

Los jóvenes, sus derechos y la equidad en la Educación Media Superior en México: hacia una agenda de política educativa

Francisco Miranda López

Juana María Islas Dossetti

Recibido Septiembre 2016

Aceptado Octubre 2016

Resumen

El objetivo central de este ensayo es establecer las características fundamentales que dan cuenta de las condiciones de desigualdad social e inequidad educativa de los jóvenes en edad de cursar la educación media superior, con la finalidad de identificar y describir la naturaleza de las brechas que hay en el cumplimiento del derecho a una educación de calidad con equidad. A partir de esta base analítica se establecen los principales desafíos de política pública que merecen atención prioritaria para recuperar la pertinencia, legitimidad, sentido y eficacia de la educación media superior. Estos desafíos reflejan la magnitud de las necesidades de los jóvenes mexicanos que construyen su subjetividad y la transición hacia la vida adulta en un contexto económico, social y cultural complejo y contradictorio.

Palabras claves: Educación Media Superior – desigualdad social – equidad educativa – política pública – derecho de los jóvenes a la educación

Abstract

The main objective of this paper is to identify and describe the nature of the gaps in the fulfillment of the right to a quality education with equity; to do this, the key characteristics that reflect the conditions of social inequality and educational inequity of young people, who should be studying middle education, are established.

From this analytical basis, we establish the main policy challenges that deserve a priority attention to retrieve the relevance, legitimacy, meaning and effectiveness of the middle education, and which reflect the needs magnitude of the young Mexicans, who build their subjectivity and the transition to adulthood in an economic, social and cultural context, complex and contradictory.

Key words: Upper Secondary – social inequality – educational equity – public policy – young people’s right to education

Introducción

El derecho a la educación se encuentra consignado en diversos instrumentos normativos tanto de orden nacional como internacional. A nivel internacional, se identifican tres instrumentos centrales: la Declaración Universal de Derechos Humanos (Artículo 26)¹, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC)² y la Convención sobre los Derechos del Niño³.

En el ámbito nacional, la educación obligatoria que imparte el Estado se encuentra amparada como derecho humano fundamental en el Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) desde 1993⁴. Con la Reforma Constitucional Educativa publicada en febrero de 2013 se impuso a la educación obligatoria⁵ la característica de ser de calidad,

1 Dicho artículo establece que: 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; y 2. 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 tolerancia 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.

2 Reitera el derecho a la educación, pero explica de manera detallada la forma en que los Estados deben lograr el goce efectivo de este derecho.

3 Los niños y niñas tienen derechos particulares previstos en la Convención. Estos abogan por una atención y protección especiales de los niños como titulares de derechos, acordes con su etapa de desarrollo, así como un conjunto de responsabilidades que el Estado debe cumplir para asegurar el pleno desarrollo de su potencial, desarrollo y bienestar.

4 En el que se indica que: “todo individuo tiene derecho a recibir educación”.

5 En México corresponde a los tipos educativos de: 1) Educación Básica que comprende los niveles de: a) preescolar (tres grados con edades normativas de 3 a 5 años), b) primaria (seis grados con edades

entendiendo por ello “que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos” (CPEUM, 2014).

Lo anterior tiene implicaciones importantes para el Estado mexicano, que debe asumir la responsabilidad de garantizar este derecho y para ello tendrá que asegurar al menos tres condiciones fundamentales en la educación obligatoria: a) acceso universal a escuelas bien equipadas en términos de sus condiciones materiales y recursos humanos, b) permanencia y trayectorias escolares exitosas, sin rezago y c) logro académico y aprendizaje de conocimientos relevantes. Ergo, desde la perspectiva de los derechos humanos y retomando la propuesta de Tomasevski (2001, 2004), la capacidad de la política pública para transitar hacia una educación media superior de calidad con equidad, requiere asegurar tres condiciones fundamentales: 1. Equidad en el acceso (disponibilidad y accesibilidad); 2. Equidad en el trato (adaptabilidad); y 3. Equidad en el logro (aceptabilidad).

Subyace al presente esfuerzo analítico la hipótesis de que el “desprendimiento educativo” que caracteriza a la “demanda” y la “fragmentación institucional” que expresa la “oferta” de la educación media superior (EMS) en México se agrava por la vulnerabilidad social a la que se enfrentan los jóvenes y que es de registros múltiples: por edad, etnia, lugar de residencia, situación de pobreza o carencia, decil de ingreso o condición laboral. A este entramado se suman también importantes transformaciones de orden cultural y de sentido en la subjetividad juvenil que redefine las pautas tradicionales de la transición a la vida adulta, con lo cual se genera una suerte de “retiro” o vacío de la escuela frente a las necesidades de inserción social y la desarticulación cada vez más marcada entre el “discurso y el sistema escolar” y “la propia experiencia escolar” de los jóvenes (Rojas, 2008).

Lo anterior se corresponde con la insuficiente capacidad de las políticas públicas para “reintegrar” estos “desprendimientos” y “fragmentaciones” para potenciar salidas de reinserción y de progreso alternativo. En consecuencia, en el mejor de los casos, se generan efectos de contención social, pero que no son capaces de

normativas de 6 a 11 años) y c) secundaria (tres grados con edades normativas de 12 a 14 años), y 2) Educación Media Superior (tres grados con edades normativas de 15 a 17 años).

romper con el ritmo de la exclusión, desafiación educativa y pérdida de sentido de la experiencia escolar que viven decenas de miles de jóvenes mexicanos.

Lograr la equidad y calidad de la EMS en México implica el desarrollo de diversos esfuerzos sociales e institucionales que permitan definir una ruta viable en el mediano y largo plazos. Este trabajo busca aportar elementos para la construcción de un camino posible frente a estos desafíos⁶.

El ensayo se estructura en tres partes: en la primera parte se desarrolla un breve marco de interpretación sobre los problemas de igualdad social y equidad educativa que generan restricciones al ejercicio pleno del derecho a la educación en los adolescentes y jóvenes; en la segunda parte se presenta información relevante sobre las características estructurales de la desigualdad social en los adolescentes y jóvenes, así como las expresiones de otras exclusiones que muestran la segmentación social que caracteriza a esta población, y los principales indicadores que reflejan la situación actual de la equidad educativa por lo que se refiere a equidad en el acceso (disponibilidad y accesibilidad); equidad en el trato (adaptabilidad); y equidad en el logro (aceptabilidad) de los estudiantes de EMS; y en la tercera parte, además de plantear las conclusiones principales, se enuncian algunas recomendaciones como temas para la construcción de la nueva agenda pública para favorecer la equidad de la EMS en México.

La metodología utilizada en este trabajo tiene un enfoque cualitativo, cuyo elemento principal es el análisis bibliográfico. La revisión del material documental funcionó como insumo para sistematizar las variables y componentes de la desigualdad social e inequidad educativa de los jóvenes en edad de cursar la educación media superior. Para ello se analizaron diversos materiales, a saber: artículos académicos, fundamentos normativos y acuerdos vigentes, censos y encuestas y bases de datos oficiales.

La unidad de análisis seleccionada son los jóvenes mexicanos en edad normativa para cursar la EMS, durante un período de tiempo que abarca desde inicios

⁶ Las discusiones aquí planteadas forman parte de una investigación en curso más amplia cuyo objetivo central es identificar, a partir del análisis de trayectorias y transiciones juveniles, las variables e intervenciones institucionales más relevantes que influyen en la construcción social de la trayectoria escolar de los jóvenes de EMS.

de la década de los 90 hasta la actualidad. A partir de esta selección se busca explorar el ámbito educativo en el que el joven se desenvuelve (oferta escolar, demanda educativa, construcción de la subjetividad en relación a la escuela y a la educación, interacción con profesores y expectativas educativas) y su entorno (condiciones socioeconómicas, espacios sociabilizadores, identidades, familia y expectativas sobre sí mismo).

1. La equidad y la educación como derecho

La promoción y concreción de una educación de calidad con equidad entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa, no es sólo un ideal compartido por diversos sectores sociales en México, ahora es también un mandato constitucional que la coloca como derecho humano fundamental y objetivo central que orienta la actual política educativa⁷.

Existen diversos enfoques teóricos sobre lo que significa una educación equitativa; las formas en que éstos pueden vincularse con los mandatos legales que se desprenden de la normatividad mexicana al respecto son también variados. Por ello se considera necesario hacer algunas consideraciones teóricas y operativas, que permitan establecer distinciones y al mismo tiempo, las interrelaciones del concepto de equidad, con otros con los que constantemente interacciona, a saber: igualdad, justicia y cumplimiento del derecho.

Bobbio (1993) plantea que siempre debemos asumir a la igualdad como una relación y no como una cualidad o propiedad de la persona. Así, para poder saber si hay o no igualdad en educación, debemos responder al menos a dos preguntas fundamentales: ¿igualdad entre quienes? e ¿igualdad en qué? Son dos las respuestas al respecto: 1. igualdad entre todos en todo, y 2. igualdad entre todos en algo. Dadas las diferencias que existen entre seres humanos y a que no se puede aspirar a una sociedad por completo igualitaria en todos los aspectos,

⁷ La calidad y la equidad son recuperadas como objetivos centrales en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (PSE). Objetivo 1: Asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población. 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. Objetivo 3: Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa.

en educación se tiende aspirar a lograr la “igualdad entre todos en algo”. Asumir la búsqueda de un tipo de igualdad, supone siempre aceptar o promover otras formas de desigualdad, entendida como las diferencias que existen de facto entre las personas, que son ineludibles y no pueden ser modificadas por la acción pública.

Sin embargo, lo que sí se puede buscar es la equidad, siendo sensibles a aquellas desigualdades que por lo general pueden considerarse como evitables y por ello injustas, y desarrollando acciones públicas al respecto. Esta perspectiva deriva del planteamiento de Rawls (1979), quien establece dos principios de justicia fundamentales; en el primero plantea que las formas legítimas o justas de desigualdad son aquéllas cuya existencia puede justificarse, sea porque no es posible concebir una situación alternativa, o porque esa forma de estructurar la desigualdad trae tales beneficios a la sociedad en su conjunto, que es imprescindible para el orden social; y el segundo alude a que la distribución desigual de algún bien primario –como el conocimiento–, es válida y necesaria, siempre y cuando dicha distribución desigual mejore las condiciones de los más desfavorecidos (Caballero, 2006).

Si bien no existe consenso sobre un solo aspecto en el que se deba alcanzar la igualdad en educación y aunque varios autores –entre los que destacan Meuret, 1997; Crahay, 2003; Grisay, Demeuse, Crahay y Monseur, citados en EGREES, 2005–, han intentado responder a esa pregunta, las discusiones y aportaciones son muy amplias. Sin embargo, se podrían considerar tres alternativas: a) igualdad en el acceso o de oportunidades⁸, b) igualdad en el trato o de enseñanza⁹, c) igualdad de conocimiento o de éxito escolar¹⁰ (Grisay, Demeuse, Crahay y Monseur, citados en EGREES, 2005; Bolívar, 2005). Aunque las tres igualdades

8 Se refiere a que todos accedan a la educación obligatoria con independencia de su nivel socioeconómico y de las capacidades individuales. Así, una educación equitativa sería aquella en la que todas las personas tienen las mismas oportunidades de acceder.

9 Considera que todas las personas tienen la capacidad para cursar la educación obligatoria y alcanzar aprendizajes fundamentales; por lo tanto, todas las personas deben tener acceso a la misma calidad de educación obligatoria. Una educación equitativa es aquella que garantiza la igualdad en las condiciones o medios de aprendizaje.

10 Admite acciones de discriminación positiva para ayudar a los más rezagados a alcanzar un nivel similar al del resto de estudiantes, para lograr que todos alcancen un logro educativo lo más igualitario posible. Una educación equitativa es aquella que reconoce las diferencias iniciales y toma medidas para contrarrestarlas y asegurar que todos tengan acceso a un similar nivel de logro educativo.

planteadas, proponen elementos distintos, convergen en el principio de justicia distributiva, que alude a que la calidad y la cantidad de la educación recibida por una persona no debe estar sujeta al nivel socioeconómico o cultural de la familia de los estudiantes, menos aún a su origen étnico o a su género.

Según Kessler (2002) existen dos factores que contribuyen a entender los desafíos para garantizar la igualdad educativa en los jóvenes: la segmentación social y la fragmentación de la oferta educativa. Mientras que los privilegiados pueden invertir más y mejor en sus trayectorias escolares, los grupos menos favorecidos enfrentan obstáculos para garantizar condiciones básicas de educabilidad. En este sentido, no basta con pensar a la desigualdad en base a los que están dentro o fuera del sistema educativo, sino que los que están adentro no se encuentran en situación de igualdad entre sí (Braslavsky, 1985).

Según Tiramonti (2004), la oferta educativa ya no tiene como principal característica a la segmentación, sino a la fragmentación, que alude a la existencia de fragmentos, espacios autoreferidos que se organizan en torno a creencias y valores particulares, que a su vez dan origen a patrones de socialización que los caracterizan y que no tienen nada que ver con otros fragmentos al interior de las escuelas.

La fragmentación de las instituciones se evidencia en la forma en la que éstas se moldean de acuerdo al tipo de población que atienden. Una institución que se dirige a una población acomodada será capaz de ofrecer servicios de calidad; por el contrario, si los jóvenes son de contextos carenciados, la oferta educativa será pobre e incapaz de neutralizar los determinismos socioeconómicos (Kessler, 2002). De este modo, existen diferenciaciones en los estilos pedagógicos, la formación de los docentes, los currículos y recursos materiales entre las escuelas, que derivan en posibilidades disímiles de acumulación de capital cultural y social entre los diferentes grupos socialmente estratificados (Kessler, 2005).

A lo anterior se suma el desprendimiento de la demanda educativa, que no sólo apunta a condiciones objetivas de los establecimientos –como es el caso de la fragmentación de la oferta– sino que para Rojas (op. cit.) también apuntaría a una construcción subjetiva de los estudiantes. Los jóvenes transitan por una suerte de resistencia a lo que el mundo adulto les propone incorporar y la escuela es incapaz de brindarles una propuesta que le otorgue sentido. En el

contexto de estos cambios, los centros escolares parecieran no poder adaptarse a las necesidades de los estudiantes, generando que la demanda se desprenda del sistema educativo. De aquí que se generen espacios de sociabilización paralelos a la escuela donde los jóvenes construyen su identidad y subjetividad (Rojas, op. cit.).

Además de considerar las discusiones teóricas desarrolladas en párrafos precedentes, para entender la educación equitativa, también nos parece relevante considerar el marco legal vigente en México.

Los derechos humanos son normas básicas universales, establecidas en la legislación internacional y nacional, cuyo cumplimiento es imprescindible para el desarrollo integral y digno de los seres humanos. Este conjunto de prerrogativas implica la existencia de una contraparte obligada, es decir, ante la existencia de personas titulares de derechos –que supera la noción de clientes, beneficiarios o sectores sociales necesitados–, que tendrían que estar en posibilidades de hacer uso de diversos mecanismos de justiciabilidad y exigibilidad de tales derechos y tener garantizados esos espacios de participación, se tienen titulares de obligaciones que deben garantizar su realización.

En el terreno educativo, uno de los enfoques más empleados en México y en otras partes del mundo para establecer hasta qué punto se cumple con el derecho a la educación es el planteamiento de las cuatro A (4-A) propuesto por Katarina Tomasevski (2004), el cual está integrado por cuatro aspectos esenciales e interrelacionados:

Disponibilidad (Availability); hace referencia a que la oferta educativa debe disponer tanto de docentes calificados, como de instituciones, infraestructura, materiales, tecnología y programas de enseñanza en cantidad suficiente y en condiciones óptimas de funcionamiento.

Accesibilidad; implica hacer llegar la educación a todas las niñas, niños y adolescentes, especialmente a los grupos más vulnerables, sin discriminación alguna. Asimismo, alude al criterio de accesibilidad material, es decir, hacer alcanzable la educación a través de una localización geográfica de acceso razonable o por medio de la tecnología (educación a distancia).

Adaptabilidad; refiere que la educación ha de tener la flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades de sociedades y comunidades en transformación y responder a las necesidades de los alumnos en contextos sociales y culturales variados.

Aceptabilidad; se enfoca en la forma y fondo de la educación, es decir, considera que los programas de estudio y los métodos pedagógicos han de ser aceptables, pertinentes y de buena calidad.

Gráfico 1. Marco de interpretación del derecho a la educación de calidad con equidad

EQUIDAD EDUCATIVA			(4-A) K. TOMASEVSKI.	
En el acceso	A1	A2	A1	Disponibilidad (Availability)
En el trato	A3		A2	Accesibilidad
En el logro	A4		A3	Adaptabilidad
			A4	Aceptabilidad

Fuente: elaboración propia con base en Grisay, Demeuse, Crahay y Monseur, citados en EGREES, 2005; Bolívar, 2005 y Tomasevski, 2004

2. Inequidad y los límites del derecho a la educación media superior

Para captar la naturaleza de la inequidad en los jóvenes de educación media superior deben entenderse las distintas dimensiones en las que se expresa. Se trata de un escenario de marginación que los afecta en lo general, pero también se alude a otras exclusiones que son múltiples y que los afectan en lo particular, en sus espacios inmediatos, microsociales, familiares e individuales, frente a los cuales, en su conjunto, la oferta educativa y los recursos de que ésta dispone son apenas suficientes para contenerlas, pero no así para superarlas. A continuación, se presenta la información sobre estas condiciones que caracterizan los grandes desafíos de la equidad educativa en los jóvenes mexicanos que marcan, al mismo tiempo, la magnitud de los esfuerzos a realizar para alcanzar estados razonables en la habilitación de sus derechos.

La desigualdad social en los adolescentes y jóvenes

Los jóvenes en edad normativa para la EMS en México, crecieron en más de 587 mil personas entre el 2000 y el 2010 (INEGI 2000 y 2010)¹¹. Siendo la mayoría de esta población no indígena (93.2%) y de zonas urbanas (73.5%) con una distribución similar por género, dado que prácticamente la mitad son hombres y la mitad mujeres (INEGI, 2010).

Para estos jóvenes la incidencia de la pobreza es preocupante, de acuerdo con los datos sobre pobreza y carencia social del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2012), mientras el 42% de la población mexicana de 18 años y más, vivía en condiciones de pobreza multidimensional¹², la población de 15 a 17 años en esta misma condición era del 51%, de forma similar la cantidad de jóvenes en pobreza extrema también es mayor, así como los que presentan carencia social en acceso a seguridad social, alimentación, vivienda e ingresos.

Estos datos permiten concluir que ser joven en México implica una condición adicional de exclusión frente a los factores estructurales de marginación que caracterizan al país.

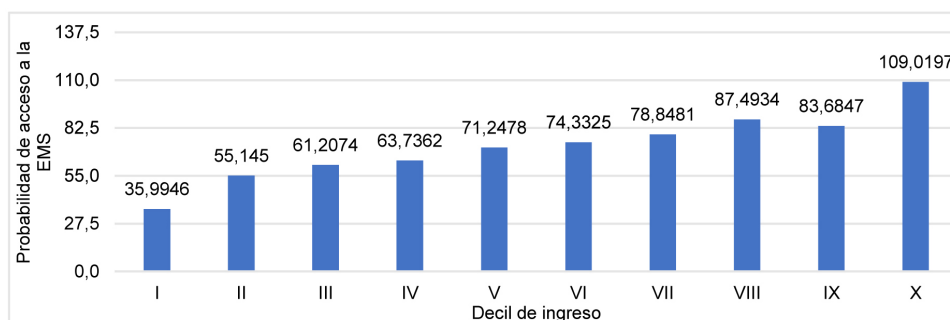
A lo anterior se agrega un factor de estratificación interna que hace a la situación todavía más vulnerable y que está asociada a las oportunidades de acceso a la EMS. Como se muestra en la Gráfico 2, la probabilidad de acceso a la EMS del decil de ingreso más alto es tres veces mayor que la del decil más pobre; esta situación conjugada con las condiciones de pobreza y desigualdad en el acceso a derechos que viven los jóvenes refuerza la urgencia de contar con políticas que

11 Datos más actuales, aunque no censales indican que, en 2012, según la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos 2012, la población de 15 a 17 años fue de 6, 7 millones. En 2013, con base en la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) la población en ese rango de edad fue de 6.8 millones. Y hacia 2014, con base en las proyecciones de CONAPO, la población de 15 a 17 años desciende a 6.7 millones. Según datos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en 2015 la población de 15 a 17 años se mantuvo en 6.7 millones.

12 La metodología de medición de pobreza utiliza varias dimensiones o factores económicos y sociales en su concepción y definición. Una persona se encuentra en situación de pobreza cuando tiene al menos una carencia social (en los seis indicadores de rezago educativo, acceso a servicios de salud, acceso a la seguridad social, calidad y espacios de la vivienda, servicios básicos en la vivienda y acceso a la alimentación) y su ingreso es insuficiente para adquirir los bienes y servicios que requiere para satisfacer sus necesidades alimentarias y no alimentarias (CONEVAL, 2015).

incorporen un enfoque de equidad educativa en la EMS que revierta y corrija estas desigualdades.

Gráfico 2. Probabilidad de acceso a la educación media superior por decil de ingreso



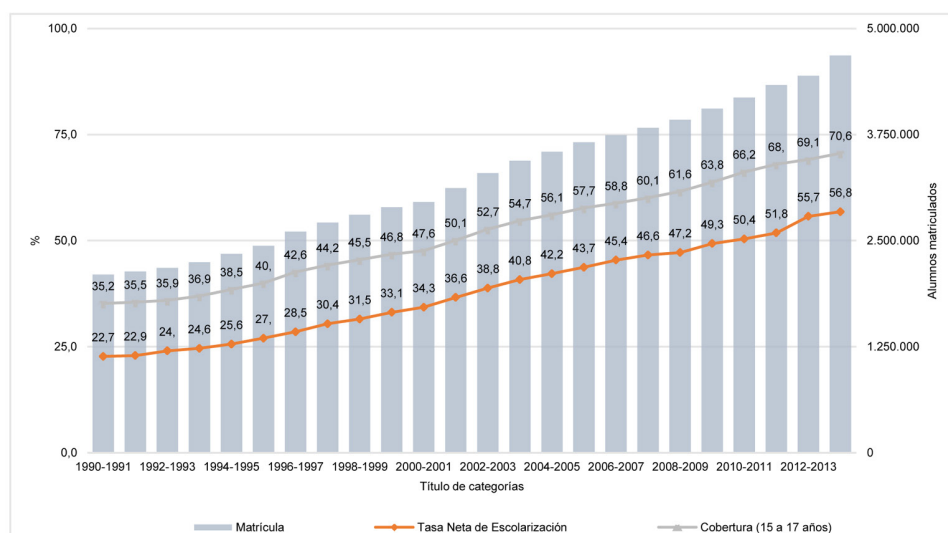
Fuente: SEMS, 2013. Disponible en: http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11088/ems_desafios_puerta_rt.pdf

Conviene señalar que además de las desigualdades estructurales que viven los jóvenes, se identifican otras variables adicionales que son propias de su espacio de vida, se construye en su biografía social y familiar, en el tenso proceso de transición hacia la vida adulta, en la búsqueda de la afirmación de su subjetividad y en diversas expresiones de participación política. Entre los aspectos sustantivos se destacan: a) inequidad de oportunidades sociales que afecta a amplias franjas juveniles, según el lugar de residencia (UNICEF, 2012; Montgomery, 2009; Ruel, Garrett y Haddad, 2008); b) tuteladas familiares debilitadas, que al tiempo que aumentan las situaciones de incertidumbre y la precariedad laboral, también restringen la supervivencia (Giorguli, 2002); c) construcción de identidad debilitada, que pone en riesgo la transición hacia la vida adulta (Jurgen, 2006; UNICEF, op. cit.); d) brechas entre lo material, lo simbólico y los consumos materiales, que generan efectos no esperados, como violencia, fundamentalismo extremo e incluso anomia social (Reguillo, 2000); y e) baja ciudadanía, que hace más aguda la crisis de representación, de futuro y de sentido político que viven las diversas sociedades latinoamericanas (Miranda, 2012).

Segmentación en la disponibilidad y el acceso

La Cobertura en EMS¹³ creció continuamente de 35.2% en 1990-1991 a 70.6% en 2013-2014. Como lo muestra el Gráfico 3, la Tasa Neta de Escolarización¹⁴ aumentó en 34 puntos porcentuales de 1990-1991 a 2013-2014 (SEP, 2014), aunque para el ciclo escolar 2014-2015 el 43% de los jóvenes en edad típica de cursar la EMS no se matriculó como debería ser (INEE, 2016).

Gráfico 3. Matrícula, Tasa Neta de Escolarización y Cobertura en EMS, Nacional 1990-1991 a 2013-2014



Fuente: elaboración propia con datos del SISTE SEP y Principales Cifras SEP, con base en los Lineamientos para la Formulación de Indicadores Educativos

El análisis de la Tasa Neta de Escolarización asociada a diversos indicadores de equidad social, permiten identificar que las brechas entre grupos poblacionales permanecen y la democratización del aprendizaje no se concreta, cuestión que se refleja siempre en contra de los más desfavorecidos.

13 Refiere a la proporción de la matrícula total de un nivel educativo determinado, respecto a la población en edad oficial de cursar el nivel (INEE, 2016).

14 Es el porcentaje de la matrícula contenida en el rango de edad típica para un nivel educativo), respecto a la población total de ese mismo rango de edad (INEE, 2016).

Por otro lado, de acuerdo con la Encuesta Nacional de Juventud 2010 (Tabla 1), la situación real de los jóvenes en edad de cursar la EMS es la siguiente: del total de la población entre 16 y 18 años, el 51.0% se dedica sólo a estudiar; la otra mitad, en contraste, vive condiciones difíciles en una escala que va de mejor a peor: 15.0%, de esta otra mitad combina sus estudios con el trabajo; otro 17.0% se dedica sólo a trabajar; y el 18.0% no tiene la alternativa ni de estudiar y ni de trabajar. Lo anterior contrasta con la situación que presentan los jóvenes de 12 a 15 años, para quienes la situación parece menos dramática, pues el 79.15% se dedica sólo a estudiar y del restante 20%, el 11.7% estudia y trabaja, el 3% sólo trabaja y el 6% no estudia ni trabaja.

**Tabla 1. Población de 12 a 29 años por grupos de edad
según situación educativa ocupacional 2010**

Grupo de edad	% Estudia y trabaja	% Sólo estudia	% Sólo trabaja	% Que no estudia ni trabaja	% Total
Total	10.94	38.81	28.6	21.6	100
12 a 15	11.78	79.15	3.0	6.0	100
16 a 18	14.68	50.79	16.7	17.7	100
19 a 23	11.24	25.18	36.0	27.7	100
24 a 29	7.08	8.08	52.6	32.15	100

Fuente: Encuesta Nacional de Juventud, 2010

In-adaptabilidad y aceptabilidad limitada

En contrapartida, los adolescentes y jóvenes que sí se encuentran dentro de la escuela, no tienen las mejores condiciones para permanecer, lograr trayectorias educativas exitosas, egresar y concretar el aprendizaje de conocimientos y desarrollo de competencias relevantes.

De acuerdo con datos del INEE (2016), durante el ciclo escolar 2014-2015 la absorción del sistema alcanzó su límite superior (100.7%), lo que significa que puede atender a la totalidad de los egresados de educación secundaria que solicitan ingreso; sin embargo,

la permanencia en los estudios y el egreso oportuno, a pesar de los avances mostrados durante la última década, resultan a todas vistas insuficientes.

En los últimos 20 años la tasa de abandono escolar ha disminuido en 3 puntos porcentuales, pasando de 18.5 (ciclo 1995-96) a 15.5% para el ciclo 2014-2015 (INEE, 2016), mientras que la meta actual es bajar esta tasa al 9% para el año 2018, lo que representa un verdadero reto, dadas las cifras anteriores. Asimismo, la reprobación escolar, a pesar de haber disminuido durante la última década en aproximadamente seis puntos porcentuales, sigue teniendo un peso relevante de 31.4% (SEP, 2014)

Finalmente, por lo que se refiere a la eficiencia terminal, ha mantenido un comportamiento al alza en los últimos años. Si se compara con la que registran los niveles precedentes, ésta aún es notablemente menor, pues para el ciclo escolar 2013-2014 en el país la tasa fue de 63.2% (SEP, 2014).

Tabla 2. Indicadores de eficiencia interna de educación media superior en México 2000-2001 a 2013-2014

Indicador	2000-2001 (%)	2006-2007 (%)	2011-2012 (%)	2012-2013 (%)	2013-2014 (%) ¹
Absorción ^a	93.3	95.6	99.5	100.9	105.6
Reprobación ^b	37.4	34.9	32.3	31.5	31.4
Deserción escolar ^c	17.5	16.3	15.0	14.3	13.1
Eficiencia terminal ^d	57.0	58.0	61.3	63.0	64.7

Fuente. SEP, 2014. Reporte de indicadores educativos.

1 Cifras estimadas en reprobación, deserción escolar y eficiencia terminal.

a. Es la proporción de alumnos de nuevo ingreso a primer grado de un nivel respecto a los alumnos egresados del nivel y ciclo inmediato anterior.

b. Es el porcentaje de alumnos reprobados de un nivel educativo determinado respecto a los alumnos inscritos al final del ciclo escolar (existencia) del nivel educativo.

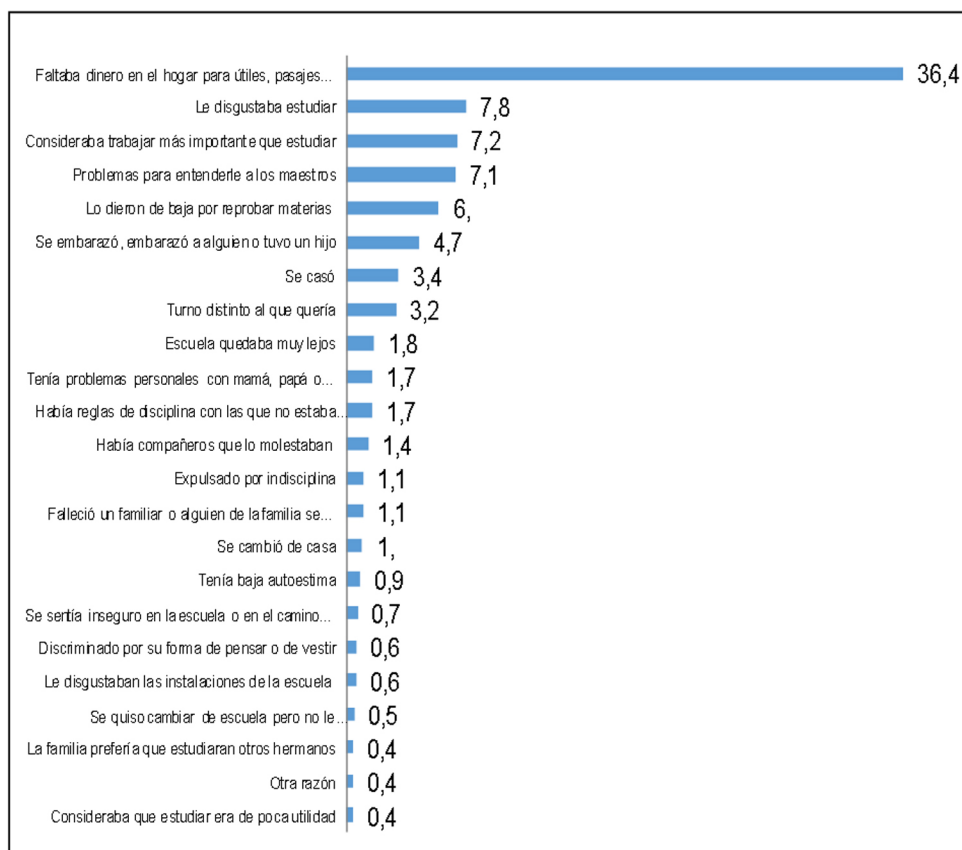
c. Es el porcentaje de alumnos que abandonan la escuela de un nivel educativo, respecto a la matrícula de inicio de cursos del mismo nivel.

d. Porcentaje de alumnos que concluyen oportunamente un nivel educativo de acuerdo al número de años programados.

Entre las principales causas del abandono se pueden contar: a) razones económicas; b) responsabilidades adultas a edad temprana; c) falta de interés por los estudios; y d) problemas de desempeño escolar, (Abril Valdez, Román, Cubillas y Moreno, 2008; Attanasio y Székely, 2003; Huerta, 2010; Goicovic, 2002; CEPAL, 2011; BID, 2012; González, 2014; Itzcovich, 2014), otros estudios resaltan la importancia de los factores escolares en la deserción (CEPAL, 2011; SITEAL, 2013), lo cual se refuerza con aportaciones empíricas en México como la Encuesta Nacional de la Juventud 2010 y la Encuesta Nacional de Deserción en EMS, 2012.

Así, en la última Encuesta Nacional de Deserción Escolar publicada por la SEMS en el 2012, se identifica claramente un grupo de factores escolares como causas de deserción de los adolescentes y jóvenes que apuntan a diversas situaciones problemáticas. Aunque los factores económicos siguen siendo los más importantes con casi el 36.4%, junto con los problemas de embarazo temprano y matrimonio, con cerca del 8%, los factores escolares aportan a la deserción un porcentaje no despreciable de cerca del 30%, razón por la cual resulta imperativo colocar a la escuela como parte medular de la cuestión y de las estrategias de cambio (Gráfico 4).

Gráfico 4. Principal razón por la que dejaste la escuela (primera mención)



Fuente: Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción de la Educación Media Superior, 2012.

Por otra parte, la investigación educativa en México y otros países que han captado y sistematizado narrativas, relatos e historias biográficas de los jóvenes en su relación con la educación media es coincidente en señalar que el papel de la escuela es fundamental para producir o evitar el abandono escolar de los alumnos, destacando elementos como los contenidos curriculares, las prácticas de enseñanza, el trato que los docentes dispensan a los alumnos y alumnas, los procesos de inclusión o exclusión entre pares, además de la estructura normativa y de apoyo académico que la institución escolar ofrece ante situaciones que

afectan el desempeño académico (Mettifogo y Sepúlveda, 2005; Richards, 2009; Tapia, Pantoja y Fierro, 2010; Calicchio, de León, Gutiérrez, Lorenzo y Radakovich, 2004; Saintout, 2007; Dussel, Brito, Núñez y Litichever, 2006). Las razones educativas pueden englobarse en respuestas como las siguientes: “no me gusta o no me interesa la escuela o estudiar”, “no quise volver a la escuela”, esgrimiendo como causas reprobar materias, insuficiente capacidad para el estudio, desadaptación al ambiente escolar, mala relación con los maestros, baja o escasa motivación escolar, la incapacidad de la escuela para generar comunidad, concebir a la escuela como espacio disciplinario y regulativo que castiga y castra o a la cultura escolar como poco pertinente para la cultura juvenil, (Miranda, op. cit.).

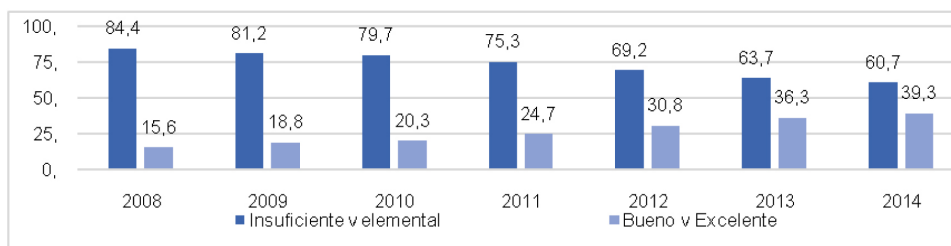
El reconocimiento de aprendizajes poco significativos, vacíos, aburrimiento, bajo rendimiento, desactualización curricular, gestión didáctica burocratizada y rutinaria, son formas en las cuales se expresa el fracaso escolar (Miranda, op. cit.).

Los factores anteriores no sólo pueden ser limitados al ámbito del abandono escolar o deserción. También aportan importantes elementos para entender buena parte de los problemas asociados al logro educativo que por desgracia es otra de las grandes debilidades de la educación media superior en nuestro país.

Los recientes resultados de la prueba del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) indican que, del total de evaluados en EMS, solamente 9% alcanzó el máximo nivel de logro en Lenguaje y Comunicación, y 6.3% en Matemáticas; en contraste, alrededor de 50% de los alumnos se ubicó en el nivel más bajo de cada área; ello significa que su capacidad para comprender diversos tipos de texto y para utilizar operaciones aritméticas en la resolución de problemas matemáticos es muy baja (SEP 2016).

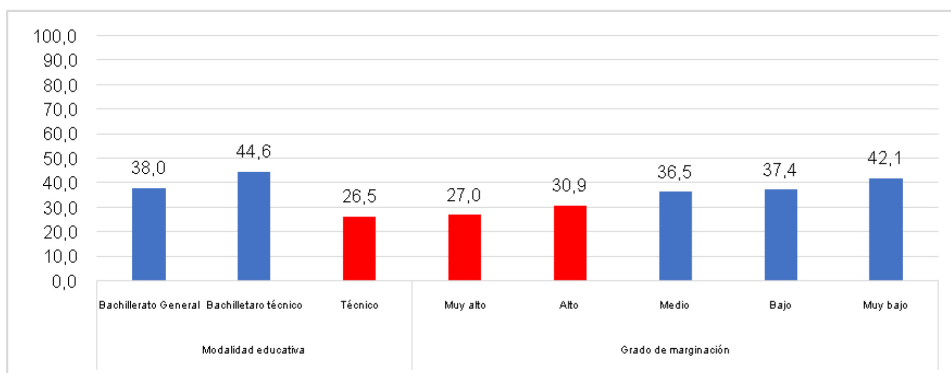
Al bajo logro educativo, que ya de por sí es preocupante, se suman las desigualdades en los resultados entre distintos grupos. Durante los siete años de aplicación de la prueba ENLACE en EMS, fue claro que el alto logro educativo era diferenciado, con brechas que afectan más a los estudiantes de la modalidad educativa Técnica y cuyo lugar de residencia presenta muy altos y altos grados de marginación (Gráficos 5 y 6).

Gráfico 5. Porcentaje de alumnos (último grado de bachillerato) en matemáticas 2008-2014. Por niveles de desempeño agrupados



SEP Enlace educación media superior. Resultados históricos

Gráfico 6. Porcentaje de alumnos (último grado de bachillerato) en matemáticas en bueno y excelente, 2014. Por modalidad educativa y Grado de marginación



SEP Enlace educación media superior. Resultados históricos

Hoy se dispone de evidencia empírica y sistemática que permite sostener la necesidad de poner mayor atención en los contenidos y procesos pedagógicos de la EMS. Así, como se mencionó anteriormente, se han identificado elementos, relatos y testimonios de jóvenes que muestran su rechazo y, algunas veces, aversión hacia la escuela y los marcos en que se desarrolla la convivencia al interior de ella. Se trata de casos en los cuales la escuela choca con la realidad y expectativas de los jóvenes porque: son demasiado exigentes, no se aprende, se promocionan fácilmente con la finalidad de que se vayan del sistema, se aburren en las aulas o no lograr un lugar de pertenencia en el ambiente académico. Esta

situación, si bien recrudece para los jóvenes de sectores populares, cada vez más afecta el imaginario y el sentido de los jóvenes de los sectores medios y acomodados de nuestra sociedad.

Todo lo anterior, obliga a volver la mirada sobre la capacidad de las escuelas para manejar la diversidad de situaciones y conflictos que se presentan con los jóvenes, para que las tensiones entre la cultura escolar y la cultura juvenil-estudiantil se administren para prevenir y corregir la frustración posible, el abandono y la desafiliación educativa.

3. Conclusiones y recomendaciones

La situación prevaleciente en la EMS pone de manifiesto que la acción pública es todavía insuficiente para atender los nuevos requerimientos de los jóvenes en el marco de la sociedad del siglo XXI. Los cambios cuantitativos y cualitativos de los jóvenes requieren, con urgencia, de una transformación profunda del modelo de formación y del paradigma institucional.

En México las escuelas de educación media superior aparecen todavía como un campo de ausencias y rigideces institucionales. La realidad para los jóvenes es clara y contundente: o no hay escuelas o las que existen mantienen una lógica y un sistema poco adecuado y atractivo a las necesidades sociales y psicológicas de los jóvenes: currículums inflexibles, horarios rígidos, maestros cerrados y burocracias autoritarias, sin contar con la ofensiva de los sistemas de evaluación, la reprobación y el fracaso escolar.

En este contexto, la capacidad de la política pública para transitar hacia una EMS equitativa requiere asegurar condiciones fundamentales de acceso, disponibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad de la oferta con la finalidad de hacer efectiva la equidad en el acceso; la garantía de permanencia, es decir, que los alumnos no abandonen o deserten de la escuela; y la equidad en el logro de aprendizajes relevantes con independencia de factores socioeconómicos, etnia o lugar de residencia. Como se puede colegir de la información presentada en los apartados anteriores de este artículo, se ha avanzado de manera relevante en la equidad en el acceso, aunque todavía hay una franja que remontar; pero

respecto a la equidad en la permanencia y el logro educativo, que están, además, estrechamente relacionadas, todavía falta un buen tramo por recorrer.

Parece también indispensable articular cada vez más los esfuerzos compensatorios y de contención social (como la asignación de becas) con otros factores escolares para valorar el efecto conjunto que tienen en la equidad de la EMS, no sólo de acceso, sino de trato y de resultados. Entre otros aspectos que convendría tomar en cuenta, se hallan los siguientes:

Accesibilidad y disponibilidad

- Garantizar la presencia de escuelas y de una oferta educativa suficiente y digna en las zonas geográficas y de residencia con mayor grado de aislamiento y marginación.
- Generar mecanismos de apoyo que faciliten el traslado seguro de los adolescentes y jóvenes de sus hogares hacia las escuelas.
- Garantizar la transición efectiva entre la secundaria y el bachillerato realizando ejercicios de planeamiento geográfico e institucional de un tipo educativo a otro.
- Fortalecer los apoyos a la demanda, como las becas y los apoyos económicos, especialmente en aquellos sectores de población de mayor vulnerabilidad social.
- Mejorar la articulación organizativa y financiera entre los distintos órdenes de gobierno que permitan intensificar los esfuerzos de fortalecimiento institucional en las escuelas y modelos educativos que más lo necesiten.

Adaptabilidad y aceptabilidad

- Ajustar los planes y programas de estudios, evitando los efectos perniciosos del enciclopedismo y desarrollar modelos flexibles de gestión y desarrollo curricular.

- Mejorar la idoneidad de los perfiles docentes y sus capacidades pedagógicas y de trato a los estudiantes.
- Fortalecer las condiciones institucionales y de trabajo de los docentes que permitan el trabajo colegiado y la atención oportuna a los estudiantes en su trayectoria escolar.
- Refundar los climas escolares y contener el efecto de las lógicas autoritarias o de violencia prevalecientes.
- Ampliar y reforzar los sistemas de apoyo y acompañamiento a los estudiantes y su pertinencia para inducirlos a los procesos de socialización en los ambientes académicos.
- Impulsar los sistemas de alerta y prevención de riesgos institucionalmente establecidos en los planteles escolares.

El avance que es necesario tener en estos ámbitos claves de equidad y garantía de derechos parece exigir adicionalmente, la definición de una ruta de intervención pública que pueda nutrirse de las fortalezas y debilidades identificadas en la experiencia de los últimos veinte años en México. Este aprendizaje se cifra, entre otros temas, en los siguientes:

Articular mejor cobertura con calidad. Se le ha dado más importancia a la cobertura, al ingreso a la escuela, buscando compensar la desigualdad en las oportunidades, lo cual, aunque ha sido, sin duda, un avance importante, no ha resultado suficiente. Las políticas futuras deberán acompañarse también de intervenciones para proveer de igualdad de oportunidades de permanencia en las escuelas e igualdad de oportunidades para el logro educativo (López y Tedesco, 2002). En este aspecto es necesario asumir posiciones categóricas, desde orientar la evaluación para saber si la equidad de trato y resultados educativos se está produciendo, hasta generar políticas e intervenciones institucionales decisivamente orientadas a estas finalidades, con un seguimiento explícito y la rendición de cuentas correspondiente.

Mayor integración institucional. Las políticas compensatorias han puesto énfasis en aspectos materiales, infraestructura y equipamiento. Si bien esto expresa una iniciativa relevante de discriminación positiva, ha planteado retos adicionales que no fueron resueltos favorablemente con el nivel de calidad exigida. Por ello habrá que poner mayor atención a los problemas en la formación y capacitación docente, en la disponibilidad y uso de materiales de enseñanza acorde a las circunstancias y a la necesidad de integración los diversos programas federales y estatales. Del mismo modo, será indispensable cierta flexibilidad organizativa en la gestión de los planteles escolares con el objetivo de facilitar la asistencia y la retención, así como disminuir la repetición, pero sin que ello vaya en detrimento la calidad de los aprendizajes.

Incrementar estratégicamente los apoyos e incentivos. Pese a los esfuerzos realizados todavía no se logra que las políticas de equidad educativa se articulen con otras políticas que pudieran resolver los problemas económicos y sociales. Tampoco se han establecido “puertas de salida” para formar a las personas con una mejor educación, sino sólo para garantizar el acceso. Por ello, además de disponer de una bolsa para sostener, a través de becas, los estudios, es necesario considerar en esta bolsa una puerta de salida que permita transferir, de manera gradual, los recursos de la compensación inicial a otro nivel de compensación que posibilite un progreso escalonado en términos de calidad educativa.

Mejor ensamblaje entre universalismo y focalización. Al paso del tiempo, los aprendizajes en el diseño e implementación de políticas de equidad educativa, han mostrado la necesidad de un nuevo esquema complementario entre universalismo y focalización. Dado que el universalismo en el enfoque de las políticas educativas viene mostrando la consolidación de circuitos educativos de diferente calidad, parece preciso adoptar además medidas focalizadas dirigidas a mejorar la equidad en los logros y resultados de aprendizaje. Es necesario distinguir cuáles serían los objetivos y focos de acción de unas y otras, partiendo de la diferenciación entre las medidas remediales que se dirigen a reparar la falta o la debilidad de las oportunidades educativas que padecen algunos jóvenes de determinados grupos sociales, y las medidas que se dirigen a prevenir el aumento de las desigualdades.

Potenciar la diversidad cultural. La relación entre desigualdad social y diversidad cultural se concibe como uno de los mayores aprendizajes que

puede hacerse desde los programas de discriminación positiva para el conjunto del sistema educativo y de la EMS. Habitualmente, los grupos que sufren de discriminación por motivos culturales también sufren injusticias sociales y viceversa, por tanto, los programas más integrales son aquellos que combinan tanto acciones redistributivas para compensar la desigualdad social como acciones de reconocimiento de la diversidad cultural. No sólo se trata de dar más sino también de dar diverso, según las necesidades concretas y simbólicas de los grupos atendidos (Jacinto y Caillods, 2002).

Referencias

ABRIL VALDEZ, E.; ROMÁN PÉREZ, R.; CUBILLAS RODRÍGUEZ, M. J. y MORENO CELAYA, I. (2008) “¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora, México”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 1, 2008, pp. 1-16. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/183>

ATTANASIO, O. y SZÉKELY, M. (2003) *The Family in Flux: Household Decision-Making in Latin America*. Washington, DC, Inter-American Development Bank.

BID (2012) *Desconectados. Habilidades, educación y empleo en América Latina*. New York, BID.

BOBBIO, N. (1993) *Igualdad y libertad*. Barcelona, Paidós e ICE/UAB.

BOLÍVAR, A. (2005) “Equidad educativa y Teorías de la Justicia”. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 3, núm. 2, 2005, pp. 42-69. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol3num2/art4.htm>

BRASLAVSKY, C. (1985) *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires, FLACSO-Grupo Editor Latinoamericano.

CABALLERO, J. F. (2006) “La teoría de la justicia de Jonh Rawls”. *Iberofórum*, vol. 1, núm. 2, 2006, pp. 1-22.

CALICCHIO, L.; DE LEÓN, E.; GUTIÉRREZ, M.; LORENZO, M. y RADAKOVICH, R. (2004) *Cultura juvenil y Educación Media Superior en el Uruguay*. Serie Aportes para la reflexión y la transformación de la Educación Media Superior. Montevideo, Administración Nacional de Educación Pública-Programa MEMFOD.

CEPAL (2011) *Panorama Social de América Latina*. Santiago de Chile, Naciones Unidas/CEPAL.

CONAPO (2010) *Datos de Proyecciones*. Ciudad de México, CONAPO. Recuperado de http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Proyecciones_Datos

CONEVAL (2012) *Medición de la Pobreza*. Ciudad de México, CONEVAL. Recuperado de http://www.coneval.gob.mx/Medicion/Paginas/Medici%C3%B3n/Pobreza%202012/Programas_y_BD_2010_y_2012.aspx

_____ (2015) *Medición de la Pobreza. Glosario*. Ciudad de México, CONEVAL. Recuperado de <http://www.coneval.gob.mx/Medicion/Paginas/Glosario.aspx>

COPEEMS-SEMS-SEP (2012) *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción*. Ciudad de México, COPEEMS-SEMS-SEP.

CPEUM (2014) *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*.

CRAHAY, M. (Dir.) y GROUPE EUROPEEN DE RECHERCHE SUR L'EQUITE DES SYSTEMES EDUCATIFS (2003). *L'équité des systèmes éducatifs européens. Un ensemble d'indicateurs*. Lieja, Service de Pédagogie théorique et expérimentale.

DUSSEL, I.; BRITO, A.; NUÑEZ, P. y LITICHEVER, L. (2006) *La escuela media argentina: estudio nacional sobre las opiniones de jóvenes y docentes*. Buenos Aires, Santillana.

EUROPEAN GROUP FOR RESEARCH ON EQUITY IN EDUCATIONAL SYSTEMS (EGREES) (2005) *Equity of the European Educational Systems. A set of indicators*. Lieja, Department of Theoretical and Experimental Education. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/eerj.2005.4.2.1>

GIORGULI, S. (2002) “Estructuras familiares y oportunidades educativas de los niños y niñas en México”. *Estudios Demográficos y Urbanos*, núm. 51, 2002, pp. 523-546.

GOICOVIC, I. (2002) “Educación, deserción escolar e integración laboral juvenil.” *Última Década*, núm. 16, 2002, pp. 11-53. Valparaíso, Centro de Estudios Sociales. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19501602>

GONZÁLEZ, M. (2014) *La deserción en la Educación Media Superior en México: Análisis de las políticas, programas y gasto educativo*. Ciudad de México, Flacso. Recuperado de http://www.flacso.edu.mx/biblioiberoamericana/TEXT/MPPC_IV_promocion_2010-2011/Gonzalez_MF.pdf

HUERTA, R. (2010) *La Deserción Escolar en el Nivel Medio Superior (CASO IPN)*. Ciudad de México. Recuperado de http://www.ciecas.ipn.mx/00_wsrecur/03_tempo/0_21aniv_08/211008/actividad/2_Huerta_Cuervo.pdf

IMJUVE-SEP (2010) *Encuesta Nacional de la Juventud*. Ciudad de México, IMJUVE-SEP.

INEE (2011) *La Educación Media Superior en México. Informe 2010-2011*. Ciudad de México, INEE.

____ (2012) *Panorama Educativo 2012: Anexos Electrónicos*. Ciudad de México, INEE.

____ (2014) *El derecho a una educación de calidad. Informe 2014*. Ciudad de México, INEE.

____ (2016) *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2015*. Educación básica y Media superior. Ciudad de México, INEE.

INEGI (2000) *Censo de Población y Vivienda*. Ciudad de México, INEGI. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/Proyectos/ccpv/cpv2000/default.aspx>

_____ (2010) *Censo de Población y Vivienda 2010*. Ciudad de México, INEGI. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/ccpv/cpv2010/Default.aspx>

_____ (2012) *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2012*. Ciudad de México, INEGI.

_____ (2013) *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE)*. Ciudad de México, INEGI.

ITZCOVICH, G. (2014) *La expansión educativa en el nivel medio América Latina, 2000–2010*. Buenos Aires, IIPE–UNESCO. Recuperado de http://www.siteal.org/sites/default/files/siteal_cuaderno_19_gi_nivel_medio_v2.pdf

JACINTO, C. y CAILLODS, F. (2002) *Los programas de mejoramiento de la equidad educativa en América Latina. Tensiones, lecciones e interrogantes*. Documento de trabajo. París, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, UNESCO.

JURGEN, W. (2006) *Los jóvenes y el empleo en América Latina desafíos y perspectivas ante el nuevo escenario laboral*. Bogotá, CEPAL, Mayol Ediciones.

KESSLER, G. (2002) *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE)-UNESCO Sede Regional Buenos Aires.

_____ (2005) Reseña de “La trama de desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media” de TIRAMONTI, G. (comp.) *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 26, 2005, pp. 951-956.

LÓPEZ, N. y TEDESCO, J. C. (2002) *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*. Buenos Aires, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.

MEURET, D. (1997) “Que serait un système éducatif juste”. En DEMEUSE, M. (Ed.). *Colloque Étude comparative des dispositifs de pilotage*. Lieja, Université de Liège.

MIRANDA, F. (2012) “Los jóvenes contra la escuela. Un desafío para pensar las voces y tiempos para América Latina.” *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, vol. 3, núm. 71, 2012, pp. 71-84. Recuperado de <http://www.saece.org.ar/relec/revistas/3/art6.pdf>

METTIFOGO, D. y SEPÚLVEDA, R. (2005) *Trayectorias de vida de Jóvenes Infractores de Ley*. Santiago de Chile, Centro de Estudios en Seguridad Ciudadana, Instituto de Asuntos Públicos.

MONTGOMERY, M. (2009) “Urban Poverty and Health in Developing Countries.” *Population Bulletin*, vol. 64, núm. 2, 2009, pp. 6.

REGUILLO, R. (2000) *Emergencia de Culturas Juveniles: Estrategias del desencanto*. Ciudad de México, Grupo Editorial Norma.

RAWLS, J. (2006) *Teoría de la justicia*. Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica.

RICHARDS, C. (2009) “¿Por qué creo que me fui de la escuela? Testimonios de jóvenes que viven la interrupción de su trayectoria educativa”. En EROLES, D. y HIRMAS, C. (Coords.) *Experiencias educativas de segunda oportunidad. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*, pp. 61-77. Santiago de Chile, ORELAC/UNESCO/OEI.

ROJAS, X. (2008) “Reflexiones sobre la construcción de la percepción de exclusión social en jóvenes de enseñanza media: Precisiones conceptuales y metodológicas” *Última década*, núm. 29, 2008, pp. 71-99.

RUEL, M.; GARRETT, J. y HADDAD, L. (2008) “Rapid Urbanization and the Challenges of Obtaining Food and Nutrition Security.” En SEMBA, R. y BLOEM, M. (Eds.) *Nutrition and Health in Developing Countries*, pp. 639-656. Baltimore, Humana Press.

SAINTOUT, F. (2007) *Jóvenes e incertidumbres. Percepciones de un tiempo de cambios: familia, escuela, trabajo y política*. Tesis para optar el título de Doctor en Ciencias Sociales. Buenos Aires, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Académica Argentina. Recuperado de <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/1048/1/TFLACSO-2007FJS.pdf>

SEP (2000) *Reporte de indicadores educativos*. Ciudad de México, SEP.

____ (2014) *Estadística del Sistema Educativo Mexicano. Ciclo escolar 2013-2014*. Ciudad de México, SEP.

____ (2013) *Educación Media Superior: Los desafíos en puerta*. Ciudad de México, SEP.

____ (2015) *Plan nacional para la evaluación de los aprendizajes en la educación media superior. Primera aplicación 2015*. México, SEP/INEE.

____ (2016)-. *Plan nacional para la evaluación de los aprendizajes Planea-en la educación media superior 2016*. México, SEP/INEE.

SITEAL (2013). *¿Por qué los adolescentes dejan la escuela?* Dato destacado, núm. 28. Recuperado de http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal_2013_03_dd_28_0.pdf

TAPIA, G.; PANTOJA, J. y FIERRO, C. (2010) “¿La escuela hace la diferencia? El abandono de la escuela secundaria en Guanajuato, México.” *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 15, núm. 44, 2010, pp. 197-225.

TIRAMONTI, G. (2004) “La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación”. En TIRAMONTI, G. (Comp) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires, Manantial, pp. 15-46.

TOMASEVSKI, K. (2001) *Human Rights Obligations: Making Education Available, Accessible, Acceptable and Adaptable*. Estocolmo, Swedish International Development Cooperation Agency

_____ (2004) *Manual on rights-based education. Global human rights requirements made simple*. Collaborative Project between the UN Special Rapporteur on the Right to Education and UNESCO, Asia and Pacific Regional Bureau for Education. Bangkok, UNESCO.

UNICEF (2012). *Estado mundial de la infancia 2012*. New York, UNICEF.

Francisco Miranda López: Doctor en Ciencias Sociales. Titular de Unidad del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, Unidad de Normatividad y Política Educativa. fmiranda@inee.edu.mx

Juana María Islas Dossetti: Maestra en Ciencias de la Educación. Subdirectora del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, Unidad de Normatividad y Política Educativa. jislas@inee.edu.mx