



EL DERECHO HUMANO A LA EDUCACIÓN EN MÉXICO: las heridas desde la violencia

Realización:



En alianza con:



Campaña
Latinoamericana
por el Derecho
a la Educación

Apoyo:



OXFAM

Realización: Este estudio ha sido producido en diciembre de 2019, por la Campaña por el Derecho a la Educación en México (CADEM), en alianza con la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE).

Apoyo financiero: OXFAM y Danish International Development Agency.

Investigación y textos: Graciela Messina.

Coordinación del estudio: Jesús Juárez.

Coordinación editorial: Laura Giannecchini.

Revisión: Nelsy Lizarazo.

Agradecimientos: Fabíola Munhoz y Carolina Osorio.

Síntesis: La versión resumen del documento que aquí se presenta ha sido actualizada y editada en noviembre del 2020 por Carlos Crespo Burgos, a pedido de la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE).

Este documento forma parte de un conjunto de estudios sobre las desigualdades educativas en América Latina, en lo que toca a tendencias, políticas y desafíos. Además de este análisis sobre el contexto de México, integran el conjunto: un estudio regional y otros cinco estudios de caso sobre los contextos de Bolivia, Brasil, Colombia, Guatemala y República Dominicana.

El estudio regional y los seis casos nacionales están disponibles en: www.redclade.org

Diseño Gráfico: Adesign.

Imagen de tapa: Ruth Hazlewood.

Oficina de la CLADE

Av. Prof. Alfonso Bovero, 430, cj. 10 Perdizes

São Paulo - SP - CEP 01254-000, Brasil

Teléfono: 55 11 3853-7900

E-mail: clade@redclade.org

www.redclade.org

Abril 2021

Se permite la reproducción parcial o total de este documento, siempre y cuando no se altere el contenido del mismo y se mencione la fuente.

Las opiniones expresadas en este documento son de responsabilidad de los autores y no representan necesariamente la posición de OXFAM.

EL DERECHO HUMANO A LA EDUCACIÓN EN MÉXICO: las heridas desde la violencia

Realización:



En alianza con:



Campaña
Latinoamericana
por el Derecho
a la Educación

Apoyo:



OXFAM

1. BREVE ACERCAMIENTO A LAS DESIGUALDADES EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA





América Latina es la región más desigual del mundo y las inequidades educativas presentes en la región son expresión de desigualdades estructurales, tanto económicas, como las que se fueron consolidando entre la vida urbana y rural, o las que han resultado de la histórica discriminación vivida por mujeres, comunidades indígenas o las afrodescendientes, personas con discapacidad, migrantes u otros grupos.

En la actualidad, la gestión de las políticas públicas educativas y las intervenciones de la sociedad civil, la cooperación y otros actores en la región están cruzadas por una fuerte tensión y bifurcación. Por una parte, se reconoce una mejora en casi todos los indicadores educativos, en los últimos 20 años, que beneficiaron en buena medida a sectores sociales históricamente más postergados, y se tradujeron en una continua reducción de las desigualdades educativas. Pero, por otra, se observa una preocupante tendencia a un gradual estancamiento de la reducción de las desigualdades a lo largo de la última década, que podrían estar acercándose a un techo, cuando aún hay amplios sectores de la sociedad imposibilitados de ejercer el derecho a la educación, situación agravada por la pandemia de la COVID-19. Ello requiere la adopción de una nueva generación de políticas sociales y educativas, sustentada en un debate amplio y democrático, que aborde los aspectos más estructurales de la dinámica social de los países, y permita avanzar hacia la universalización del ejercicio del derecho humano a la educación.



Foto: El Cato

Con miras a comprender mejor el escenario de las desigualdades educativas en la región y contribuir para reducirlas, en 2020, la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE), el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPPE) UNESCO Buenos Aires y OXFAM se han juntado para elaborar el estudio regional *Desigualdades educativas en América Latina: Tendencias, Políticas y Desafíos*¹, que complementó un esfuerzo de comprensión de las desigualdades educativas globales, elaborado por OXFAM en 2019.

El estudio latinoamericano reveló que el acceso a la educación en la región, así como la permanencia y la graduación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, es parte importante de un análisis sobre las desigualdades educativas. Pero también evidenció que la comprensión de las desigualdades educativas demanda estudios complementarios, por lo que se realizaron seis estudios de caso nacionales (en Bolivia, Brasil, Colombia, Guatemala, México y República Dominicana), que profundizan otras dimensiones de las desigualdades educativas, poniendo de relieve temas como la discriminación en la educación, la inequidad de género, la violencia educativa, la pertinencia de los aprendizajes, y la inversión pública en la educación.

¹ La versión completa del documento regional está disponible en www.redclade.org/publicacion.

La investigación de hecho reveló una gama heterogénea de políticas educativas que han puesto en marcha en las dos últimas décadas los Estados de la región para reducir las desigualdades educativas y contribuir a la universalización del ejercicio del derecho a la educación.

1.1 TENDENCIAS IDENTIFICADAS EN LA REGIÓN

La alta y sostenida escolarización en el nivel primario y la ampliación en el acceso o la retención en el preescolar y la secundaria alta son los mayores logros de los sistemas educativos de la región en lo que va del siglo XXI. Ocho de cada diez niñas y niños en América Latina tienen acceso a un año en el nivel preescolar y poco más de nueve de cada diez finalizan el ciclo primario. A la par, siete de cada diez adolescentes y jóvenes de entre 15 y 17 años se encuentran incluidos en el sistema educativo, aunque solo cinco logran concluir sus estudios en la secundaria alta.

A pesar de estos logros, el ejercicio pleno del derecho humano a la educación se encuentra condicionado por el origen social de cada persona, el territorio, su etnia o su género. Las probabilidades de acceder a experiencias de aprendizaje enriquecedoras son mucho más altas para las familias urbanas de clase media o alta que entre quienes viven en zonas rurales, son mujeres, indígenas o afrodescendientes, personas con discapacidad – factores que dan gran complejidad al panorama educativo y presentan serios desafíos a las políticas educativas.

En el contexto regional coexisten situaciones sociales y educativas muy diversas. Países grandes y pequeños en territorio y población, pero también con un desarrollo económico y social diverso. A la vez, la región posee la riqueza de una gran diversidad cultural, en la que convergen las culturas de los pueblos originarios con las que se fueron integrando a lo largo de la historia como los afrodescendientes y personas oriundas de otras partes del mundo.

Pese a la gran diversidad de escenarios, a través de un análisis estadístico, se pudo identificar en la región situaciones educativas similares y la coexistencia de configuraciones convergentes en distintos países. Para ello, se articularon dos aspectos relevantes del panorama educativo de cada país. En primer lugar, las cifras sobre el nivel de logro en términos de acceso, permanencia y graduación en el nivel inicial, primario y secundario que muestra, entre los años 2000 y 2018, tres grupos de países con logros altos, medios y bajos. En segundo lugar, se consideraron las tendencias de cambio en el panorama educativo en el transcurso de las últimas dos décadas, diferenciando, nuevamente, países con ritmo de crecimiento alto, medio o bajo.

Como resultado, el estudio regional llegó a 5 grupos de países. El Grupo 1 (Bolivia, Brasil y Ecuador) pasó por una fuerte transformación de sus sistemas educativos en las dos últimas décadas. El Grupo 2 (Argentina, Chile y Perú) se caracteriza por un sostenimiento histórico de una elevada cobertura y graduación del nivel inicial, primario y secundario. El Grupo 3 (Costa Rica, Colombia, República Dominicana, Paraguay y México) cuenta con acentuados procesos de expansión educativa y tasas de crecimiento altas para la mayoría de sus indicadores educativos. El Grupo 4 (Panamá y Uruguay) presenta ritmos más lentos de crecimiento y una distancia entre los resultados educativos de la escuela primaria y secundaria. Finalmente, el Grupo 5 (El Salvador, Guatemala, Honduras y Nicaragua) tiene los mayores rezagos, con vastos sectores de la población fuera de sus sistemas, a pesar de que sus indicadores educativos registran crecimientos medios y altos desde inicios de este siglo.

1.2. POLÍTICAS DE INCLUSIÓN Y EQUIDAD EDUCATIVA

En el contexto de los límites y contradicciones de los ciclos de políticas educativas que emergieron en las últimas décadas y frente al panorama descrito, los Estados de la región han ensayado diversas políticas de inclusión y equidad con el fin de reducir las desigualdades y sostener un ritmo de mejora de los sistemas educativos. Se instaló en la mayor parte de los países el horizonte de universalización en el marco de la obligación del Estado de garantizar el derecho a la educación para todas y todos. Ello presupone, entre otras cosas, que los Estados deben garantizar una educación universal, libre y gratuita, inclusiva, sin discriminación y ningún tipo de barreras; una educación a lo largo de toda la vida, que forma para el pleno ejercicio de la ciudadanía y el pleno desarrollo de la personalidad humana, y cuyas prácticas se inscriben en un contexto de plena vigencia de todos los derechos humanos.

Las intervenciones en la gestión de las políticas orientadas a los sectores más postergados han girado en torno a las siguientes dimensiones: el currículo y modalidades de gestión; la infraestructura, equipamiento y tecnología; políticas de formación y apoyo a docentes; y transferencias de ingresos y bienes a las familias.

Respecto al currículo, los países de la región aún enfrentan la persistencia de contenidos que se encuentran desvinculados de la realidad cotidiana y las expectativas de niños, niñas y adolescentes. En la mitad y finales de la década del 2000, varios países (Argentina, Bolivia, Chile, Brasil, Colombia, México, Perú y Uruguay) realizaron cambios curriculares hacia modelos híbridos, en los que conviven contenidos organizados por asignaturas escolares y otros modelos más contextualizados e integrados. Entre las estrategias para reducir los mecanismos de discriminación se observan fuertes cambios en relación con el fortalecimiento de la educación intercultural bilingüe y la



Foto: LYD

presencia de diversas modalidades de educación para jóvenes y adultos. En tal sentido, se destaca el caso de Bolivia², que analiza el Currículo Regionalizado de la Nación Quechua, en el marco del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.

Por otro lado, los países realizaron esfuerzos para afrontar y eliminar las desigualdades de género en la educación. En los diagnósticos realizados sobre la implementación de los planes de educación, se destacan los avances logrados en la reducción de las brechas entre hombres y mujeres en los diferentes niveles del sistema educativo. Sin embargo, si bien se avanzó significativamente en el acceso, se conserva una fuerte marca discriminatoria en las dinámicas educativas, en los formatos de enseñanza o en los contenidos curriculares. El estudio nacional de Guatemala³ muestra estas realidades, y el presente caso de México explora la compleja problemática de la violencia que afrontan las sociedades latinoamericanas y sus sistemas educativos.

² La versión integral del estudio de caso *El Currículo Regionalizado de la Nación Quechua: una experiencia emancipadora para erradicar desigualdades en Bolivia* está disponible en www.redclade.org/publicacion. El documento ha sido elaborado por Ingrid Vargas Vásquez, a pedido de la Campaña Boliviana por el Derecho a la Educación, bajo la coordinación de David Aruquipa, en diciembre del 2019, y actualizado y editado en noviembre del 2020 por Carlos Crespo Burgos, a pedido de CLADE.

³ La versión integral del documento *La educación y desigualdades de género en Guatemala: un estudio aproximativo* está disponible en www.redclade.org/publicacion. El documento ha sido elaborado en noviembre del 2019, por Liss Pérez, en diálogo con un grupo focal en Guatemala, a pedido del Colectivo de Educación para Todas y Todos y bajo la coordinación de Víctor Cristales. El documento ha sido actualizado y editado en noviembre del 2020 por Carlos Crespo Burgos, a pedido de CLADE.

Otro problema que enfrentan los países para disminuir las brechas de desigualdad se relaciona con la insuficiencia de recursos para enseñar en la diversidad y en contextos desfavorables a la escolarización. En este aspecto se observa un conjunto de estrategias destinadas a fortalecer las competencias de las y los docentes, la elaboración de materiales educativos con énfasis en inclusión y equidad educativa, y la asistencia técnica para el diseño e implementación de estrategias para la atención de situaciones educativas relacionadas con la acumulación de desventajas sociales. Entre las estrategias más extendidas para fortalecer las competencias docentes se destaca el acompañamiento pedagógico personalizado y los programas de tutoría.

Cabe destacar que, durante la pandemia, los países orientaron sus esfuerzos en poner plataformas virtuales para continuar las clases con modalidad a distancia, aunque a menudo sin hacer los necesarios ajustes a los currículos y metodologías de enseñanza, ni brindar formación y apoyo adicional a las y los docentes, o asegurar la adecuada conectividad de las y los estudiantes o la privacidad de sus datos, lo que ha resultado en una oferta educativa muchas veces precaria y ampliado las desigualdades en el acceso. Según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), el 46% de niñas y niños entre 5 y 12 años

Foto: Desinformémonos



en la región no tienen conexión a internet⁴. El escenario es aún más dramático en los domicilios de más bajos ingresos de Bolivia, El Salvador, Paraguay y Perú, donde más del 90% de ellos no tienen acceso a internet. Aunque a las plataformas virtuales se sumaron la televisión, radio y distribución de material educativo, es muy probable que se observe un aumento en la deserción escolar en los próximos años y un aumento en las desigualdades.

Además, el apoyo y la formación brindada a las y los docentes ha sido insuficiente. Esos profesionales tuvieron que adoptar bruscamente otra modalidad de enseñanza con el uso de las tecnologías. Investigaciones recientes⁵ dan cuenta del escaso reconocimiento a la sobrecarga de trabajo docente, con el agregado de ocupaciones de cuidado del hogar y de familiares mayores, en medio de los riesgos de salud y el traslado de la escuela a la casa.

Finalmente, tres casos nacionales que acompañan el informe regional abordan el límite de los impactos distributivos del gasto público en educación (caso de República Dominicana⁶), los desafíos de la reciente adopción de modos de gestión privatizada en el periodo, que produjo una alta segmentación del sistema escolar público (caso de Colombia⁷) y cómo las políticas de austeridad y contingencia impactaron la realización del derecho humano a la educación y la implementación del Plan Nacional de Educación en Brasil⁸.

⁴ Fuente: *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Disponible en: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>

⁵ CETERA, Argentina (2020), Red Estrado (2020), estudio realizado en 20 países de la región.

⁶ La versión integral del caso *Más recursos para la educación para reducir desigualdades: la experiencia de República Dominicana* está disponible en www.redclade.org/publicacion. El documento ha sido realizado en noviembre de 2019 por Pável Isa Contreras, a pedido del Foro Socioeducativo, y actualizado y editado por Carlos Crespo Burgos en noviembre de 2020, a pedido de CLADE.

⁷ La versión integral del caso *Lógicas de privatización y desigualdad en la educación colombiana: un análisis desde la perspectiva del desfinanciamiento del derecho humano a la educación* está disponible en www.redclade.org/publicacion. El documento ha sido realizado en diciembre de 2019 por Ilich Ortiz e Iván Lozada, a pedido de la Coalición Colombiana por el Derecho a la Educación y bajo la coordinación de Blanca Cecilia Gómez y María Elena Urbano, y editado por Carlos Crespo Burgos en noviembre de 2020, a pedido de CLADE.

⁸ La versión reducida en español del documento *Los efectos de la inversión en educación en Brasil: un análisis de las últimas dos décadas*, está disponible en www.redclade.org/publicacion. Realizado en octubre del 2020 por la Campaña Brasileña por el Derecho a la Educación, Centro de Estudios sobre Desigualdad y Desarrollo de la Universidad Federal Fluminense (Cede-UFF) y Centro de Defensa del Niño y del Adolescente de Ceará (Cedeca-CE), en alianza con la CLADE y Oxfam Brasil. La investigación ha sido realizada por Fábio Waltenberg, Fernando Gaiger Silveira, Marina Araújo Braz, Renam Magalhães y Roberta Mendes e Costa, bajo la coordinación de Andressa Pellanda y Daniel Cara, y chequeo de datos de Fernando Rufino. La síntesis del documento en español ha sido elaborada por Carlos Crespo Burgos, traducida por Laura Giannecchini y revisada por Nelsy Lizarazo. La versión completa del documento en portugués está disponible en www.campanha.org.br.



Foto: Lon Queta

1.3. DESAFÍOS PARA LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

El estancamiento y retrocesos que ocurren en las brechas de desigualdad en las sociedades latinoamericanas demandan una profunda revisión del modelo de políticas vigentes en el campo educativo. Países con grandes desigualdades sociales, con una proporción importante de sus estudiantes en condición de pobreza, y sistemas educativos con gran dificultad para retener a sus estudiantes y garantizarles una experiencia educativa digna difícilmente podrán encarar una crisis con las políticas vigentes.

Se requiere avanzar hacia un modelo de análisis que mantenga visible esta heterogeneidad de escenarios, contextos y culturas. Los hallazgos de este y otros estudios muestran que los impulsos de los Estados en las dos últimas décadas se frenan ante la presencia de “nudos críticos” que obstaculizan los intentos de universalización, entre los que se destacan: las carencias y desigualdades materiales persistentes; los mecanismos de estigmatización y discriminación; los formatos escolares rígidos; la persistencia de una visión disciplinaria y meritocrática de la educación secundaria; la falta de un financiamiento adecuado.

Adquiere sentido, por lo tanto, avanzar hacia una concepción de la política educativa intersectorial, que se inscriba en el marco de un Sistema de Protección Integral de la Niñez y la Adolescencia, lo que implica una transformación estructural de las políticas sociales, pasando de una tendencia a desarrollar políticas con escasa articulación entre diferentes áreas sociales hacia un esquema integrado y transversal, en el que todos los sectores se complementan en la función de garantizar el derecho a la educación.

2. LA SITUACIÓN EN MÉXICO



El estado actual del derecho a la educación en México, con foco en las resonancias de la violencia social en la escuela básica y media y en sus actores, es el foco de este estudio de caso, que enfatiza el carácter multidimensional de los procesos sociales, económicos, políticos, culturales y educativos que lesionan este derecho. Específicamente, se muestra el papel de la narcoviolenencia y de otras manifestaciones asociadas, como la trata de personas o los feminicidios, estableciendo la relación de continuidad entre la violencia social, la violencia escolar y la vulnerabilidad social de estudiantes y sus familias.

El documento formula un conjunto de recomendaciones para las políticas educativas y de tareas urgentes para enfrentar el impacto en el abandono escolar a raíz de la violencia estructural, junto con la necesidad de ampliar el ingreso de las familias. La primera parte del estudio efectúa una revisión panorámica de la situación de las múltiples desigualdades en el sistema educativo, mientras la segunda focaliza en la dinámica de la violencia social y la escuela. Finalmente, la última parte presenta algunas recomendaciones para la política educativa.

2.1. DESIGUALDADES EN EL SISTEMA EDUCATIVO REGULAR MEXICANO

2.1.1. PANORAMA DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

México es un país con altas tasas de matrícula en la educación básica (90%) y en la media superior (81%) (INEE, 2019). Igualmente, posee una alta tasa de finalización en primaria; sin embargo, presenta un 20% de abandono escolar en secundaria (Román, 2013), con variantes por estados (Weiss, 2014). Los grados séptimo y octavo, así como el tránsito desde la primaria a la secundaria, presentan las más bajas matrículas de retención (Román, 2013).

Entre las principales causas del abandono escolar aparecen el rezago y la sobreedad, unidas a las bajas expectativas de los docentes o la baja motivación de los estudiantes. A ello se agregan diversos factores estructurales como: el nivel socioeconómico de las familias, el capital cultural de las familias, el género, las condiciones del contexto rural, el nivel de desarrollo a nivel local y el origen étnico de los estudiantes (Román, 2013).

En una visión de conjunto de las oportunidades y desigualdades educativas, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) de México mostró que, en 2016, de los 34 millones de niñas, niños y adolescentes en edad para asistir a la educación obligatoria, incluyendo la media superior, estaban asistiendo el 88%, quedando fuera aproximadamente 4 millones, a pesar de que la educación básica es universal y obligatoria (INEE, 2019). El Observatorio del Derecho a la Educación y la Justicia (2016) amplió la cifra, señalando que cerca de 6 millones estaban fuera del sistema educativo, la mayoría de ellos (4 millones) en edad de asistir a la media superior.

Si bien en términos de la oferta pública coexisten al interior de los niveles educativos diversas modalidades diferenciadas⁹ y servicios específicos (sector rural, comunidades indígenas, personas con discapacidad, tales como telesecundarias, escuelas comunitarias¹⁰, bachilleratos comunitarios, escuelas especiales), el INEE concluyó en el 2019 que las modalidades con más carencias, como las telesecundarias, son las que atienden a los sectores sociales más vulnerables.

⁹ En el caso de la educación secundaria, coexisten en México tres modalidades: la secundaria general, la secundaria técnica y la telesecundaria. Al interior de la educación media superior coexisten cinco modalidades (bachilleratos generales y bachilleratos tecnológicos, con variantes entre sí), siendo el bachillerato general el que concentra el mayor número de estudiantes (en torno al 60%).

¹⁰ De la Comisión Nacional de Fomento Educativo (CONAFE)



Foto: Lon Queta

A pesar de que el sistema educativo es de gran tamaño, complejo y heterogéneo, la educación obligatoria no se cumple, puesto que, al explorar la población atendida, se observan diferencias regionales, se hacen visibles otras desigualdades en términos de la relación urbano-rural, de la población indígena y de las mujeres indígenas, entre otras. Así, “aunque el porcentaje de población atendida en educación media superior y educación superior se ha incrementado de 2012 a 2016, de 66.5% a 72.5% y de 27.6% a 31.9%, respectivamente, esta población presenta los porcentajes más bajos en estos indicadores si se compara con la población que reside en localidades semiurbanas y urbanas” (INEE, 2019, p.18).

En el caso de la población indígena, cuyos derechos han sido lesionados desde la invasión y conquista española, efectivamente se observan desigualdades respecto de la población en general. “Aunque de 2012 a 2016 el porcentaje de esta población atendida en educación secundaria y superior aumentó de 77.4 a 85.3% (7.9 pp.) y de 29.3 a 34.2% (4.9 pp.), respectivamente, la brecha, si bien menor con respecto al

resto de población, prevalece, pues pasó de 8.5 a 4.5 y de 13.3 a 12 pp. en cada caso durante dicho período” (INEE, 2019, p.18).

Las desigualdades identificadas son aún mayores para la población con discapacidad: “El porcentaje de población con el antecedente para cursar la educación secundaria aumentó de 2012 a 2016, al pasar de 46.5 a 67.8% (21.3 pp.); sin embargo, aun así, la desventaja de esta población con respecto a aquella sin discapacidad prevalece, pues la brecha para 2016, aunque se redujo, fue de 22.2 puntos porcentuales” (INEE, 2019, p.19).

En el caso de la media superior, si bien todos los valores han mejorado desde los noventa¹¹, sólo el 58% de los jóvenes de 17 años estaban escolarizados, con diferencias de 23 puntos respecto de otros países de la región mostrando, además, una tasa de reprobación del 32% y de eficiencia terminal del 61% (Weiss, 2014)¹².

EDUCACIÓN DE NIÑAS, NIÑOS Y JÓVENES JORNALEROS AGRÍCOLAS MIGRANTES

Sobre un 1,2 millón de niñas y niños de 6 a 14 años que no asisten a la escuela, 350 mil son niños y adolescentes hijos de jornaleros agrícolas y menos del 10% de ellos asiste a la escuela primaria (Fernández y Navarro, 2017). Estos grupos no sólo se desplazan, sino que trabajan, incluso los menores, así como pertenecen en alto grado a comunidades indígenas, condición que hace fundamental considerar la lengua indígena durante su formación.

La oferta educativa para este grupo es heterogénea y discontinua, así como no todos los programas son interculturales y contemplan la lengua indígena, haciendo más difícil el tránsito, la continuidad y la certificación. Son parte de la oferta las escuelas de la Comisión Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), el programa del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INAE), el programa de la Secretaría de Educación Pública (SEP), el programa general para la inclusión educativa y el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE).

¹¹ La tasa bruta de escolarización llegó al 64% (2012) con una matrícula de más de 4 millones, elevándose en 2016 a más de 5 millones (INEE, 2019).

¹² Las principales causas de abandono escolar son las económicas, académicas y las familiares Weiss (2014). El abandono escolar “tiene que ver con la reprobación o con necesidades económicas de la familia. Además, las trayectorias de los estudiantes son circulares, abandonan y regresan, así como optan por alternativas de educación media abierta.

2.1.2 DESIGUALDADES EN LA POBLACIÓN JOVEN Y ADULTA

A las desigualdades presentes en la población en edad escolar, se unen las desigualdades en la población joven y adulta. La cifra de 30 millones de jóvenes y adultos que no ha completado la educación básica descendió levemente en los últimos 30 años. Este grupo, estigmatizado en el discurso oficial como “rezago educativo”, está conformado mayormente por pueblos indígenas, habitantes rurales, mujeres indígenas, y representa un tercio de la población de 15 años y más (INEA, 2016; INEGI, 2015)¹³.

Para la población adulta existen otras ofertas educativas gratuitas desde el Estado, para completar la educación básica e incluso la media superior, además de numerosos programas federales y estatales de formación en muy diversas áreas¹⁴. Sin embargo, sólo una pequeña porción de este grupo de 30 millones, en torno al 7%, participa en las oportunidades educativas para completar la educación básica (Mendoza y otros, 2017)¹⁵.

LAS Y LOS EGRESADOS DE LA SECUNDARIA DEL INEA

Una desigualdad educativa particular se presenta entre las y los jóvenes rurales egresados de la secundaria del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), que quieren continuar estudiando, pero tienen dificultades para hacerlo, por la distribución desigual o ausencia de la oferta de media superior en las zonas rurales, especialmente en las más aisladas. A ello se suma la presencia de la “sobreedad”, que dificulta el acceso al sistema regular, en tanto las preparatorias abiertas no están accesibles para el sector rural. Estos jóvenes, que en general abandonaron la escuela secundaria regular, completaron posteriormente este nivel a través de los programas del INEA (MEVyT, PEC o ambos, con tránsitos entre ellos), pero ya no pudieron continuar sus estudios. Por ello se afirma que sus trayectorias están cruzadas por la exclusión y los sucesivos “abandonos” y regresos al estudio (Mendoza y otros, 2017).

¹³ Las poblaciones indígenas tienen mayor peso en el rezago de la educación secundaria y de las zonas urbanas, en términos absolutos, y de las zonas rurales en términos relativos. También presentan las edades más altas en términos relativos y están en los estados con menor desarrollo económico del sur y centro del país.

¹⁴ Se destacan el Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT), que incluye alfabetización, primaria y secundaria, el Programa de Certificación (PEC) en primaria y secundaria (INEA), y las preparatorias abiertas.

¹⁵ La atención anual del INEA en la última década ha sido en torno a los 2 millones anuales, lo que implica que se atiende aproximadamente a 7% de la demanda potencial.



Foto: Lon Queta

Por su parte, en la educación superior, cabe mencionar las desigualdades de acceso, permanencia y egreso, así como la creciente privatización y mercantilización, especialmente en los programas de postgrado, valorados por las y los aspirantes como un mecanismo de movilidad social y laboral.

2.1.3. EXCLUSIÓN Y DISCRIMINACIÓN POR CUESTIONES DE GÉNERO

Cabe destacar que las desigualdades basadas en género no han sido mencionadas por el informe del INEE (2019); sin embargo, están muy presentes en la violencia escolar, con mayor impacto en las mujeres. La violencia de género tiene múltiples expresiones en los sistemas educativos, con impactos en los derechos humanos en general, y en el derecho a la educación en particular.

La diversidad de identidad de género y orientación sexual es un elemento propicio para la discriminación. En efecto, las y los estudiantes Lesbianas, Gays, Bisexuales y Trans (LGBT) de las escuelas preparatorias mencionan que son violentados en mayor grado que sus compañeros que no son LGTB; también los que no encajan en las normas de género son acosados; en una población que se reconoce como LGTB, la mitad de los encuestados reconoció ser víctima de acoso, incluso de agresión por parte de las autoridades (Ramos, 2018a, citando a Domínguez, 2017); los más violentados son los transexuales.

Quienes reciben este trato discriminatorio y violento “tienen mayores probabilidades de sentirse inseguros en la escuela, de faltar a clases o no continuar estudiando en la escuela” (Ramos, 2018 a, p.7). Es significativo que el 60% de las y los estudiantes no denuncien el acoso, por miedo a ser discriminados o a que los denuncien ante sus padres (Dominguez, 2017).

Las consecuencias del acoso son, entre otros, la depresión, los pensamientos suicidas, un menor rendimiento escolar, falta de atención, bajas calificaciones, reducción de la movilidad al interior de la escuela, hasta llegar al abandono escolar y al cambio de escuela (Ramos, 2018a).

La problemática es más compleja puesto que la homofobia es aceptada culturalmente (Ramos, 2018 a, citando a Arango y Corona, 2015); el 60% de los estudiantes hace comentarios homofóbicos a sus compañeros, en mayor grado que en otros países de América Latina. Frente a esta realidad, la diversidad sexual continuaba excluida del currículo hasta 2019.

2.1.4. ARTICULACIONES Y RUPTURAS

Otro elemento que se amerita recalcar en el contexto educativo mexicano es la salida temprana de la escuela, que coincide con una etapa vital compleja como es la adolescencia, y tiene resonancias fuertes para las trayectorias de vida de las y los jóvenes, sea en términos de condiciones socioeconómicas, de seguridad, expectativas culturales y de vida, ingreso a actividades del narcotráfico, o participación en la vida pública (Cuéllar, 2017).

Desde el sistema educativo mexicano se han hecho intentos de articulación entre las distintas modalidades, regulando los tránsitos entre modalidades, así como las convalidaciones y las certificaciones, tanto al interior de la secundaria como de la educación media superior. Sin embargo, la fractura del sistema contribuye al aumento de las desigualdades educativas, propiciando el abandono escolar en el tránsito de la primaria a la básica superior y entre secundaria y media superior (Messina, 2004; Weiss, 2014).

Algunas posiciones han diluido la responsabilidad de los sistemas educativos, “patologizando” el análisis y haciendo recaer la responsabilidad del abandono escolar en los adolescentes (Cuéllar, 2017). Otros, por el contrario, destacan la influencia de la escuela en el fenómeno, reseñando el papel de los vínculos pedagógicos, el clima escolar y la convivencia, así como factores de micropolítica escolar y la capacidad de la escuela para asumirse como agente de cambio (Cuéllar, 2017). La situación de hecho es compleja, y necesita un análisis fino para asegurar el cumplimiento del derecho a la educación durante toda la trayectoria de las y los estudiantes.

2.2. EL DERECHO A LA EDUCACIÓN Y LA VIOLENCIA SOCIAL

2.2.1. VIOLENCIAS Y ESCUELA

Esta sección profundiza el análisis en torno a distintas manifestaciones de la violencia social con resonancias en la escuela, poniendo atención al aparato del narcotráfico y a la trata de personas. También se abordan violencias singulares ante grupos específicos y sus consecuencias educativas: la violencia del narcotráfico hacia las y los migrantes, o las consecuencias educativas en los hijos de las mujeres asesinadas (feminicidios).

Las múltiples violencias sociales se reflejan en la escuela según expresiones diversas y modalidades que han sido categorizadas de acuerdo a la siguiente clasificación¹⁶ (Sánchez, 2016; SEP/OEI, 2009):

- a) **violencia en la escuela** – es la violencia social, en particular la narcoviencia, que penetra en la escuela con sus resonancias: tráfico de droga, juegos de extorsión, ofensas, peleas entre estudiantes, hasta acoso, *cyber* acoso, violencia docente hacia los estudiantes y viceversa, violencia entre docentes, de los padres a los docentes y viceversa;
- b) **violencia hacia la escuela (o antiescolar)** – practicada por los actores escolares y sus familias, como actos de “contestación” o reclamo, insultos y golpes a los maestros, destrucción de materiales o del edificio, hasta quema del establecimiento;
- c) **violencia de la escuela** – de carácter estructural, simbólica y naturalizada, actúa sobre sus participantes y a su vez contribuye a la violencia antiescolar (Guzmán, 2012; Sánchez, 2016).

En la actualidad las manifestaciones más frecuentes de la violencia son el *bullying* y el *cyberbullying*, en particular la videograbación de peleas entre jóvenes, usadas para estigmatizar, el chantaje, la extorsión y la amenaza (Ascencio, 2018). Las políticas educativas de prevención y atención de la violencia en la escuela en México, en general se han centrado en docentes y estudiantes, sin considerar suficientemente la violencia del entorno. Al respecto, un estudio (Moreno, 2017) sostiene que el acoso es un distractor que ha permitido diferir y ocultar la violencia estructural de la escuela.

Con una postura reactiva antes que proactiva, la legislación mexicana se ha concentrado en la prevención y eliminación del *bullying*, siguiendo la tendencia mayoritaria en

¹⁶ Autores franceses como François Dubet y Bernard Charlot han servido de referencia para la elaboración de estas clasificaciones utilizadas.

las políticas acerca de la violencia escolar en América Latina, orientándose hacia los síntomas en lugar de la creación de una nueva convivencia. Pero es importante tener en cuenta que la violencia social se refleja y expresa en la escuela, generando formas espectaculares (videos), mientras que la violencia escolar funciona como un entrenamiento, generando una disposición más directa o difusa para integrarse al narcotráfico. Estos aprendizajes mutuos y continuos entre escuela y contexto en torno a la violencia suspenden y alejan los aprendizajes escolares, crean un tiempo de la violencia en la escuela, lesionando el derecho a la educación.

2.2.2. LA NARCOVIOLENCIA EN LA ESCUELA

Enlazadas con la dinámica descrita, la pobreza, la desigualdad y la corrupción se convierten en condiciones sociales e institucionales para que prospere la narco-violencia (Pérez, 2017). Confluyen dimensiones estructurales como la violencia del Estado, que se ha limitado a administrar el riesgo y la violencia (...) en un contexto cultural del simulacro, de sistemas judiciales colapsados, así como de la impunidad ante la corrupción gubernamental en todos los niveles (Pérez, 2017). Las fuerzas de seguridad y el narco – presente en el mismo Estado – son cómplices de ese contexto.

Foto: MVSNoticias





Foto: Lon Queta

En 2012 se afirmaba que la narcoviencia en la escuela era “un tema emergente de investigación, no sólo por ser un fenómeno relativamente nuevo, sino también porque no había sido objeto de estudio por parte de la comunidad académica” (González, Insunza y Benítez, 2012). Era la primera vez que en un estado del arte sobre la violencia escolar se incluía la narcoviencia (2012)¹⁷, que empezaba a dibujarse en la escuela, todavía en los bordes, como una amenaza (SEP/ OEI, 2009).

En la última década, el narcotráfico se fue expandiendo y desplazando de unos estados mexicanos a otros, multiplicándose los carteles que se distribuyen en los territorios, de acuerdo a como iban cambiando sus negocios asociados, tráfico de armas, trata, extorsión y secuestro a personas físicas o empresas, incluidas escuelas y docentes. En la actualidad, la narcoviencia se concentra en mayor grado en 16 estados, que representan la mitad de los estados de la federación.

La violencia no sólo creció en la escuela, sino que los límites empezaron a desdibujarse en mayor grado. La suspensión de actividades se volvió más frecuente, con estudiantes y sus familias que se dedican al negocio del secuestro y la extorsión. La escuela se cierra, se suspenden actividades, los días de clase disminuyen, generando un contexto general que atenta al derecho a la educación de los niños y los jóvenes.

¹⁷ Este estado del arte, elaborado desde el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), es el más reciente, ya que se elaboran cada diez años; el próximo se publicará en el 2022.

La violencia asimismo empezó a ingresar a la universidad, con tiroteos cruzados que afectaban a los estudiantes. También se amenazaban a los profesores con el secuestro de sus estudiantes si no daban parte de su salario, o se ponían cabezas cortadas en la puerta de la escuela, a modo de mensajes. A las extorsiones a los docentes se sumaban los secuestros. La influencia llegó a las identidades juveniles, generando modelos.

Al interior de una “escuela sitiada” (Álvarez y Reyes, 2013), los jóvenes realizan juegos violentos, con roles de sicarios y delincuentes, así como peleas videograbadas que circulan en las redes sociales. Armas en la escuela, conversaciones en torno a secuestros y desaparecidos, donde los estudiantes hablan de otros estudiantes desaparecidos sin conmoverse, dinero que circula. Los docentes y los orientadores educativos amenazados (Pérez, 2017).

Se vive a nivel social una cultura de la narcoviencia, con la naturalización de la violencia como un nuevo estilo de vida, hay entrenamiento en el cuerpo, en el modo de vivir (intensamente en términos de poder y placer): “se vive poco, pero se vive bien”, como atesta el testimonio de un estudiante (Pérez, 2017, p.149).

En esta cultura han surgido, a la vez, nuevas formas de masculinidad, así como modelos masculinos y femeninos altamente diferenciados, igualmente masculinizados. “Forman parte de estructuras patriarcales hipermasculinizadas, hombres pesados y activos, que utilizan la violencia extrema, el capital y la sexualidad promiscua para definir su lugar en el mundo” (Ruiz, 2018). Algunos estudios muestran que la violencia en la escuela se hace más frecuente entre los hombres que entre las mujeres (Chávez, 2016; Sánchez, 2016): los jóvenes matan y mueren, dándose el caso del juvenicidio en los grupos vulnerables – el exterminio de una población que para el neoliberalismo es “residual” (Martínez, 2018)¹⁸.

A la violencia del narco se suma la violencia del Estado (“actos de Estado”), con la intencionalidad política de atentar contra grupos en resistencia. La narcoviencia ha penetrado en el Estado mexicano, tanto a nivel federal como estatal y municipal, contexto en que se busca confundir a las poblaciones o disfrazar¹⁹. Numerosos estudios hablan de “la escuela entre fuegos cruzados”.

¹⁸ Las masculinidades múltiples son otras maneras de transitar en este tipo de sociedad descrita. En un estudio de caso (Hernández, 2018) se observa cómo el sujeto (un joven de Chihuahua, uno de los estados más violentos) abandona la secundaria y pasa a trabajar, pero alternando su actividad legal con el narcomenudeo de cocaína, la migración a Estados Unidos, el regreso a México, la inserción en un trabajo legal, los deseos incumplidos de volver a estudiar, el rol de proveedor que se exige y le exige su familia, las deudas imposibles de pagar, la vuelta a la venta de droga.

¹⁹ Es el caso de la matanza masiva nunca dilucidada de 43 estudiantes normalistas y otros testigos en Ayotzinapa.

2.2.3. LA TRATA DE PERSONAS

Desde la guerra al narco, decretada en 2007 por el presidente Felipe Calderón, empiezan a integrarse en un mismo cartel el narcotráfico, el tráfico de armas y la trata de personas. Esta última tiene una singularidad y una historia que justifica un análisis dadas las múltiples consecuencias, sobre todo a mujeres y menores de edad, pero no únicamente, y lesionando sobremanera el derecho a la educación de esos sujetos.

Actualmente la trata de personas es registrada y atendida desde el Estado por la Comisión Nacional de Derechos Humanos. Las políticas emanadas de esta comisión se concentran en las áreas de prevención y atención a las víctimas de la trata de personas, dados los pocos resultados logrados en relación con la detención de los victimarios (CNDU, 2019).

En 18 estados mexicanos analizados, casi la totalidad de las víctimas identificadas son mujeres y niñas, en porcentajes que oscilan de 86% a 100% (CNDU, 2019). Entre 2014 y 2017 se registraron 5.245 casos de víctimas atendidas, siendo mujeres el 85% y un tercio de estas, con menos de 18 años. Del total de las víctimas atendidas, incluyendo mujeres y hombres, un cuarto eran niñas o niños. Entre los hombres, los niños representaban un porcentaje menor, el 15% (CNDH, 2019).

Según estos mismos informes, la mayoría de las víctimas son de nacionalidad mexicana, concentradas en 9 estados mexicanos de los cuales 6 contaban con alta presencia del narcotráfico. En todos los grupos de víctimas predominaba la explotación sexual (CNDH, 2019). El número total de víctimas no sólo se ha mantenido estable, sino que incluso ha crecido durante 2016 y 2017 (CNDH, 2019). La trata se ha extendido a todo México²⁰, dejando efectos directos en la vida de las víctimas, de manera específica en las menores de 18 años no solo la pérdida de su familia y comunidad sino de la educación al quedar fuera del sistema educativo.

La trata de personas es como un hilo que se tira y deja al descubierto una trama más compleja. En el informe de la CNDU (2019) se presenta una gama más amplia de modalidades de violencia: el trabajo forzado de jornaleros en los campos agrícolas, abusos virtuales asociados con el *sexting* y el *grooming*²¹, feminicidios

²⁰ El fenómeno está presente particularmente en el corredor Puebla-Tlaxcala-la Ciudad de México, en las líneas de frontera y en los paraísos turísticos como Cancún.

²¹ El *grooming* es una forma de seducción virtual de un adulto a un niño, con fines sexuales e incluso de trata; el *sexting* es una forma de auto exposición de los jóvenes, mostrando imágenes de sus cuerpos en la web, con los riesgos que eso implica. El *grooming* lleva al menor a distraerse de la educación y ocupar su tiempo y ensimismarse en la actividad de la seducción.

de desaparecidas, secuestro de migrantes centroamericanos y de otros países, uso de niños y adolescentes para fines delictivos y mendicidad, trata en albergues para niños, reclutamiento de niñas, niños y jóvenes en situación de calle por el narco. Sin embargo, no se cuenta con información suficiente acerca del impacto de la trata en grupos vulnerables como los pueblos indígenas, las personas con discapacidad y población LGTBQ (CNDU, 2019). Puede conjeturarse que son grupos de alto riesgo, aunque no se tengan evidencias. La condición de vulnerabilidad en que se encuentran estos sujetos no les permite participar en procesos educativos formales o no formales o lo hacen de una forma más restringida.

NARCOVIOLENCIA Y TRATA DE MIGRANTES Y DESPLAZADOS

Migrantes de otros países que transitan por México son a menudo víctimas del narcotráfico y de la trata de personas, sufriendo múltiples violaciones de derechos humanos, como secuestros, trabajo forzado, asesinatos, que resuenan en sus posibilidades educativas.

No existen en el país programas educativos formales gubernamentales para migrantes, sino una oferta dispersa de educación no formal, sujeta a discontinuidades por la movilidad de la población. Cuando la población migrante se estabiliza, tiene acceso a programas gubernamentales de educación de adultos o la escuela regular.

La situación es crítica porque un tercio de las y los migrantes que ingresan a México desde Centroamérica son menores de edad y se encuentran en edad escolar (Velázquez, 2019). Por su parte, migrantes adultos tienen como prioridades el trabajo, la salud y la seguridad, lo que los lleva a poner en un segundo lugar sus aspiraciones educativas (OEI, 2018)²³.

Otros grupos que asimismo ven lesionados sus derechos a la educación por la violencia social son las y los ciudadanos mexicanos que migran a los Estados Unidos y los hijos de las víctimas de feminicidio o del narcotráfico, que representan 50 mil desaparecidos en los últimos años.

²³ Testimonios y observaciones en campo durante el 2019 muestran que las y los migrantes participan en espacios educativos cuando tienen condiciones para hacerlo y cuando éstos son abiertos, flexibles, gratuitos y se encuentran accesibles, sea en albergues o en centros culturales asociados. En este marco, las organizaciones de la sociedad civil y los organismos internacionales son los que están creando propuestas educativas a lo largo de la travesía de los migrantes, antes que el Estado mexicano.

2.3. CONSIDERACIONES FINALES

Pese a las altas tasas de acceso y egreso que muestra el sistema educativo mexicano, múltiples desigualdades ponen en riesgo el cumplimiento del derecho a la educación, asociadas con las discriminaciones históricas como género, clase social, pertenencia a pueblos indígenas, localización rural, discapacidades. Las consecuencias educativas giran en torno de la desigualdad: 30 millones de jóvenes y adultos que no han completado la educación básica; 6 millones de niños y jóvenes, pertenecientes a la población en edad escolar, fuera del sistema educativo; desigualdades en el acceso, permanencia y egreso de niños y jóvenes que son estudiantes en la educación básica y media superior; alto abandono escolar en la media superior. El sistema educativo, complejo y heterogéneo, busca la homogeneización, a la vez que sostiene la ruptura entre la educación secundaria y la media superior, contribuyendo al abandono escolar al concluir la básica y fortaleciendo la tendencia de que los grupos más vulnerables participen en los servicios de menor calidad.

Grupos especialmente vulnerables desde el punto de vista educativo, porque la escuela se aleja para ellos o los discrimina, son los hijos de los jornaleros agrícolas migrantes, los hijos de migrantes que transitan por México o buscan refugio, los mexicanos que han ingresado a Estados Unidos como ilegales, los retornados, niños, niñas y jóvenes en situación de calle, jóvenes que han completado la educación básica en los sistemas de educación de adultos, niños, niñas y jóvenes que han salido de la escuela, en particular los que no trabajan, población LGTBI, en especial los transgénero.

En la última década, la narcoviencia se expandió y se insertó en la escuela, confirmándose la continuidad y mutua retroalimentación con la violencia de la escuela y el “abandono escolar” (Chávez, 2016), contribuyendo a la exclusión educativa y la desigualdad. La narcoviencia, si bien fragmenta a la sociedad y a la escuela en su conjunto, toca en particular a los grupos más vulnerables, mientras se distribuye diferencialmente según los estados y las localidades. La narcoviencia ha penetrado tanto en la escuela como en el aparato del Estado, mientras la vida cotidiana se organiza según la agenda de la seguridad (Dubet, citado por Guzmán, 2012), con tres consecuencias educativas:

- a) pérdida del tiempo de aprendizaje, por suspensión de actividades escolares ante la inseguridad;
- b) naturalización creciente de la violencia y surgimiento de nuevas formas de violencia en la escuela como la extorsión, más graves que el acoso escolar (Pérez, 2016);



Foto: Lon Queta

- c) creación en la escuela de un tiempo y unos cuerpos disponibles para la violencia, que a su vez pueden llevar al abandono escolar y generan condiciones para que los jóvenes imaginen el narco como un horizonte de vida. En este marco, la educación obligatoria básica y media resulta un discurso incumplido.

Se presentan dos fenómenos de creciente violencia en la vida social, asociados con el narcotráfico: los feminicidios y los juvenicidios, ya que mujeres y jóvenes son concebidos como objetos desechables por el aparato del narcotráfico. Si bien existe una carencia de evidencias suficientes y números confiables sobre la influencia de la violencia social en la escuela, tres cifras validadas por la Secretaría de Gobernación, muestran de manera contundente la violencia social: 28 mil homicidios al año (2019), 50 mil menores desaparecidos al año (2018), de los cuales pocos se recuperan, y 40 mil desaparecidos (2019). Los varones son siempre los más afectados por esos fenómenos (noticias de prensa). Actos de Estado, como la matanza de Ayotzinapa quedan impunes y generan un malestar difuso y el empobrecimiento de la experiencia (Benjamin, 2018).

2.4. RECOMENDACIONES PARA LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Pese a las dificultades, hay importantes oportunidades para las políticas educativas porque niñas, niños, jóvenes y familias siguen apostando a la escuela. Les gusta estar en la escuela, puesto que significa un espacio de encuentro. De aquí nace la esperanza por seguir apostando en la escuela pública, como un espacio para todas y todos, con el acompañamiento de las pedagogías de la educación popular y de la pedagogía del sujeto.

Las políticas educativas de prevención y atención de la violencia en la escuela requieren un replanteo radical, puesto que se han centrado en docentes y estudiantes, sin considerar la violencia del entorno. Se requiere incorporar esta visión multidimensional, superando la mirada “patologizante”, centrada en la responsabilización individual de docentes y estudiantes.

Es urgente dar un salto cualitativo en las políticas, pasando de una postura reactiva centrada en los síntomas a la creación de otro modo de convivencia, sustentada en nuevas bases, con enfoque interdisciplinario, y haciendo propuestas pedagógicas, sin reducir la tarea a “hacer terapia” (Álvarez, 2013). Un punto clave es relacionar la violencia en la escuela con las imposiciones desde la institucionalidad, que ordena y jerarquiza a los estudiantes, pero también con la violencia social y las condiciones de exclusión, ya que la violencia se expresa en acciones y representaciones sociales.

Foto: Sudamérica Hoy



Otro elemento fundamental para sustentar eficazmente las políticas es contar con información sustentada y más precisa, estudios específicos, e incorporar en las estadísticas oficiales datos sobre violencia y educación. Se requieren evidencias para estimar al menos cuántos niños y jóvenes permanecen en la escuela, pero son cooptados por el narco, y alternan actividades ordinarias con otras “delictivas”, con la consecuente transformación de su estar en la escuela, cuántos abandonan la escuela por miedo y cuántos días de clase se pierden por las acciones del narcotráfico.

Asimismo, la educación ofertada debe contar con un enfoque de derechos humanos y convivencia, además de adoptar una perspectiva de género. En ese marco, frente a la homofobia aceptada culturalmente, un gran reto para la política educativa constituye la incorporación en el currículo de la formación sobre la diversidad sexual.

También asumir una perspectiva de la violencia desde las culturas juveniles y no sólo desde la cultura escolar (Álvarez, 2013). Son urgentes procesos de creación cultural desde las escuelas, abriendo espacios, rompiendo jerarquías y generando oportunidades y posiciones diferentes; mediante un trabajo intersectorial, y de apoyo a las familias, para evitar que la única opción que tengan los jóvenes sea el narcotráfico.

La adopción de una educación emancipadora, que valore el pensamiento crítico, el arte, la ciudadanía y la dignidad humana debe estar en el centro de las políticas. Es lo contrario a los barrios violentos, las escuelas cerradas y los tiempos escolares suspendidos por la narcoviencia o los enfoques pedagógicos centrados en el control y la disciplina.

Es urgente igualmente el desarrollo de programas para cuidar que los grupos más vulnerables accedan y permanezcan en la escuela o regresen al estudio, desde los niños y jóvenes urbanos en situación de calle, hasta los hijos de los jornaleros agrícolas migrantes.

En las escuelas, es importante incorporar un enfoque interdisciplinario para el análisis de la problemática y adoptar un enfoque comunitario: cada escuela puede llegar a ser un espacio de encuentro comunitario para el desarrollo de las ciudadanías de los jóvenes (Álvarez, 2013; Dubet, citado por Guzmán, 2012). Los proyectos político-pedagógicos de cada escuela deben abordar la violencia, sin centrarse en lo normativo.

Finalmente, es necesario desarrollar programas de formación y sensibilización de las y los docentes y estudiantes, con un enfoque de educación para la paz y la no violencia, los derechos humanos, mediante una pedagogía narrativa, que haga posible el diálogo de saberes (Contreras y otros, 2019). Y repensar los perfiles de docentes, orientadores educacionales y otros profesionales que trabajan en escuelas en contextos de violencia.

3. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, E. (s/f.). Paz y convivencia democrática. Santiago, Chile: Ed. CEAAL.
- Álvarez, E. y Reyes, L. (eds.) (2013). *La escuela sitiada. Violencia urbana y derecho a la educación* (Colombia, Chile y México). Santiago, Chile: ed. Piso Diez.
- Anzaldúa, R. (coordinador) (2018). *Entramados sociales de la violencia escolar*. México: ed. UPN.
- Arango, M. y Corona, B. (2015). *La violencia homofóbica y transfóbica en el ámbito escolar en Latinoamérica: hacia centros educativos inclusivos y seguros*. Santiago, Chile: ed. UNESCO/ OREALC, texto digital. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002448/244840S.pdf>
- Ascencio, R. (2018). Videos de peleas entre estudiantes de secundaria: prácticas rituales de la masculinidad y el poder en los mundos on y offline, en Ayala, L y Rodríguez, L. *Masculinidad, crimen organizado y violencia*. México: ed. Colofón.
- Ayala, L y Rodríguez, L. (2018). *Masculinidad, crimen organizado y violencia*. México: ed. Colofón.
- Benjamin, W. (2108). Experiencia y pobreza, en *Iluminaciones*. Madrid: ed. Taurus.
- CNDU (2019). Diagnóstico sobre la situación de la trata de personas en México 2019. México, informe de trabajo.
- Contreras, J., Quiles, E. y Paredes, A. (2019). Una pedagogía narrativa para la formación del profesorado. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0 (0), 58-75 pp.
- Cuéllar, D. (2107). Abandono escolar en educación media superior. Análisis de factores escolares asociados con altas tasas de abandono, ponencia en Congreso del COMIE, 2017. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0398.pdf>
- Custodio, L., Palermo, A. y Vigna, A. coordinadores (2019). *Cómo pensamos las desigualdades, pobrezas y exclusión social en América Latina*. Buenos Aires: ed. Teseo.

Chávez, P. (2016). Culturas escolares, violencia y exclusión en las instituciones de educación media superior de México. El caso del municipio de Ecatepec de Morelos, Estado de México. Tesis de doctorado, Universidad de Buenos Aires, México, no publicada.

Chul-Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Ed. Herder.

Chul-Han, B. (2016) *Topología de la violencia*. Barcelona: Herder.

Domínguez, M., Fernández, T. y Tuñón, I. (compiladores) (2019). Nuevos y viejos clivajes de la desigualdad educativa en Iberoamérica. Buenos Aires: ed. CLACSO, libro digital.

Domínguez, R.; Pérez, R.; Valencia, J.; Rojas, A. (2017). Segunda Encuesta Nacional sobre violencia escolar basada en orientación sexual, identidad y expresión de género hacia estudiantes LGTB en México. México: ed. Coalición de Organizaciones contra el bullying por orientación sexual, identidad y expresión de género en México. <http://www.fundacionarcoiris.org.mx/wp-content/uploads/2017/08/Reporte-Encuesta-Bullying-2017-final.pdf>

Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires. Ed. Losada.

Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social*. Contra el mito de la igualdad de oportunidades. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.

Ecooesfera. (2016). Qué necesitamos saber de los megaproyectos que amenazan a los pueblos indígenas, en <https://ecooesfera.com/2016/11/que-necesitas-saber-de-los-megaproyectos-que-amenazan-a-los-pueblos-indigenas/>

Fernández, A. y Navarro, A. (2017). Los jornaleros agrícolas migrantes. Universidad de Enseñada, informe de seminario de titulación https://www.academia.edu/32107810/Jornaleros_Agricolas_Migrantes

Furlan, A. Y Spitzer, T. (2012). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*. México: ed. COMIE, Colección Estados del Conocimiento.

González, E.; Insunza, P. y Benítez, L. (2012). Narcoviolencia en las escuelas, en *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*. México: ed. COMIE, Colección Estados del Conocimiento.

Guzmán, C. (2102). La violencia escolar desde la perspectiva de Francois Dubet: tensiones, reticencias y propuestas, en Furlan, A. (coordinador) *Reflexiones sobre la violencia escolar*. México: ed. Siglo XXI.

Hernández, Ma. (2018). Proveeduría en tiempos de crisis. La identidad del varón frente al narcomenudeo como fuente de empleo, en Ayala y Rodríguez, *Masculinidad, crimen organizado y violencia*. México: ed. Colofón.

INEA (2016). *Rezago educativo. Encuesta Intercensal 2015*. <http://www.inea.gob.mx/index.php/serviciosbc/ineanumeros/rezago.html>

INEE. (2019). *Panorama educativo de México Indicadores del sistema educativo nacional 2018. Educación básica y media superior*. México: ed. INEE.

INEGI (2015). *Encuesta Intercensal 2015. Población de 15 años y más en Rezago Educativo*. México: Autor.

Kaplan, C. (dir.); Castorina, J.; Kantarovich, G.; Orce, V; Brener, G. García, S.; Mutchinick, A. y Fainsod, P. (2006). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires. Ed. Miño y Dávila.

Kessler, G. (2003). Experiencia escolar de jóvenes en conflicto con la ley, ponencia, en Serie Encuentros y Seminarios, Ministerio de educación, ciencia y tecnología, Argentina, pp. 55-60.

Martínez, R. (2108). La masculinidad como instrumentación de disciplina en el actual contexto de violencia ligada al crimen organizado, en Ayala y Rodríguez, *Masculinidad, crimen organizado y violencia*. México: ed. Colofón.

Mendoza y otros (2017). Evaluación exploratoria y diagnóstica del PEC del INEA. México: INEE, informe no publicado.

Messina, G. (2014) El sentido de la secundaria técnica mexicana desde las trayectorias de los egresados, DIE/ CINVSTAV, marzo 2014, tesis de doctorado, no publicada.

Messina, G (2016). La escritura del sujeto, en Revista de Ciencias Políticas y Humanidades Caja Negra, Año 7, Número 12, enero-junio 2016, 147-154 pp.

Moreno, H. (2017) *Violencia y discurso del bullying*, en Anzaldúa, R. (coordinador). *Entramados sociales de la violencia escolar*. México: ed. UPN.

Observatorio del derecho a la educación y la justicia (2016). ¿La educación obligatoria se cumple? Entre la letra y la realidad de las escuelas mexicanas. México: Educación Futura, artículo del 20 de septiembre del 2016.

OEI (2018). Diagnóstico sobre los perfiles y el proceso de acceso a la educación de las niñas, niños y adolescentes solicitantes de refugio y en movilidad. México, informe de trabajo.

Ordine, N. (2016). *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*. Barcelona: Ed. Acontilado.

Pacheco, L. y otros (2016). Interculturalidad y derecho a la educación de la niñez jornalera migrante, en *LiminaR* (1), enero-junio 2016, pp.92-105.

Pérez, L. (2017). Contexto social y violencia en instituciones de educación media superior en Morelos, en Anzaldúa, R. (coordinador). *Entramados sociales de la violencia escolar*. México: ed. UPN.

Ramos, M. (2018 a). Igualdad y violencia de género en/ desde la educación: políticas y prácticas educativas como instrumentos de lucha, ponencia.

Ramos, M. (2018 b). Despatriarcalización y educación: tarea urgente y pendiente, ponencia.

Rojas, Teresa (2002). La falta de equidad en la educación primaria de la población migrante (PIJM): Sinaloa, un estudio de caso, ponencia.

Rojas, Teresa (2013). *Jornaleros agrícolas migrantes: los invisibilizados*. México: ed. UPN.

Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto, en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en educación*, vol.1 (2), pp.33-59.

Ruiz, S. (2018). También las mujeres pueden: la representación del género y el crimen organizado en el narcocorrido “La Reina del Sur”, en Ayala y Rodríguez, *Masculinidad, crimen organizado y violencia*. México: ed. Colofón.

Sánchez, F. (2015). La violencia en las escuelas. El caso de las escuelas secundarias de las zonas metropolitanas de Jalapa y Veracruz (2008-2012). Tesis de doctorado, Universidad Veracruzana, no publicada.

Saucedo, C y Guzmán, C. (2018). La investigación sobre la violencia escolar en México: tendencias, tensiones y desafíos, en *Revista cultura y representaciones sociales* (24), pp. 213-245.

Segato, R. (2014) *Violencia de género y feminicidio, el discurso de los derechos humanos no protege*, consultado en Internet en abril 2019: <http://www.heroinas.net/2014/06/rita-laura-segato.html>

SEP/ OEI (2009). *Abriendo escuelas para la equidad*. Guía Práctica. México: SEP/ OEI.

Skliar, C. (2019). Entrevista a Carlos Skliar: hay que volver a una escuela de la inutilidad. <https://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/entrevista-carlos-skliar-hay-que-volver-una-escuela-de-la-inutilidad>

Steinberg, C. (2014). Abandono escolar en las escuelas secundarias urbanas de Argentina. Nuevos indicadores para el planeamiento de Políticas de Inclusión Educativa, en *Archivos Analíticos de Políticas educativas*, vol.22, pp. 1-29.

Trucco, D. e Inostroza, P. (2017). *Las violencias en el espacio escolar*. Santiago, Chile: CEPAL.

Velázquez, M. (2019). Estiman que uno de cada tres migrantes es un niño, *El Economista*, 31 de julio 2019, <https://www.eleconomista.com.mx/politica/Estiman-que-uno-de-cada-tres-migrantes-es-un-nino-20190731-0012.html>

Weiss, E. (2014). El abandono escolar en la educación media superior en México, en https://www.academia.edu/10035157/El_Abandono_Escolar_en_la_Educaci%C3%B3n_Media_Superior_M%C3%A9xico

Woods, P. (1977). *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje*. Buenos Aires: ed. Paidós.

Conozca más sobre la acción
de la CLADE en www.redclade.org

Contáctenos:

Av. Prof. Alfonso Bovero, 430
conj. 10 - Perdizes, São Paulo
01254-000, Brasil
+55 11 3853-7900
clade@redclade.org



Campaña
Latinoamericana
**por el Derecho
a la Educación**