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015 (datos correspondientes a la pregunta 7).



GRÁFICA A4.10

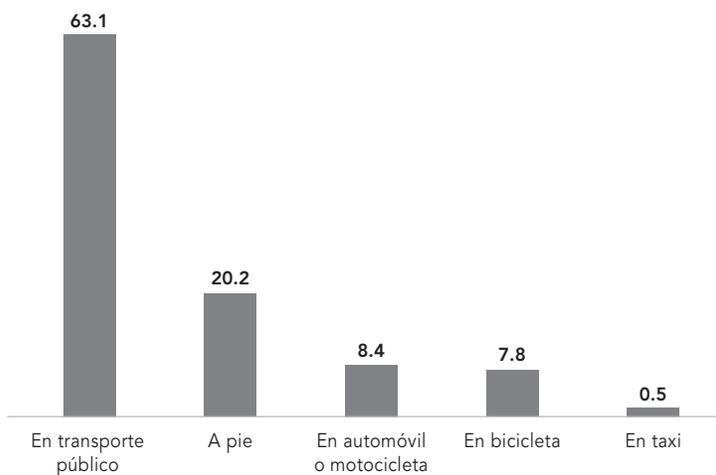
LA ESCUELA EN LA QUE USTED ESTUDIA ES...
(PORCENTAJES)



Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Educación. *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015 (datos correspondientes a pregunta 24).

GRÁFICA A4 .11

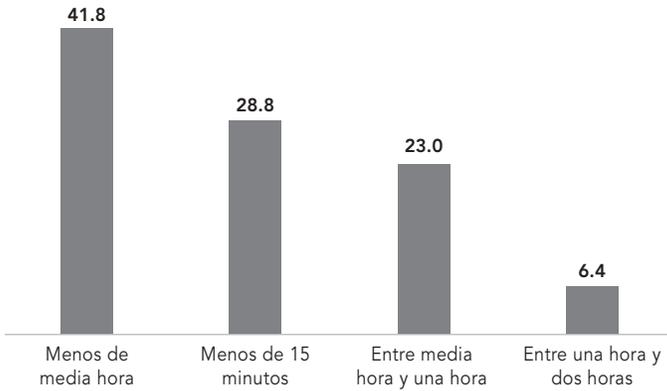
PRINCIPALMENTE ¿CÓMO SE TRASLADA USTED A SU ESCUELA?
(PORCENTAJES)



Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Educación. *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJ-UNAM, 2015 (datos correspondientes a la pregunta 10).

GRÁFICA A4.12

¿CUÁNTO TIEMPO TARDA USTED EN LLEGAR A LA ESCUELA?
(PORCENTAJES)

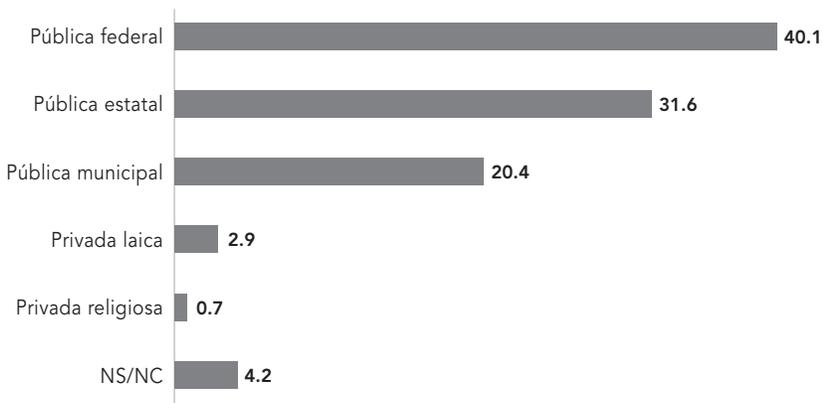


Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Nacional de Educación. *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, México, Área de Investigación Aplicada y Opinión, IJU-UNAM, 2015 (datos correspondientes a la pregunta 11).

LOS QUE NO ESTUDIAN

GRÁFICA A4.13

¿ESTUDIABA USTED EN ESCUELAS PÚBLICAS O PRIVADAS?
(PORCENTAJES)



ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1 Presupuesto de Egresos por Ramo Administrativo, 2009 y 2015	58
Gráfica 2 Presupuesto Ramo Administrativo 11 (SEP)	59
Gráfica 3 Presupuesto destinado a educación	60
Gráfica 4 Evolución del Presupuesto del Ramo General 25	61
Gráfica 5 Presupuesto destinado a educación (FAEB y FAETA)	61
Gráfica 6 Presupuesto del FAEB (en 2015 cambia a FONE), 2009-2015	62
Gráfica 7 Presupuesto total destinado a educación, 2009-2015	63
Gráfica 8 Presupuesto total destinado a educación	63
Gráfica 9 Programas del Ramo Educación con mayor presupuesto en 2009	74
Gráfica 10 Programas presupuestarios de educación con mayor monto 2015	75
Gráfica 11 Resultados prueba PISA, 2000-2012	86
Gráfica 12 Programas por derechos sociales y dimensión de bienestar económico, 2013	89
Gráfica 13 Personas con carencia por acceso a la alimentación, México, 2008-2012	93
Gráfica 14 Población con rezago educativo, 2008-2012	95





Gráfica 15 Población con discapacidad por sexo y grupo de edad, 2010	103
Gráfica 16 Población indígena según condición de pobreza, 2012	104
Gráfica 17 Dificultades que enfrentan las personas con discapacidad en la escuela	119
Gráfica 18 Recursos para el aprendizaje	120
Gráfica 19 Causas que influyeron para seleccionar la escuela	121
Gráfica 20 Escuela segura según nivel de escolaridad	123
Gráfica 21 Creencias en torno a trato desfavorable en la escuela	125
Gráfica 22 Actividades realizadas por los docentes con quienes estudian y los que han dejado de estudiar	127
Gráfica 23 Opinión de quienes estudian y han dejado de estudiar sobre la forma en la que los profesores enfrentan y enfrentaron los problemas	128
Gráfica 24 Actitudes positivas de los compañeros	129
Gráfica 25 Actitudes negativas de los compañeros	131
Gráfica 26 Percepciones sobre quienes no estudian ni trabajan	133
Gráfica 27 Motivaciones para estudiar	134
Gráfica 28 Aspiraciones para seguir estudiando	135
Gráfica 29 Modalidad educativa de preferencia	136
Gráfica 30 Razones para no seguir estudiando por edad	137
Gráfica 31 Dificultades para conseguir empleo	138
Gráfica 32 Relación de lo aprendido en la escuela con el trabajo (personas que han dejado de estudiar)	138
Gráfica 33 Relación entre la escuela y el trabajo	139

Gráfica 34	Contraste de expectativas de la relación entre aprendizaje y trabajo, entre quienes han dejado de estudiar (por nivel máximo de escolaridad)	140
Gráfica 35	Contraste de expectativas de la relación entre aprendizaje y trabajo, entre quienes siguen estudiando (por nivel máximo de escolaridad)	140
Gráfica 36	Consideraciones sobre el valor de estudiar	141
Gráfica 37	Nivel de escolaridad por grupo de ingreso familiar	145
Gráfica 38	Padres sin escolaridad según edad de los encuestados	148
Gráfica 39	Nivel de escolaridad por grupo de edad	149
Gráfica 40	Percepción sobre elementos asociados al acto educativo	152
Gráfica 41	En general, ¿cree usted que en los diez últimos años la calidad de la educación en México...?	156
Gráfica 42	¿Cree usted que lo que se enseña en la escuela está relacionado con lo que se debe aprender para la vida?	158
Gráfica 43	¿Cuál cree usted que es el principal problema de la educación en nuestro país?	159
Gráfica 44	Señale tres aspectos que el gobierno debe atender para mejorar la educación en nuestro país	160
Gráfica A4.1	Distribución de los entrevistados según edad	198
Gráfica A4.2	Nivel de escolaridad	199
Gráfica A4.3	¿La semana pasada usted?	200
Gráfica A4.4	¿Cuál es el nombre del oficio, puesto o cargo que usted desempeñó en su trabajo principal la semana pasada?	201
Gráfica A4.5	¿A qué se dedica la empresa, negocio o institución para la que usted trabajó o ayudó la semana pasada?	202
Gráfica A4.6	¿En cuál de los siguientes grupos de ingreso se encuentra su hogar pensando en el ingreso total del mes pasado?	203





Gráfica A4.7	Nivel de escolaridad de las personas que estudian y que no estudian	204
Gráfica A4.8	¿Qué está usted estudiando?	205
Gráfica A4.9	¿En qué turno está usted estudiando?	205
Gráfica A4.10	La escuela en la que usted estudia es...	206
Gráfica A4.11	Principalmente ¿Cómo se traslada usted a su escuela?	206
Gráfica A4.12	¿Cuánto tiempo tarda usted en llegar a la escuela?	207
Gráfica A4.13	¿Estudiaba usted en escuelas públicas o privadas?	207

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1 Ámbitos, factores de exclusión, ejes de desigualdad social	34
Cuadro 2 Dimensiones de un sistema educativo	36
Cuadro 3 Factores de exclusión educativa	42
Cuadro 4 La educación en el PND	52
Cuadro 5 La educación en los objetivos y las estrategias generales del PND	53
Cuadro 6 Política sectorial educativa señalada en el PND	54
Cuadro 7 Programas de desarrollo social con mayor presupuesto del PEF	64
Cuadro 8 Grupos que deben ser incluidos	66
Cuadro 9 La inclusión educativa desde los ordenamientos generales	69
Cuadro 10 La inclusión educativa desde los ordenamientos generales	71
Cuadro 11 Inclusión educativa	72
Cuadro 12 Política educativa de inclusión, 1997-2018	73
Cuadro 13 Alumnos en educación Básica, Media superior y Superior, 1994-2012	81
Cuadro 14 Escuelas en educación Básica, Media superior y Superior, 1994-2012	82





Cuadro 15	Total de alumnos en el SEN por ciclo escolar	83
Cuadro 16	Alumnado en primaria y en nivel superior, 1990-2014	84
Cuadro 17	Número de personas y carencias por indicador de pobreza, 2010-2012	90
Cuadro 18	Población en situación de pobreza por entidad federativa, 2010 y 2012	91
Cuadro 19	Acceso a servicios en las localidades rurales, México, 2013	94
Cuadro 20	Indicadores de desarrollo en educación, 1992 - 2012	96
Cuadro 21	Tasa de ocupación de la población joven y adulta según nivel de escolaridad y entidad federativa, 2012	109
Cuadro 22	Asistencia a eventos culturales	114
Cuadro 23	Consumo de medios impresos	114
Cuadro 24	Percepción del estado de las escuelas por zona geográfica	117
Cuadro 25	Percepción sobre los espacios y las personas que tienen que ver con la formación en la escuela	118
Cuadro 26	Percepción sobre elementos asociados al acto educativo	120
Cuadro 27	Calificación de la escuela en una escala del 1 al 10	124
Cuadro 28	Creencias sobre la educación	132
Cuadro 29	Valoración de factores en la formación de las personas	142
Cuadro 30	Motivos por los que los mexicanos no continúan estudiando	143
Cuadro 31	Falta de experiencias agradables en el aprendizaje	153
Cuadro 32	En general, ¿cree usted que en los diez últimos años la calidad de la educación en México...?	157

Cuadro 33

¿Cree usted que lo que se enseña en la escuela está relacionado con lo que se debe aprender para la vida?

159

Cuadro A4.1

Por favor, dígame con cuáles de las siguientes características cuenta su vivienda

204



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Sistema educativo y su contexto	35
Figura 2 Esquema analítico de factores de eficacia a nivel de escuela	37
Figura 3 Sistema educativo y entornos	39
Figura 4 Formas de exclusión educativa	46
Figura 5 Proceso de planeación y evaluación de la política educativa en México	51
Figura 6 Distribución porcentual de la población de licenciatura por sexo según las 10 carreras con matrícula más numerosa, ciclo escolar 2012-2013	101
Figura 7 Esquema conceptual de la marginación (Conapo, 2013: 14)	147
Figura A1.1 Mapa conceptual exclusión	182
Figura A1.2 Mapa conceptual. Otras nociones sobre la exclusión	184



DISEÑO MUESTRAL

LOS MEXICANOS VISTOS POR SÍ MISMOS
LOS GRANDES TEMAS NACIONALES

219



INTRODUCCIÓN

La colección *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales* dibuja un panorama extenso del país, en textos en los que convergen la teoría, el contexto actual y la voz de mujeres y hombres. Para ello se recurrió a la aplicación de 25 encuestas en vivienda de 1 200 casos cada una, a personas de 15 años y más distribuidas en todo el país. Las encuestas levantadas para la colección fueron las siguientes:

1. Encuesta Nacional de Corrupción y Cultura de la Legalidad
2. Encuesta Nacional de Cultura, Lectura y Deporte
3. Encuesta Nacional de Derechos Humanos, Discriminación y Grupos Vulnerables
4. Encuesta Nacional de Familia
5. Encuesta Nacional de Salud
6. Encuesta Nacional de Seguridad Pública
7. Encuesta Nacional de Movilidad y Transporte



8. Encuesta Nacional de Pobreza
9. Encuesta Nacional de Migración
10. Encuesta Nacional de Género
11. Encuesta Nacional de Globalización
12. Encuesta Nacional de Niños, Adolescentes y Jóvenes
13. Encuesta Nacional sobre las Condiciones de Habitabilidad de la Vivienda
14. Encuesta Nacional de Envejecimiento
15. Encuesta Nacional de Religión, Secularización y Laicidad
16. Encuesta Nacional de Ciencia y Tecnología
17. Encuesta Nacional de Educación
18. Encuesta Nacional de Economía y Empleo
19. Encuesta Nacional de Indígenas
20. Encuesta Nacional de Justicia
21. Encuesta Nacional de Sociedad de la Información
22. Encuesta Nacional de Medio Ambiente
23. Encuesta Nacional de Federalismo
24. Encuesta Nacional de Identidad y Valores
25. Encuesta Nacional de Cultura Política

Cada encuesta contiene un diseño muestral que permite la sistematización de la información y la inferencia de los resultados en el ámbito nacional.

El objetivo de este apartado es dar a conocer la metodología asociada al diseño muestral general de la investigación. El primer apartado describe las fuentes de información utilizadas al seleccionar a los informantes para cada una de las etapas del muestreo. Posteriormente, se describe el diseño general que se implementó para las 25 encuestas. Por último, se presenta el procedimiento para obtener el tamaño de la muestra, así como el cálculo de las probabilidades de selección, los factores de expansión y su ajuste por variables sociodemográficas.

LA MUESTRA Y SUS ELEMENTOS

Con el fin de realizar cada una de las encuestas, se propuso la elaboración de distintas muestras en el país, una por cada tema de la investigación, siguiendo un diseño muestral similar en cuanto a la estratificación de la población y al esquema de selección. La selección de individuos dentro de una muestra es independiente de la selección de individuos en cualquier otra muestra de la investigación.

MARCO MUESTRAL

Se utilizó el programa Mapa Digital de México versión 6.0.1 y SCINCE 2010 versión 1.0.2 del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) para obtener la georreferenciación de todas las entidades del país, así como los datos de población desagregados en el ámbito de localidad¹ y de Área Geoestadística Básica (AGEB)² urbana.

PERIODO DE LEVANTAMIENTO

El periodo de levantamiento de las encuestas fue de octubre a noviembre de 2014.

POBLACIÓN OBJETIVO

Para esta investigación, la población objetivo la constituyeron todos los habitantes de 15 años o más. A cada habitante seleccionado en la muestra se le aplicó un cuestionario de opinión que recopila diversas opiniones y actitudes sobre uno de los temas dentro de la investigación.

¹ Localidad. El INEGI lo define como todo lugar ocupado con una o más viviendas y reconocido por un nombre dado por la ley o la costumbre.

² Área Geoestadística Básica: extensión territorial delimitada por el INEGI cuyos habitantes comparten características socioeconómicas parecidas.





ESTRATIFICACIÓN DEL PAÍS

Para fines de selección de la muestra, el país fue dividido tanto por regiones geográficas con características comunes como por tamaño de localidad. Las regiones se describen en el cuadro 1.

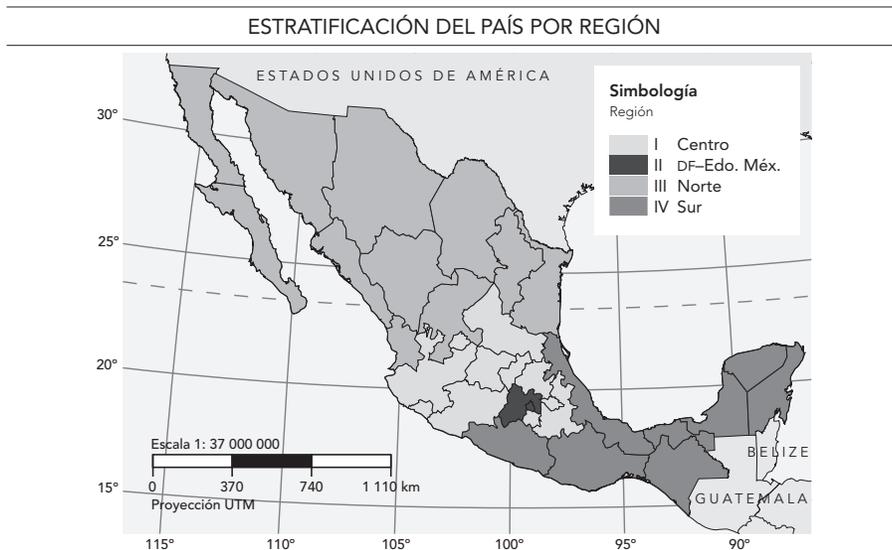
CUADRO 1

REGIONALIZACIÓN DEL PAÍS	
REGIÓN	ESTADOS DE LA REPÚBLICA
Centro	Aguascalientes, Colima, Guanajuato, Hidalgo, Jalisco, Michoacán, Morelos, Puebla, Querétaro, San Luis Potosí y Tlaxcala
DF-Estado de México	Distrito Federal y Estado de México
Norte	Baja California, Baja California Sur, Coahuila, Chihuahua, Durango, Nayarit, Nuevo León, Sinaloa, Sonora, Tamaulipas y Zacatecas
Sur	Campeche, Chiapas, Guerrero, Oaxaca, Quintana Roo, Tabasco, Veracruz y Yucatán

Diseño muestral *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales, 2014.*

De igual manera, el mapa 1 muestra la división del país por región.

MAPA 1



Dentro de cada región, de manera independiente, se estratificaron las localidades según su número de habitantes. Derivado de ello se establecieron cuatro estratos, los cuales se describen en el cuadro 2.

CUADRO 2

ESTRATIFICACIÓN POR TAMAÑO DE LOCALIDAD	
TIPO DE LOCALIDAD	TAMAÑO DE LA LOCALIDAD
I	100 000 habitantes o más
II	De 15 000 a 99 999 habitantes
III	De 2 500 a 14 999 habitantes
IV	2 499 habitantes o menos

Diseño muestral *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, 2014.

Con los criterios anteriores se obtuvieron 16 estratos para todo el país, tal y como se describen en el cuadro 3.

CUADRO 3

ESTRATOS GENERADOS POR REGIÓN Y TIPO DE LOCALIDAD			
ESTRATO	REGIÓN	TIPO DE LOCALIDAD	POBLACIÓN DE 15 AÑOS Y MÁS*
1	Centro	I	9 145 749
2	Centro	II	4 683 034
3	Centro	III	4 279 203
4	Centro	IV	6 160 059
5	DF-Estado de México	I	13 165 701
6	DF-Estado de México	II	1 461 226
7	DF-Estado de México	III	1 698 166
8	DF-Estado de México	IV	1 313 940
9	Norte	I	12 333 646
10	Norte	II	2 468 751
11	Norte	III	1 720 733
12	Norte	IV	3 016 044
13	Sur	I	4 792 845
14	Sur	II	2 954 728
15	Sur	III	3 374 837
16	Sur	IV	6 863 440

Fuente: Censo de Población y Vivienda 2010.

Diseño muestral *Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales*, 2014.





ESQUEMA DE SELECCIÓN

La selección de unidades de muestreo se realizó a través de etapas sucesivas y de manera independiente para cada estrato previamente definido.

- *De localidades.* La selección de localidades que pertenecen a una zona se realizó con probabilidad proporcional al tamaño (PPT) de la población de 15 años o más.
- *De AGEBS.* Se seleccionaron dos AGEBS dentro de cada localidad de tamaños I, II y III, con probabilidad proporcional al tamaño de la población de la AGEB con remplazo. En el caso de las localidades con tamaño poblacional menor a 2 500, no se consideró esta etapa, por lo que se pasó directamente a la selección de manzanas.
- *De manzanas.* Se seleccionaron tres manzanas³ para cada localidad y dicha selección se hizo de manera sistemática con arranque aleatorio (MSA).
- *De viviendas.* Se seleccionaron cuatro viviendas⁴ para cada manzana y dicha selección se hizo de forma sistemática, con arranque aleatorio.
- *De individuos.* Se seleccionó de manera aleatoria (MAS) a un individuo de 15 años o más dentro de la vivienda.

Derivado de dicho esquema se consideraron las siguientes unidades de muestreo:

- a) *Unidades primarias de muestreo (UPM):* en todos los estratos generados fueron las localidades.
- b) *Unidades secundarias de muestreo (USM):* en los estratos compuestos por los tipos de localidad I, II y III fueron las AGEB, mientras que en los estratos compuestos por el tipo de localidad IV fueron las manzanas.
- c) *Unidades terciarias de muestreo (UTM):* en los estratos compuestos por los tipos de localidad I, II y III fueron las manzanas, y en los estratos compuestos por el tipo de localidad IV fueron las viviendas.

³ Para el estrato sur-I se seleccionaron cuatro manzanas por AGEB.

⁴ Para el estrato centro-IV se seleccionaron cinco viviendas por manzana.



- d) *Unidades cuaternarias de muestreo (UCM)*: de igual manera, en los estratos compuestos por los tipos de localidad I, II y III fueron las viviendas y para los de tipo de localidad IV fueron los individuos que para estos estratos también se consideran como las unidades últimas de muestreo.
- e) *Unidades últimas de muestreo (UUM)*: dentro de los estratos por tipos de localidad I, II y III fueron los individuos de cada vivienda seleccionada.

El cuadro 4 indica el tamaño de muestra para cada estrato generado por región y tipo de localidad.

CUADRO 4

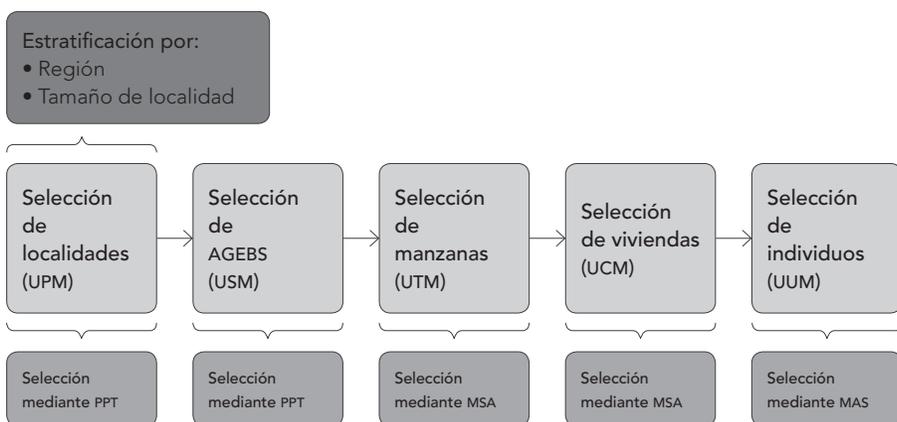
TAMAÑO DE MUESTRA PARA CADA ESTRATO		
REGIÓN	TIPO DE LOCALIDAD	TAMAÑO DE MUESTRA
Centro	I	144
Centro	II	72
Centro	III	72
Centro	IV	60
DF-Estado de México	I	192
DF-Estado de México	II	48
DF-Estado de México	III	48
DF-Estado de México	IV	24
Norte	I	192
Norte	II	48
Norte	III	24
Norte	IV	48
Sur	I	96
Sur	II	48
Sur	III	48
Sur	IV	36



Con fines prácticos, la gráfica 1 resume el esquema de selección descrito en los párrafos anteriores.

GRÁFICA 1

ESQUEMA DE SELECCIÓN UTILIZADO EN LAS 25 MUESTRAS



TAMAÑO DE MUESTRA

El tamaño de muestra obtenido para cada encuesta fue de 1 200 casos y fue distribuido entre los diferentes estratos descritos anteriormente con el fin de generar una disminución de los márgenes de error estadísticos. Para determinarlo se consideró la siguiente fórmula:

$$n = \frac{(z^2)(p)(1-p)(Deff)}{d^2(1-TNR)}$$

donde:

n = tamaño de la muestra;

z = valor en tablas de valores de probabilidad acumulada para la distribución normal estándar; este valor depende del nivel de confianza asignado $(1 - \alpha) * 100$ por ciento;

p = probabilidad de éxito del evento; se refiere a la probabilidad de éxito esperada. El más conservador de los valores se obtiene cuando $p = 0.5$;

d = diferencia entre el valor estimado y el valor poblacional;
 TNR = tasa de no respuesta esperada;
 $Deff$ = efecto de diseño por utilizar un muestreo diferente del muestreo aleatorio simple.

Considerando un efecto de diseño ($Deff$) de 2.00, una tasa de no respuesta inferior (TNR) a 10 por ciento y un margen de error (d) de 4.2 puntos porcentuales con un nivel de confianza de 95 por ciento, se calculó para cada encuesta un tamaño de muestra aproximado de 1 200 casos, resultando un total de 30 000 cuestionarios por las 25 encuestas.



CÁLCULO DE LOS PONDERADORES

Para obtener los ponderadores utilizados dentro del cálculo de los estimadores de los parámetros tanto en individuos como en viviendas se utiliza la probabilidad de selección de cada etapa del muestreo.

EL CASO DE LOS ESTRATOS COMPUESTOS POR EL TIPO DE LOCALIDAD I, II Y III

La probabilidad de selección del individuo n -ésimo que pertenece a la vivienda m , manzana l , AGEB k , localidad j y estrato i se calcula de la siguiente forma:

$$P[x_{j,k,l,m,n}^i] = \frac{m_i N_j^i}{N^i} \frac{2N_{j,k}^i}{N_j^i} \frac{m_{i,j,k}}{I_{i,j,k}} \frac{m_{i,j,k,l}}{I_{i,j,k,l}} \frac{1}{I_{i,j,k,l,m}}$$

donde:

$x_{j,k,l,m,n}^i$ es el individuo n -ésimo que pertenece a la vivienda m , manzana l , AGEB k , localidad j y estrato i .

m_i es el número de localidades seleccionadas para el estrato i .

$m_{i,j,k}$ es el número de manzanas seleccionadas en la AGEB k , localidad j y estrato i .

$m_{i,j,k,l}$ es el número de viviendas seleccionadas en la manzana l , AGEB k , localidad j y estrato i .



N^i es la población total de personas de 15 años o más que habitan en el estrato i .

N_j^i es la población total de personas de 15 años o más que habitan en la localidad j y el estrato i .

$N_{j,k}^i$ es la población total de personas de 15 años o más que habitan en la AGEB urbana k , la localidad j y el estrato i .

$I_{i,j,k}$ es el número de manzanas existentes en la AGEB k , la localidad j y el estrato i .

$I_{i,j,k,l}$ es el número de viviendas en la manzana l , AGEB k , la localidad j y el estrato i .

$I_{i,j,k,l,m}$ es el número de individuos de 15 años o más que habitan la vivienda m , en la manzana l , la AGEB k , la localidad j y el estrato i .

El recíproco de la probabilidad de selección del individuo da el factor de expansión correspondiente, es decir:

$$F_{j,k,l,m,n}^i = \frac{1}{P[x_{j,k,l,m,n}^i]}$$

La probabilidad de selección de la vivienda m -ésima que pertenece a la manzana l , AGEB k , localidad j y estrato i se calcula de la siguiente forma:

$$P[x_{j,k,l,m}^i] = \frac{m_i N_j^i}{N^i} \frac{2N_{j,k}^i}{N_j^i} \frac{m_{i,j,k}}{I_{i,j,k}} \frac{m_{i,j,k,l}}{I_{i,j,k,l}}$$

Respecto al factor de expansión correspondiente, se obtiene de igual manera que el anterior, es decir:

$$F_{j,k,l,m}^i = \frac{1}{P[x_{j,k,l,m}^i]}$$

EL CASO DE LOS ESTRATOS COMPUESTOS POR EL TIPO DE LOCALIDAD IV

La probabilidad de selección del individuo n -ésimo que pertenece a la vivienda m , manzana l , localidad j y estrato i se calcula de la siguiente forma:



$$P[x_{j,l,m,n}^i] = \frac{m_i N_j^i}{N^i} \frac{m_{i,j}}{I_{i,j}} \frac{m_{i,j,l}}{I_{i,j,l}} \frac{1}{I_{i,j,l,m}}$$

donde:

$x_{j,l,m,n}^i$ es el individuo n -ésimo que pertenece a la vivienda m manzana l , localidad j y estrato i .

m_i es el número de localidades seleccionadas en el estrato i .

$m_{i,j}$ es el número de manzanas seleccionadas en la localidad j y el estrato i .

$m_{i,j,l}$ es el número de viviendas seleccionadas en la manzana l , localidad j y estrato i .

N_j^i es la población total de personas de 15 años o más que habitan en la localidad j y el estrato i .

N^i es la población total de personas de 15 años o más que habitan en el estrato i .

$I_{i,j}$ es el número de manzanas existentes en la localidad j y el estrato i .

$I_{i,j,l}$ es el número de viviendas en la manzana l , la localidad j y el estrato i .

$I_{i,j,l,m}$ es el número de individuos de 15 años o más que habitan la vivienda m , en la manzana l , localidad j y estrato i .

El recíproco de la probabilidad de selección del individuo da el factor de expansión correspondiente, es decir:

$$F_{j,l,m,n}^i = \frac{1}{P[x_{j,l,m,n}^i]}$$

La probabilidad de selección de la vivienda m -ésima que pertenece a la manzana l , localidad j y estrato i se calcula de la siguiente forma:

$$P[x_{j,l,m}^i] = \frac{m_i N_j^i}{N^i} \frac{m_{i,j}}{I_{i,j}} \frac{m_{i,j,l}}{I_{i,j,l}}$$

El recíproco de la probabilidad de selección de la vivienda da el factor de expansión correspondiente:

$$F_{j,l,m}^i = \frac{1}{P[x_{j,l,m}^i]}$$



AJUSTE DE LOS FACTORES DE EXPANSIÓN

Se calibraron los factores de expansión de acuerdo con el Censo de Población y Vivienda de 2010 con base en la edad⁵ por decenios, sexo y región. Esto con el fin de que los datos puedan expandir a la población en las proporciones que se presentan en el país. Este ajuste se logra multiplicando el factor de expansión original por una constante (componente de ajuste) que permita alcanzar tal objetivo.

Sea $X_{r,s,e}$ el conjunto de individuos x_i de la muestra que pertenecen a la región del país r , grupo decenal e y sexo s . Defínase $f_1(x_{r,s,e}) = \sum_{x_i \in X_{r,s,e}} \frac{1}{P[x_i]}$ como la expansión total del conjunto $X_{r,s,e}$, es decir, la suma de los factores de expansión correspondientes a los individuos que pertenecen a la misma región, grupo decenal y sexo.

Sea ahora $g(x_{r,s,e}) = N_{r,s,e}$ la población total de acuerdo con el Censo de Población y Vivienda de 2010 perteneciente a la región del r , grupo decenal e y sexo s . Con ello es posible calibrar cada factor de expansión de los individuos que componen la muestra. El factor de expansión ya corregido se calculó de la siguiente manera:

$$f_2(x_i) = \frac{g(X_{r,s,e})}{f_1(X_{r,s,e})} \frac{1}{P[x_i]}$$

$f_2(x_i)$ es el nuevo factor de expansión a utilizar del individuo i -ésimo de la muestra. Con ello se logra expandir los datos de la muestra al tamaño poblacional de cada uno de los nuevos estratos $X_{r,s,e}$:

$$\sum_{x_i \in X_{r,s,e}} f_2(x_i) = \sum_{x_i \in X_{r,s,e}} \frac{g(X_{r,s,e})}{f_1(X_{r,s,e})} \frac{1}{P[x_i]} = \frac{g(X_{r,s,e})}{f_1(X_{r,s,e})} \sum_{x_i \in X_{r,s,e}} \frac{1}{P[x_i]} = \frac{g(X_{r,s,e})}{f_1(X_{r,s,e})} f_1(X_{r,s,e}) = g(X_{r,s,e}) = N_{r,s,e}$$

⁵ El número de individuos cuya edad no fue especificada dentro del censo se distribuyó uniformemente dentro de los demás rangos de edades.

Diseño de portada e interiores
Rocío Mireles y Bruno Contreras

Formación
Claire Castillo

**Educación. Las paradojas
de un sistema excluyente**
Encuesta Nacional de Educación

Editado por la Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial de la UNAM, se terminó de imprimir el 11 de septiembre de 2015 en los talleres de Litográfica Ingramex, S. A. de C. V., ubicados en Centeno núm. 162-1, colonia Granjas Esmeralda, delegación Iztapalapa, C. P. 09810, México, D. F. El tiro consta de 1 000 ejemplares impresos mediante offset sobre papel snow de 60 gramos. Para su composición se utilizó la familia tipográfica Avenir LT con cuerpos de 9, 10, 12 y 18 puntos.