

**EDUCACIÓN,
DESIGUALDAD
Y ALTERNATIVAS
DE INCLUSIÓN.
La investigación
educativa en México
2002-2011**



ASOCIACIÓN NACIONAL DE
UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN
SUPERIOR

Enrique Fernández Fasschnat
Secretario General Ejecutivo

Iris Santacruz Fabila
Directora General Académica

Guillermo Hernández Duque Delgadillo
Director General de Relaciones Interinstitucionales

José Aguirre Vázquez
Director General de Información y Planeación

Russ Eduardo Galván Vera
Director General de Administración

CONSEJO EDITORIAL
DE PUBLICACIONES

Adrián Acosta Silva
Carlos Muñoz Izquierdo
Germán Álvarez Mendiola
Iris Santacruz Fabila
José Aguirre Vázquez
Mario Saavedra García
Wietse Berend de Vries Meijer

Coordinador de la Colección:
Carlos Muñoz Izquierdo



CONSEJO MEXICANO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

COMITÉ DIRECTIVO

María Concepción Barrón Tirado
Presidenta

María Soledad Ramírez Montoya
Secretaria General

Luis Felipe Abreu Hernández
Tesorero

Lourdes Margarita Chehaibar Náder
Coordinadora de Relaciones Institucionales

Alma Maldonado Maldonado
Coordinadora de Formación

Guadalupe Ruiz Cuéllar
Coordinadora de Regiones

Carlota Guzmán Gómez
Coordinadora de Admisión

Pedro Alejandro Flores Crespo
Coordinador Editorial

Aurora Guadalupe Loyo Brambila
*Coordinadora de Apoyo a las Áreas
y Redes Temáticas*

**EDUCACIÓN,
DESIGUALDAD
Y ALTERNATIVAS
DE INCLUSIÓN.
La investigación
educativa en México
2002-2011**

**Bertha Salinas Amescua
Coordinadora**



379.26
C68

K3259.5
C68

Educación, desigualdad y alternativas de inclusión : la investigación educativa en México, 2002-2011 / Bertha Salinas Amescua, coordinadora. -- México, D.F. : ANUIES, Dirección de Medios Editoriales : Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2013.
396 páginas. – (Colección Estados del Conocimiento)

ISBN: 978-607-451-081-2 (ANUIES)

ISBN: 978-607-7923-13-8 (COMIE)

1. Derecho a la educación. 2. Igualdad en la educación. 3. Hogar y escuela. 4. Relaciones entre padres y maestros. 5. Organizaciones no gubernamentales. 6. Educación de adultos. 7. Mercado de trabajo. 8. Educación inclusiva I. Salinas Amescua Bertha, coordinador. II. Serie.

Coordinación editorial
Mario Saavedra García

Portada
Virginia Ramírez Moreno

Corrección de estilo
Concepción Ávalos

Formación
Maria Guadalupe Cárdenas Pérez

Cuidado de edición
Eduardo Mendoza Tello

Primera edición, 2013
© 2013, ANUIES
Tenayuca 200,
Col. Santa Cruz Atoyac,
C.P. 03310, México, D.F.
ISBN: 978-607-451-081-2 (ANUIES)

Primera edición, 2013
© 2013, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
Francisco P. Miranda, Edificio C 20 Int. 32
Col. Lomas de Plateros
Delegación Álvaro Obregón
C.P. 01480, México D.F.
ISBN: 978-607-7923-13-8 (COMIE)

Impreso en México

CONTENIDO

Presentación	
<i>Enrique Fernández Fassnacht</i>	11
Prólogo	
<i>Carlos Muñoz Izquierdo, Ma. Concepción Barrón Tirado y Teresa Bracho González</i>	13
Agradecimientos	17
Introducción	
<i>Bertha Salinas Amescua</i>	19
El proceso de construcción del área	19
Semblanza de esta obra: los equipos autores, los temas, los hallazgos	22
Contexto: ¿somos menos desiguales y más incluyentes?	34
Hacia el futuro... tareas para investigadores y políticos	39
Tareas para investigadoras e investigadores	40
Recomendaciones para políticos	42
Bibliografía	45

Capítulo 1. Derecho a la educación	
<i>Mercedes Ruiz Muñoz y Luis Manuel Cruz</i>	47
Presentación	47
Introducción	48
Elementos de contexto	52
Alcances y limitantes	54
Antecedentes de un campo educativo (1973-2001)	58
El campo del derecho a la educación. Estado del conocimiento 2002-2011	67
Legislación	67
Políticas educativas	70
Desigualdad educativa y poblaciones excluidas	79
Perspectiva y debates abiertos	82
Bibliografía	83
Capítulo 2. Familias y educación	
<i>Marco Antonio Delgado Fuentes, Claudia Osiris Martínez Valle y Adriana González Peral</i>	93
Introducción	93
Método y alcances de la búsqueda	94
El contexto de la investigación sobre familias y educación	96
Descripción de los documentos	97
Análisis y principales hallazgos	104
Familias y escuela	104
Familias y educación no formal	117

Migración, familias y educación	121
Educación para la salud y familias	124
Desarrollo respecto a las décadas anteriores	126
Conclusiones y perspectivas	131
Bibliografía	133
Anexos	153
Capítulo 3. Aprendizajes y saberes en organizaciones civiles	
<i>Bertha Salinas Amescua y Verónica González List</i>	155
Introducción	155
Metodología y alcances de la búsqueda	157
Elementos del contexto y su influencia en la investigación sobre organizaciones civiles	159
Descripción general de los trabajos	161
Análisis cualitativo: principales hallazgos	168
Saberes, aprendizajes, conocimientos	168
Aprendizajes y saberes organizativos	168
Desarrollo, organización comunitaria y educación	193
Conclusiones	208
Balance y perspectivas	209
Bibliografía	212
Capítulo 4. Educación con personas jóvenes y adultas	
<i>Gloria Hernández, Carmen Campero, Rosalba Canseco, Ana María Méndez, Gladys Añorve, Gabriela Díaz y Leticia Galván</i>	225

Introducción	225
Elementos de definición del estado del conocimiento	22
Descripción cuantitativa	233
Análisis cualitativo	238
Procesos educativos en prácticas sociales con personas jóvenes y adultas	238
Educadoras y educadores de personas jóvenes y adultas	262
Conclusiones y agenda futura	281
Siglas utilizadas	288
Bibliografía	289

Capítulo 5. Educación, trabajo y empleo

<i>Alejandro Márquez Jiménez, Estela Ruiz Larraguivel y Ángeles Valle Flores</i>	303
Introducción	303
Método y alcances de la búsqueda	305
Elementos del contexto que han influido en la investigación sobre educación, trabajo y empleo	307
Descripción de los documentos	308
Análisis y principales hallazgos	314
Seguimiento de egresados y trayectorias laborales	314
Profesiones y mercado de trabajo	329
Educación y competencias laborales	335
Educación y formación para y en el trabajo	348
Escolaridad, empleo, ingreso y desigualdad	354

Conclusiones generales y propuestas para la agenda de investigación	370
Conclusiones generales	370
Propuestas para la agenda de investigación	372
Bibliografía	376

PRESENTACIÓN

Consciente de su misión, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) tiene entre sus objetivos el de impulsar y promover actividades e iniciativas para fortalecer las investigaciones acerca de los más diversos temas y tópicos en torno a la educación superior en nuestro país.

En este sentido, la estrecha y provechosa colaboración de la ANUIES con el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) ha derivado en el intercambio de experiencias y reflexiones acerca de cómo llevar a cabo ese objetivo. Producto de lo anterior fue que durante este 2013 se formalizó un convenio entre ambos organismos para realizar la tercera edición de los estados del conocimiento; se trata de una nutrida y variada colección que muy bien enfatiza el interés común y representa una notable aportación respecto al quehacer científico en materia educativa.

Bajo la coordinación general del doctor Carlos Muñoz Izquierdo y con el arbitrio del COMIE, estos diecisiete volúmenes —con diferentes títulos y producto de una intensa actividad de más de diez años de trabajo académico sostenido y sustentable— constituyen el resultado de un concienzudo análisis llevado a cabo por especialistas en catorce áreas temáticas de la educación superior nacional. De ellos emanan nuevas y originales propuestas de carácter pedagógico, administrativo, económico y sistémico, que deberán aprovecharse por quienes están interesados y desean adentrarse en el siempre complejo y diverso ámbito de la educación superior.

No se trata solamente de una recopilación de tratados, pues un ejercicio académico de esta índole —además de generar ideas analíticas, críticas y propositivas— desarrolla redes de investigación entre las distintas instituciones que de manera directa o indirecta se han involucrado en este proyecto, a la vez que fortalece sus relaciones de colaboración y amplía la difusión de sus resultados a públicos diversos.

Cada ejemplar es una invitación a acercarnos al conocimiento generado por el trabajo especializado de académicos, cuya labor se convierte en soporte que da fuerza a nuestra nación para enfrentar los problemas de la actualidad, y permite esperar con mayor entusiasmo el futuro, confiada en las sólidas bases que le proporcionan sus instituciones de educación superior.

Enrique Fernández Fassnacht
Secretario General Ejecutivo

ANUIES

PRÓLOGO

LOS ESTADOS DEL CONOCIMIENTO EN PERSPECTIVA

Tenemos la satisfacción de presentar la tercera edición de los Estados del Conocimiento, que el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) ha venido publicando cada diez años. Los estudios que se presentan en esta ocasión dan cuenta de las investigaciones relacionadas con la educación que fueron realizadas, principalmente, entre los años 2002 y 2011.

Además de proponerse recopilar, analizar, sintetizar y —en algunos casos— valorar los resultados de dichas investigaciones; estos estudios fueron realizados con la finalidad de contribuir a mejorar la eficacia de las políticas educacionales que son implementadas en México, la cual depende, entre otras cosas, de la existencia de una buena y oportuna información y, por supuesto, de la calidad del procesamiento y los análisis que hayan realizado los distintos autores.

Para generar estos estudios fue necesario convocar a más de un centenar de investigadores; los cuales, agrupados en 17 comisiones temáticas, trabajaron durante más de dos años bajo la responsabilidad de sus respectivos coordinadores. La generosidad y calidad del trabajo realizado por este selecto grupo de colaboradores merecen el reconocimiento de toda la comunidad de investigadores dedicados al estudio de la educación nacional. Especial mención merecen también las directivas del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, que encabezadas en distintos momentos por el doctor Hugo Casanova Cardiel, la doctora Teresa Bracho González y la doctora Ma. Concepción Barrón Tirado, orientaron la realización de este trabajo.

Por otro lado, la edición y publicación de estos estudios fue posible gracias a la generosidad de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Ello se debe, particularmente, a la participación de quien fuera Secretario General Ejecutivo de ese organismo a comienzos de 2012, el doctor en química Rafael López Castañares —quien visionariamente suscribió, con este propósito, un convenio de colaboración con el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, ratificado por el actual Secretario General Ejecutivo, doctor Enrique Fernández Fassnacht— así como a la iniciativa y muy eficaz gestión del maestro Rolando Maggi Yáñez, director de Medios Editoriales de la misma ANUIES hasta septiembre de 2013.

Al comparar estos estudios con los que fueron publicados en décadas pasadas, el lector podrá apreciar que las investigaciones más recientes reflejan una creciente diferenciación de los temas abordados; una variedad, cada vez más perceptible, de enfoques teóricos —así como de las metodologías utilizadas—; y, finalmente, distintas maneras de organizar y analizar la información obtenida.

Lo primero obedece, como se podría esperar, a los diferentes grados de madurez que han alcanzado las distintas disciplinas relacionadas con la educación; y lo segundo, a que los integrantes de cada comisión tuvieron que utilizar procedimientos analíticos adecuados a las condiciones en las que fueron difundidas las investigaciones relacionadas con sus respectivos temas. Es probable que, especialmente el segundo de estos factores haya influido en que los estudios que estamos presentando hayan adoptado diferentes enfoques al organizar, analizar y presentar sus resultados.

Como es habitual en los ejercicios académicos, el proceso que se llevó a cabo al elaborar estos estudios permitió obtener diferentes aprendizajes, que eventualmente podrán ser aprovechados por quienes elaboren nuevas versiones de los estados del conocimiento educativo. Algunos de ellos son los siguientes:

Salta a la vista, en primer lugar, la necesidad de mejorar la calidad de las taxonomías que son indispensables para delimitar, con la mayor precisión que sea posible, el alcance de cada investigación; y distinguir si cada una se refiere a una investigación basada en determinada teoría; a un estudio exploratorio o descriptivo; al informe (descriptivo o evaluativo) de algún programa, experimento o ensayo encaminado a resolver determinado problema (señalando el ámbito geográfico e institucional —escuelas, países, provincias, etc.— en el

que ese programa o experimento fue realizado); al reporte (también descriptivo o evaluativo) sobre las acciones generales de alguna dependencia pública (señalando el nivel de gobierno en el que esa dependencia se encuentra) o de algún organismo no gubernamental; o, bien, si se trata de un ensayo, propuesta, o argumentación a favor o en contra de determinada política, programa o acción educativa.

Una vez que las investigaciones hayan sido correctamente clasificadas, será muy útil distinguir, con especial atención, si éstas se refieren fundamentalmente a procesos pedagógicos, administrativos, sociales, culturales, económicos o sistémicos que se desarrollan en las aulas, en una institución que imparte educación de determinado nivel, en una comunidad —o conjunto de las mismas—, en un subsistema educativo o en un sistema nacional. Lo anterior permitirá atraer la atención del público interesado en cada uno de esos campos. Por último, y como es lógico, la síntesis de cada uno de los tipos de investigaciones requiere una determinada especificación metodológica, ya que no se puede seguir el mismo camino para resumir una investigación empírica, un estudio documental, un ensayo o un reporte.

Una segunda medida que será necesario tomar para mejorar la relevancia de los estados del conocimiento refiere a la valoración del alcance de los resultados de cada investigación, debiendo señalarse si ésta procede de un proyecto basado en determinada teoría o de un estudio exploratorio, con independencia de que su autor haya utilizado métodos cuantitativos o cualitativos al realizarlo. Esto implica, como es obvio, determinar mediante el análisis de los procedimientos seguidos al construir y al analizar la información en que se basa el reporte si esos resultados son generalizables, o si sólo se aplican a una situación determinada. En este caso habría que señalar si ese resultado es novedoso, o si siendo similar a otros —por referirse a alguna realidad previamente analizada— es convergente con o divergente de otros que hayan sido divulgados.

Sin duda, los nuevos estados del conocimiento no se limitarán a producir “inventarios comentados” de las investigaciones analizadas, ya que sus productos reunirán las condiciones necesarias para orientar el diseño de nuevas investigaciones, de evaluaciones más amplias en relación con determinadas experiencias, o de implantar algunas intervenciones pedagógicas o administrativas.

A simple vista, el camino a recorrer para que las nuevas ediciones de los estados del conocimiento adquieran estos atributos es todavía muy largo; sin embargo, si las unidades de investigación presentes en las instituciones educativas y el creciente número de programas de posgrado en educación existentes en el país alcanzan los estándares de calidad que son necesarios, será más fácil que el COMIE se acerque en un futuro próximo al escenario que aquí hemos esbozado.

María Concepción Barrón Tirado
Presidenta del COMIE
(junio 2013-diciembre 2015)

Teresa Bracho González
Presidenta del COMIE
(enero 2012-mayo 2013)

Carlos Muñoz Izquierdo
Coordinador general de los estados del conocimiento
México, D.F., septiembre de 2013

AGRADECIMIENTOS

Ver esta obra terminada, acaso como un libro más, como un producto editorial, no revela el largo proceso de entrega de tantas personas. El tiempo de búsqueda, adquisición, selección, descarte, lectura y síntesis de cientos de documentos fue demandante. El proceso de análisis, abstracción y redacción que implicó la elaboración de cada capítulo resulta arduo cuando se tiene que alternar con múltiples actividades de docencia y de gestión.

Una gran cualidad de todos los equipos de autores fue su apertura y humildad para construir un área que no existía como tal, respetando el espacio para que todos tuviéramos un lugar. Se logró un espíritu de colaboración con opiniones y consejos constructivos. Las varias reuniones del área realizadas en las instalaciones del IISUE de la UNAM, fueron satisfactorias gracias a la acogida afectuosa de Estela, Alejandro y Ángeles. La UPN siempre ofreció, generosamente, recibirnos en sus instalaciones y aunque no fue posible reunirnos ahí, queda el agradecimiento a Carmen Campero. Varios de nosotros viajamos seguido a la ciudad de México, gracias Gloria por viajar de Toluca, a Gabriela por viajar de Pátzcuaro, a Verónica por viajar conmigo desde Cholula, Puebla, registrar las minutas de las reuniones y trabajar en múltiples borradores de nuestro capítulo. La presencia de los colegas de la Ibero México, Marcos y Mercedes, aportó visión crítica y propositiva. Agradezco la confianza y afecto que siempre recibí de todas y todos los autores para coordinar esta obra, su compromiso y su intensa dedicación aumentaron mi motivación para llegar hasta el final. Gracias a Carlos Muñoz Izquierdo, amigo y mentor, por su complicado trabajo de coordinar todos los estados del conocimiento y a tantos investigadores, tan diversos y a veces complejos. La tenacidad de Tere Bracho, como presidenta del COMIE, para impulsar esta tercera edición, valioso legado de las y los investiga-

dores educativos de México, y para celebrar el convenio editorial con ANUIES y el riguroso trabajo de la edición. El apoyo financiero y académico del INEA, para la búsqueda y obtención de documentos, da cuenta del valor que algunos funcionarios dan a la investigación, como es el caso de Luz María Castro y su equipo de la Dirección Académica. Finalmente expreso mi reconocimiento a la Universidad de las Américas Puebla, institución donde laboro, por el respaldo que recibí para dedicar tiempo a este proyecto, que representa un claro aporte a la educación mexicana.

Bertha Salinas Amescua (Cholula, Puebla, febrero de 2013).

INTRODUCCIÓN

Bertha Salinas Amescua

El proceso de construcción del área

Es muy probable que todos los estados del conocimiento (EC) del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), estén marcados por el fenómeno de la desigualdad y la búsqueda de la inclusión educativa, porque estos elementos caracterizan la realidad del país. Sin embargo, este volumen (o área temática del EC) toma este título para englobar distintos EC por razones tanto coyunturales como conceptuales, que a continuación se exponen:

1. Un elemento circunstancial que dio origen a esta área fue el momento en que se definieron las áreas temáticas de los EC, donde prevaleció la iniciativa de grupos de investigadores que propusieron desarrollar determinados temas con su respectiva nomenclatura. De esta forma se establecen temáticas consolidadas o clásicas en la investigación educativa y otras nuevas. La coordinación general había previsto un área muy amplia con el nombre tentativo de “Educación y sus relaciones con la sociedad”, alrededor del cual nos reunimos algunos investigadores vinculados a temáticas que no habían sido incluidas en el listado aprobado de dieciocho áreas. Los campos que nos interesaban tenían que ver con educación y empleo, educación y pobreza, educación de adultos, medios digitales y de comunicación, sociedad civil, educación y participación social. De esta forma convergimos porque, en efecto, nuestros campos mostraban un vínculo *educación-*

sociedad muy explícito; pero se hizo necesario conceptualizar de manera colectiva qué identificaría a esta área, ya que consideramos que todos los campos educativos tienen relación con la sociedad.

2. En 2011 se iniciaron las reuniones del área para definir las temáticas, a partir de las líneas de especialidad de los investigadores convocados y la forma en que habían sido nombradas en los anteriores EC. Tras varias discusiones que evidenciaban las tensiones o traslapes entre los temas, como campos de prácticas y como campos de conocimiento, se acordaron las siguientes temáticas que dan cuerpo a los cinco capítulos del presente volumen: Derecho a la educación, Familias y educación, Aprendizajes y saberes en organizaciones civiles, Educación con personas jóvenes y adultas (EPJA), y Educación, trabajo y empleo. Ahora bien ¿cuáles son sus antecedentes en los EC previos? ¿Cuáles ya fueron tratados, con qué nombre y dentro de cuál área? ¿Cuáles son nuevos? Estas preguntas son respondidas con precisión dentro de cada capítulo y aportan incluso análisis comparativos de la producción a lo largo de tres décadas. No obstante, de forma breve apuntamos que “Derecho a la educación” y “Aprendizajes y saberes en organizaciones civiles” se pueden considerar como nuevos al ser tratados como campos de conocimiento específicos; sin embargo, en el pasado fueron tratados de manera parcial dentro de historia, filosofía, derechos humanos o en educación de jóvenes y adultos, respectivamente. Los campos “Familias y educación” y “Educación con personas jóvenes y adultas” han estado presentes en las ediciones del EC de las dos décadas anteriores, dentro del campo general de educación de adultos, pero ahora presentan variantes relevantes en su abordaje y en cambios menores aunque significativos en sus títulos. El término familia se presenta ahora en plural y la educación es “con” jóvenes y adultos, en lugar “de” y aporta una mirada ampliada que trasciende la visión compensatoria y escolarizada de las políticas públicas. El campo de “Educación, trabajo y empleo” ha sido una área en sí misma que ha ocupado un volumen en los EC pasados, pero con variaciones en sus títulos.
3. Una vez que se definieron las temáticas que participarían y sus coordinadores se dio una reflexión colectiva para identificar, de forma inductiva, los elementos de cercanía y de diferenciación. Estos elementos son: a) el vínculo explícito entre educación y una dimensión social; b) la naturaleza de esa dimensión social, en un espectro que va de lo micro a lo macro;

- c) el tipo de espacio educativo que transita de modalidades informales, no formales a formales escolarizadas y d) el abordaje explícito de la desigualdad y de las alternativas de inclusión. Al considerar estos elementos, entonces tenemos que esta área se ocupa de los estudios que vinculan la educación con los derechos humanos, las familias, las organizaciones sociales y civiles (osc), los millones de jóvenes y adultos en exclusión social y las desiguales condiciones de los educadores y educadoras de adultos, así como con el empleo y los mercados laborales. La familia es el núcleo social primario de tipo micro, donde ocurren procesos educativos informales. Las osc son espacios de la vida asociativa de las comunidades excluidas que despliegan procesos educativos incidentales informales, pero también programas de educación no formal. La EPJA aborda programas educativos no formales o semiescolarizados, pero también prácticas sociales de los pobres donde se aprende. Educación, trabajo y empleo alude en forma central la relación entre la escolaridad de los niveles superiores y el empleo, representando la dimensión macrosocial del fenómeno escolar. La desigualdad social se hace explícitamente presente en los campos del derecho a la educación debido a su limitado cumplimiento, en las osc y la EPJA, por los sujetos y los contextos de pobreza donde se aprende y se investiga; además, los tres campos documentan las alternativas que persiguen la inclusión social de los muchos. Los campos de familias y de trabajo y empleo tratan la desigualdad en algunos de sus subtemas de forma explícita, pero podemos decir que cada uno desde su óptica muestra la diferente relación de las familias con el sistema educativo y el desigual acceso al empleo y de las oportunidades de formación para el trabajo.
4. Una característica común de los cinco campos es que lo escolar no es el objeto de estudio central, aunque está presente como un referente pero en función de su vínculo con otros elementos o procesos sociales (empleo, trabajo, organización local, participación social, ejercicio de derechos, prácticas sociales de las familias o de los pobres, organizaciones comunitarias y civiles, etcétera). Por ello muchas obras relevantes que abordan temas de calidad, equidad e inclusión en contextos escolares del sistema educativo regular no están presentes en este libro; sin embargo fueron considerados en otros estados del conocimiento de esta misma colección.
 5. El orden de los capítulos intenta mostrar un continuum que en lo temático parte del marco filosófico-jurídico de la educación como derecho y cierra

con el empleo y el trabajo, como uno de los resultados esperados de la educación; en lo educativo parte de la educación informal y el núcleo social primario como es el caso de las familias, se transita por aprendizajes en organizaciones civiles, en programas educativos no formales o en prácticas sociales de jóvenes y adultos, para terminar con la escolaridad formal y su relación con el empleo a nivel macrosocial. En breve, el movimiento va de lo micro a lo macro, de lo informal a lo formal, de las prácticas familiares o asociativas a los espacios escolarizados.

Esta caracterización del área y sus temáticas fue una construcción en el proceso, a veces natural y a veces no tanto, que podrá quedar para la historia como un agrupamiento coyuntural o como un aporte a la construcción de un área que vincula la educación con fenómenos sociales amplios y cuyos campos requieren dialogar, pues hoy por hoy están muy poco comunicados. Serán las generaciones de investigadores jóvenes, los futuros autores del EC, quienes deberán aquilatar la pertinencia y la utilidad de esta conformación; en esto los lectores tendrán mucho qué decir.

Semblanza de esta obra: los equipos autores, los temas, los hallazgos

Participaron como autores un total de diecisiete académicas y académicos, pertenecientes a siete universidades públicas y privadas y, en un caso, a un organismo público, además de asistentes y estudiantes que apoyaron a todos los equipos. En cuanto al lugar de trabajo de los y las autoras, doce radican en la ciudad de México, una en Toluca, dos en Puebla, una en Morelia y una en Pátzcuaro.

Durante 2011 y 2012 se sostuvieron seis reuniones presenciales de todos los integrantes del área, en la fase inicial la atención se centró en integrar los equipos y definir los coordinadores, delimitar los temas, los corpus, las estrategias de búsqueda y la estructura de las bases de datos de captura. La inviabilidad del sistema general de información que proyectó el COMIE provocó un retraso considerable en la captura de documentos. Durante el proceso las reuniones sirvieron para retroalimentar los avances, sugerir fuentes de búsqueda e intercambiar documentos. En la fase final se realizaron dos reuniones para

compartir los borradores y recibir comentarios críticos. Al final se realizó una revisión cruzada, para lo cual se asignó un capítulo a cada equipo para hacer una lectura más profunda y entregar comentarios escritos a sus autores.

Los cinco capítulos de este volumen pueden considerarse como campos de estudio en sí mismos, con su propia especificidad y recortes; por tanto, contiene cinco estados del conocimiento, integrados bajo el fenómeno dialéctico desigualdad-inclusión. El total de documentos que fueron objeto de análisis fue de 826, el cuadro A muestra la distribución por subáreas o capítulos. No se trata de una revisión exhaustiva ya que en cada capítulo los autores especifican el total de documentos identificados y la proporción que se seleccionó o fue posible adquirir en forma física, especialmente cuando no estaban accesibles en forma electrónica. Este total de 826 documentos da cuenta de la magnitud del trabajo realizado por todos los autores.

CUADRO A. **Total de documentos por subárea**

Derecho a la educación	34
Familias y educación	183
Aprendizajes y saberes en organizaciones civiles	89
Educación con personas jóvenes y adultas	257
Educación, trabajo y empleo	263
Total	826

En cuanto al tipo de investigación, cada capítulo, cada equipo de autores, generó su propia clasificación, de suerte que la tipología utilizada no es fácilmente comparable. No obstante esta limitación, intentamos elaborar un concentrado que ofreciera una idea de la cantidad de estudios empíricos y documentales. Del total de documentos revisados (826), la mayor parte son de investigación empírica (641), lo que equivale al 78% según se observa en el cuadro B; mientras 185 trabajos son ensayos teóricos, estudios documentales y otros (cuadro C).

CUADRO B. Frecuencias y clasificación de la investigación empírica por subárea

	Total	Subárea	Tipos de investigación	Frecuencia
Métodos cualitativos	175	Derecho	Cualitativa	2
		Familias	Cualitativa	73
			Investigación-acción	6
		Aprendizajes en OSC	Cualitativa	33
			Descripción experiencia	5
			Sistematización	38
		Procesos ed. adultos	Sistematización	5
Educadores de adultos	Sistematización	13		
Métodos cuantitativos	56	Derecho	Cuantitativa	7
		Familias	Cuantitativa	49
Métodos mixtos	20	Familias	Mixtos	20
Investigación básica y aplicada	187	Procesos ed. adultos	Básica	120
			Aplicada	19
			Diagnóstico	14
		Educadores de adultos	Básica	6
			Aplicada	7
			Diagnóstico	21
Investigación empírica	203	Educación, trabajo, empleo	Empírica (explicativa, correlacional, descriptiva, evaluativa)	203
Total	641			

CUADRO C. Frecuencias y clasificación de la investigación documental/
conceptual por subárea

	Total	Subárea	Tipos de investigación	Frecuencia
Investigación documental y teórica	158	Derecho	Documental	11
			Ensayo teórico	14
		Familias	Documental	22
			Ensayo	13
		Aprendizajes en osc	Ensayo fundamentado	6
		Procesos ed. adultos	Ensayo fundamentado	30
		Educadores de adultos	Ensayo fundamentado	18
		Educación, trabajo, empleo	Investigación documental	22
Reporte analítico (o reflexión teórica)	22			
Otros	27	Aprendizajes en osc	Estudios evaluativos o comparativos	7
		Educadores de adultos	Evaluación	4
		Educación, trabajo, empleo	Propuesta metodológica	4
			Otros	12
		Total	185	

A continuación, sobre cada capítulo se presenta el tema general, a los autores, y algunos hallazgos; se señala también algunas particularidades del tipo de análisis realizado, ya que los énfasis fueron diferentes por la naturaleza de los campos de conocimiento y por la disponibilidad de recursos humanos o de tiempo.

El primero, Derecho a la educación, estuvo a cargo de Mercedes Ruiz Muñoz y Luis Manuel Cruz, de la Universidad Iberoamericana, ciudad de México. Este campo de conocimiento abordado por diversas disciplinas está resurgien-

do en la investigación educativa, se trata de una “[...] resignificación y posicionamiento articulado a la temática de la política educativa y la desigualdad social”, según afirman los autores.

Este capítulo se coloca al inicio porque ofrece una perspectiva global ya que el derecho a la educación, como marco normativo y filosófico de la justicia social, es el principio fundacional que da soporte a la inclusión social a través del acceso a la escolaridad, a la vida asociativa, a la participación social, al trabajo y al empleo, temáticas todas abordadas por los EC de este volumen.

El derecho a la educación es central porque amplía y permite el disfrute de otros derechos como el empleo, la salud, libertad de expresión, ejercicio de la ciudadanía, la comunicación y la tecnología; se entiende también como un puente entre los derechos civiles y los derechos económicos, sociales y culturales. Un principio universal rector es la obligación del Estado para promover y garantizar la educación pública, laica y gratuita, el cual por lo regular se refiere a la escuela. Sin embargo, no es ésta el único espacio educativo, ya que ahora se reconoce el derecho a la educación a lo largo de toda la vida, afirman los autores del capítulo:

“En este sentido comienza a construirse una noción amplia del derecho a la educación en tanto goce de todos los bienes culturales producidos por la humanidad donde la escuela, los medios de comunicación, la familia y los diversos espacios de la vida diaria de las personas puedan permitir el ejercicio y disfrute de todos los derechos” (p. 7).

Al ser un campo que por primera vez se presenta con este título en los EC, los autores realizan un importante esfuerzo de recuperación analítica de los antecedentes del periodo 1973-2001, analizando 36 documentos que permiten situar en contexto la producción de la década de estudio 2002-2011 con 34 trabajos, lo que dio un total de 70.

Los autores encontraron que, a partir de los años setenta, se ubican los trabajos que aportan al tema del derecho a la educación desde la perspectiva de los estudios históricos, filosóficos y en especial jurídicos, bases todas que constituyeron de manera gradual un campo de interés para la investigación educativa. El capítulo muestra el desplazamiento del estudio de la legislación educativa hacia las políticas de gratuidad de la escuela en todos sus niveles —incluida la universidad— y los procesos de exclusión escolar en contextos de pobreza.

Presenta un equilibrio entre el nivel descriptivo e interpretativo, pues ofrece información sobre los propósitos y los resultados de los estudios, así como

un análisis sobre el proceso de construcción del objeto, del campo, de sus enfoques y metodologías. Enfatiza la evolución del abordaje del tema del derecho a la educación, destacando la influencia de las disciplinas y del contexto de las políticas nacionales e internacionales que permiten el posicionamiento de la educación desde la perspectiva de los derechos humanos y ya no sólo como parte de las políticas de equidad o bienestar.

La producción del periodo que nos ocupa se organizó en tres rubros: legislación, políticas educativas, y desigualdad educativa y poblaciones excluidas. Entre algunas conclusiones relevantes, los autores sustentan con claridad y detalle que los estudios analizados revelan el interés por medir con indicadores cuantitativos si se cumple el marco normativo del derecho visto desde el acceso, la permanencia y el egreso de los estudiantes. El derecho visto desde los sujetos devela críticamente la falta de efectividad de las políticas federales de la década; tal derecho deja de ser un discurso normativo para concretarse en la práctica de los grupos excluidos de la escuela.

El segundo capítulo trata sobre Familias y educación. Es de la autoría de Marco Antonio Delgado Fuentes, como coordinador, y Claudia Osiris Martínez Valle y Adriana González Peral, estudiantes de posgrado, todos de la Universidad Iberoamericana, ciudad de México. Se trata de la tercera edición en los EC, pero esta vez se presenta como un campo independiente y adquiere identidad propia como campo interdisciplinario, que vincula y atraviesa los ámbitos educativos, informales (socialización y cultura familiar; consumo de medios de comunicación), no formales (educación a padres, educación para la salud) y escolarizados formales (vinculación o participación de la familia con todos los niveles educativos del sistema escolar). Se trata de un trabajo que sintetiza muchos materiales (183) de forma interpretativa y abstrae elementos comunes ya sea en los propósitos, en los diseños y en ocasiones en sus resultados convergentes. Son escasos los reportes descriptivos que den cuenta de los contextos, muestras y resultados específicos de cada trabajo. Es un metaanálisis de los trabajos sintético y fundamentado, propio de un EC, donde la existencia de un campo de estudio de cierta tradición facilita la interpretación. Los autores abundan en el análisis comparativo con los EC de las últimas dos décadas para mostrar el notable aumento de la producción investigativa.

Los trabajos fueron clasificados en los siguientes temas: Familias y escuela; Familias y educación no formal; Migración, familias y educación; Educación

para la salud y familias. El tema más tratado fue el de *Familias y escuela*, con más de la mitad de las clasificaciones, seguido por el de *Familias y educación no formal*, lo que sumados representan el 70% del corpus analizado. Cerca de la mitad de los estudios fueron realizados en contextos urbanos.

Los autores encuentran que en esta década se avanzó en el grado de sofisticación de los instrumentos de investigación y creció el interés por combinar métodos cualitativos y cuantitativos; además, hay cierto equilibrio entre las investigaciones que utilizan con preferencia alguno de éstos. La investigación, afirman, tiende a ser más rigurosa y analítica que descriptiva. Creció la producción sobre participación social de las familias en educación, lo que aporta al debate sobre los límites y significados de la misma, y se destaca la contribución de organizaciones de la sociedad civil al estudio del tema. Un foco de interés fue el nivel preescolar, para relacionar las características del contexto familiar con el desempeño de los alumnos, algo similar se estudió en primaria e inclusive en niveles superiores.

Entre otros aportes, afirman los autores, la producción de la década ofrece evidencia sustancial sobre la importancia de la participación de la familia, por los beneficios que produce en todos los actores, lo que aplica a contextos escolares, de educación no formal, de migración y de mejora de la salud. Se fortalece la tesis de que “la educación —en cualquiera de sus modalidades formales e informales—, puede potenciar sus resultados si considera a las familias no sólo como medio para lograr aprendizajes en algunos de sus miembros sino como sujetos mismos de la educación” (p. 29). Un tema emergente fue la migración, con el análisis de la relación entre familias y proceso educativo, donde son los pobres quienes enfrentan una migración accidentada y además ciertos servicios educativos aumentan cada día la desigualdad y la exclusión. Los estudios sobre educación para la salud ven a la familia como instrumento y aprovechan poco los hallazgos de otros campos de estudio sobre la familia; se exhorta a una mayor integración y diálogo entre investigadores para superar la fragmentación del campo. Debido a la amplitud del *corpus* analizado y al crecimiento de la investigación en este campo, los autores analizan con precisión los avances en esta década en comparación con las dos anteriores (de 1982 a 2002).

El tercer capítulo, Aprendizajes y saberes en organizaciones civiles, fue realizado por mí, Bertha Salinas Amescua, de la Universidad de las Américas Puebla (UDLAP) y Verónica González List, de la Universidad Tecnológica de Puebla, quien realizó una tesis de maestría en la UDLAP vinculada a este esfuerzo. Pero hay que decir que, como todo en la sociedad civil, la cooperación solidaria, el

consejo y el tiempo de varios colegas y compañeros que investigan y/o inciden en el polo civil, fue crucial para llevar a término el trabajo. Tres estudiantes —de posgrado y licenciatura— de la UDLAP también colaboraron en el proceso.

La temática “[...] se define por la centralidad de las organizaciones civiles y sociales, como el sujeto y el espacio de lo educativo. En efecto, la vida asociativa, las luchas, los movimientos, los grupos comunitarios, las redes indígenas, los proyectos de desarrollo de las ONG, son espacios naturales de aprendizaje, con efectos en sus miembros e impactos externos resultantes de su accionar. [...] representan para los sectores pobres alternativas de inclusión educativa pues en éstas se construyen espacios de reflexión, formación de valores, negociación, solución de conflictos, capacidades sociales y técnicas, desarrollo personal y colectivo, entre otros”.

Se trata de un primer intento de reunir un conjunto de estudios con variados enfoques y objetivos sobre diversas organizaciones, para dar cuenta del fenómeno educativo que atraviesa las prácticas de desarrollo local, las cooperativas, los movimientos populares, las ONG. No puede considerarse aún un campo de estudio constituido, pero es un esfuerzo por visibilizar lo educativo en la actividad cotidiana de la sociedad civil de base. Varios trabajos tienen cercanía con la visión ampliada de la EPJA, que se aborda en el capítulo 4.

Se analizaron un total de 89 trabajos realizados desde varias disciplinas sociales, incluida la investigación educativa. Los trabajos se agruparon en dos temáticas con sus respectivos subtemas: 1) *Saberes, aprendizajes y conocimientos* (aprendizajes y saberes organizativos, aprendizajes sobre estrategias de desarrollo local, epistemología y pedagogía de la educación popular y de organizaciones populares, saberes campesinos); 2) *Desarrollo, organización comunitaria y educación* (casos de ONG: trayectorias, estrategias participativas comunitarias, promotores comunitarios, autogestión y género). El primer tema tuvo más de dos tercios (68.5%); es decir, estudios que de manera explícita pretendían investigar *aprendizajes o saberes* en las organizaciones y utilizaban estos términos.

Los diseños predominantes son casos de estudios en profundidad, a través de métodos como la sistematización de experiencias, cualitativos descriptivos, historias de vida, biografías institucionales, evaluaciones, análisis comparativos. Esto es explicable por la intención de dar cuenta de procesos colectivos e individuales en organizaciones, grupos, ONG o movimientos cívicos, cuyas características son únicas. En consecuencia, este EC se centra en un nivel des-

criptivo donde se reseña la esencia de cada estudio pues todos dan cuenta de casos particulares, con énfasis en contextos rurales e indígenas. Se intenta un nivel interpretativo de las tendencias de la investigación, esfuerzo que enfrenta dificultades por la diversidad de enfoques disciplinarios y metodológicos, hecho que evidencia la importancia de ir construyendo el campo.

Este capítulo reporta una gran diversidad de aprendizajes y saberes sobre valores democráticos y humanos, agroecología, comercialización, finanzas, ambiente, negociación e incidencia, entre otros, mostrando otra ruta para el desarrollo local sostenible construida por la gente. Asimismo, varios estudios analizan microproyectos de desarrollo y muestran los obstáculos para lograr objetivos económicos así como los logros no tangibles en el desarrollo personal de los participantes. Se destaca el valor de los promotores y dirigentes locales, para asegurar la continuidad de los programas.

En general, la investigación involucra de manera directa a los sujetos actores de programas y organizaciones, convirtiéndolos en autores de las publicaciones, especialmente en el caso de la sistematización. El paradigma participativo permea también la investigación. Se concluye que el campo de los aprendizajes en las OSC es incipiente y está en construcción gracias a las contribuciones de investigadores de disciplinas como estudios de desarrollo, género, ecología, ambientales, sociedad civil y algunos del campo educativo. Se plantean varios retos futuros, entre ellos el de construir un marco de análisis epistemológico y educativo común e interdisciplinario.

El cuarto capítulo, Educación con personas jóvenes y adultas, fue elaborado por Gloria Hernández, Carmen Campero, Rosalba Canseco, Ana María Méndez Puga, Gladys Añorve, Gabriela Díaz y Leticia Galván, con la colaboración de personal académico del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), de estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y con la colaboración intermitente y rotativa de personal del Centro de Cooperación Regional para la Educación de adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL). La mayor parte de las autoras colaboran y pertenecen a la Red EPJA impulsada por la UPN. Los documentos seleccionados y reportados ascienden a 257, éstos se analizan en dos apartados: Procesos educativos en prácticas sociales con personas jóvenes y adultas, con 188 trabajos y Educadoras y educadores de personas jóvenes y adultas, con 69. En realidad se trata de dos análisis independientes con sus respectivas conclusiones, aunque muy vinculados te-

máticamente y con la misma necesidad de superar la visión compensatoria, la marginalidad y precariedad de la EPJA.

El análisis de estos temas en dos corpus distintos puede deberse, en parte, a que las condiciones de producción y circulación del conocimiento son distintas. En efecto, la investigación sobre educadoras y educadores es incipiente, pero muestra un crecimiento importante en la década, mientras procesos educativos con personas jóvenes y adultas es un campo con un mayor acumulado de conocimiento, tanto cualitativa como cuantitativamente. En general prevalece un abordaje descriptivo más que interpretativo dada la diversidad de temáticas, autores y líneas.

Las autoras abren con una afirmación válida y preocupante sobre la naturaleza marginal que ha tenido la EPJA en el sistema educativo, lo que se refleja en el campo de la investigación: “apreciamos una sensible pérdida de reconocimiento como espacio de producción”. El campo ha mantenido su presencia en los EC desde la década de los ochenta debido al impulso e interés de investigadores e investigadoras, a pesar del escaso apoyo, financiamiento y soporte institucional para la consolidación de grupos.

La EPJA se reconceptualiza desde una perspectiva “ampliada” que incorpora múltiples y complejas prácticas educativas con personas en condición de exclusión en lugar de restringirla al enfoque compensatorio, así definen las autoras esta perspectiva:

“[...] una visión abierta e incluyente para documentar el estado del conocimiento con personas jóvenes y adultas en condición de desigualdad social y exclusión educativa. Dada esta apertura encontramos diversas articulaciones no sólo con otros campos del Área 10, sino también con otras áreas definidas en lo general por el COMIE. Esta articulación nos identifica con temáticas afines, pero nos particulariza desde nuestro interés central por los sectores más desfavorecidos” (p. 3).

En el subcampo “Procesos educativos en prácticas sociales con personas jóvenes y adultas”, el mayor número de trabajos se refiere a cultura escrita y matemáticas, y a educación básica de adultos, que sumados alcanzan casi el 45%. Las autoras explican este énfasis por los impactos de las políticas de alfabetización y a la iniciativa de investigadoras que impulsan proyectos en estos temas. Predomina la investigación básica donde se realizan aportaciones conceptuales relevantes. El resto de los trabajos se distribuyen en los siguientes

subtemas: Condición social y políticas educativas en EPJA, Formación en y para el trabajo productivo, Migración y procesos educativos, Cultura e identidad y Temas emergentes. En el caso “Educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas”, los trabajos se agruparon en: Procesos, programas y propuestas de formación, Características socioeducativas, Condiciones laborales y de trabajo, Construcción de la profesión. Los dos primeros rubros son los más numerosos, con el 78% de los trabajos, donde predominan los diagnósticos exploratorios que buscan caracterizar a los y las educadoras, sus problemáticas, perfiles y necesidades de profesionalización. De hecho la construcción de la profesión es el referente conceptual de gran parte de las investigaciones de la década, como aspiración o como derecho dada la limitada atención a las y los educadores de adultos en la legislación y en las políticas educativas.

Entre los aportes se constata el aumento de trabajos respecto a la década pasada, y destaca el esfuerzo por documentar nuevas prácticas sociales propias de la lengua escrita, la oralidad y las matemáticas desde contextos locales, el reconocimiento de saberes de los adultos, la aplicación de nuevos paradigmas teóricos y metodológicos, además de la implementación de iniciativas que articulen prácticas de la vida cotidiana con procesos formativos en distintas etapas de la vida. Destacan trabajos de investigación básica que utilizan métodos cualitativos con perspectivas socioculturales que responden a la tendencia que busca recuperar las políticas de la subjetividad y las demandas de los propios sujetos individuales y colectivos de los estudios. La noción de “práctica social contextualizada”, fue central en los trabajos sobre lengua escrita, oralidad y matemáticas. La producción de conocimiento sobre educación básica y agentes educativos presenta un cambio, ya que los sujetos de estudio fueron conceptualizados “desde su condición de *agencia* a partir del análisis y sistematización de sus prácticas en la que dejan de aparecer sólo como sujetos sujetados [...]”. El capítulo cierra con una agenda detallada de investigación.

El último capítulo, Educación, trabajo y empleo, es el único caso donde los autores pertenecen a un centro de investigación y constituyen un grupo natural. Alejandro Márquez Jiménez, Estela Ruiz Larraguivel y Ángeles Valle Flores trabajan en esta línea de investigación desde el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE). Esta subárea presenta el mayor volumen de producción del área, tanto por los títulos identificados en la década como por los documentos que fueron adquiridos y analizados,

debido a que se trata de un campo de conocimiento multidisciplinario de larga tradición. Como se mencionó, esta amplia temática fue tratada de forma independiente en los pasados EC y ahora se integró dentro de *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión*. Conviene retomar la forma en que los autores entienden dicha integración:

[Los productos de investigación de esta área] “brindan un panorama muy amplio sobre la forma como la educación contribuye al desarrollo de la sociedad. Donde, específicamente, el tema de “educación, trabajo y empleo” se enfoca al mundo laboral; es decir, nos habla de uno de los resultados de la educación y de la forma en que a través de trabajo productivo contribuye para disminuir la pobreza y la desigualdad en nuestro país”.

Podríamos añadir que si el trabajo productivo es uno de los resultados de la educación, también se puede mostrar en qué medida falla en la disminución de la desigualdad.

La naturaleza de este campo de conocimiento, con líneas, metodologías y referentes establecidos a lo largo del tiempo, así como el esfuerzo analítico propio de los autores, dio por resultado un trabajo de metaanálisis de la investigación. Como es propio de un EC, se enfatizó la construcción y abordaje de los objetos de estudio, sus bases teóricas, metodologías y diseños. Desde esta óptica se comparan conjuntos de estudios para mostrar las diferencias, los aportes y la evolución de ciertas temáticas, así como la forma en que han influido las políticas institucionales para el fomento de ciertos tipos de estudio o el abandono de otros. Predomina, entonces, un nivel interpretativo de la producción de conocimiento y hay poca información descriptiva sobre los resultados de los estudios en contextos, muestras o realidades específicas.

Las características y tendencias metodológicas de los 263 trabajos analizados fueron agrupados por los autores en cinco temas: 1) Seguimiento de egresados y trayectorias laborales; 2) Profesiones y mercado de trabajo; 3) Educación y competencias laborales; 4) Educación y formación para y en el trabajo; y 5) Escolaridad, empleo, ingresos y desigualdad. Este último representó un poco más de la mitad del corpus reportado.

Los autores constatan que la teoría del capital humano sigue siendo un referente, así como las metodologías cuantitativas de corte econométrico. Se confirma que la escolaridad sigue aportando resultados económicos pero con creciente pauperización de los salarios, siendo los profesionistas quienes obtienen las mejores condiciones. La escolaridad se confirma como factor de movili-

dad social, pero los autores afirman: “no obstante, las desigualdades educativas que persisten regionalmente y los propios niveles de desarrollo de las distintas regiones del país antes de tender hacia la convergencia mantienen las grandes desigualdades regionales. Esto mismo ocurre en el caso de sectores específicos de la población, como es el caso de los grupos de población que viven bajo condiciones de vulnerabilidad social” (p. 47).

Un aporte de la década, afirman los autores, son los estudios cualitativos que reportan los significados que los individuos dan a la educación y al trabajo pues permiten comprender la satisfacción laboral, el éxito profesional y la movilidad social. También revelan la adquisición tácita de saberes y habilidades productivas útiles para el desempeño laboral al margen de los conocimientos escolares. Los trabajos cuantitativos ofrecen evidencias sobre las limitaciones de la educación para eliminar la pobreza, y amplían los análisis sobre la desvinculación entre escolaridad y mundo laboral a través de fenómenos como desempleo, subempleo y precariedad laboral. Al final del capítulo se proponen líneas y recomendaciones para impulsar una agenda de investigación para superar las debilidades detectadas en cada uno de los cinco temas que cubrió el análisis.

Contexto: ¿somos menos desiguales y más incluyentes?

La investigación social responde a un contexto. Para comprender mejor lo reportado en cada EC, las temáticas, los propósitos, los enfoques, conviene dar una rápida mirada a lo qué ocurrió en México en la década de estudio, centrándonos en aquello que favoreció o no la inclusión social y educativa: ¿somos en esta década menos desiguales y más incluyentes?

El contexto mexicano en la primera década del segundo milenio no cambia mucho en términos de desigualdad, exclusión, limitada participación democrática y concentración de las decisiones en la clase política. Antes de ilustrar lo anterior con algunas cifras, hechos y políticas, podemos decir en forma de prosa breve que permaneció o se agudizó la pobreza, aunque aumentó la escolaridad promedio del país el número de personas pobres analfabetas o sin secundaria sigue siendo altísimo, creció el desempleo y sigue habiendo demasiada gente con empleos informales sin prestación alguna y la mayoría que tiene trabajo asalariado recibe paga muy baja. En el terreno político la sociedad civil de base y los movimientos sociales no fueron reconocidos por

el gobierno como interlocutores para incidir en las políticas públicas o hacer escuchar sus demandas.

El índice de pobreza aumentó en el año 2010 al 46.2% de la población, lo que representa un total de 52 millones de personas, de acuerdo con fuentes oficiales (CONEVAL, 2011). Sigue siendo enorme la cantidad de mexicanos y mexicanas, de más de quince años, que no terminaron su educación básica; según datos del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) durante la década pasamos de 35.5 millones a 31.9 millones. El relator de Naciones Unidas sobre el derecho a la educación Vernor Muñoz (ONU, 2010) afirma que las cifras oficiales reportan 34 millones con rezago educativo en 2010, de las cuales el INEA atiende sólo a 2.4 millones de personas y de 1.5 millones de personas indígenas analfabetas o sin educación básica se atiende a sólo 66 mil.

En relación con el empleo, en el año 2000 la población económicamente activa (PEA) tenía una escolaridad promedio de 8.2 años y al final de la década ascendió a 9.2 años (INEGI, 2000; 2010). El incremento de la PEA durante la década, que pasó de 39 a 47 millones (PEF, 2012), parece haber tenido un fuerte efecto en la estructura laboral ya que la tasa de desocupados aumentó de 2.6% a 5.3% (PEF, 2012) y el porcentaje de la población que se desempeñó en la denominada economía informal (sin acceso a prestaciones de salud y bienestar social, así como a un trabajo estable) mantuvo cifras por arriba del 60% (Cardero, Espinosa y Straffon, 2011). Asimismo, se redujo el porcentaje y el número absoluto de la población ocupada que gana más de 5 salarios mínimos y aunque también disminuyó el porcentaje que gana hasta un salario mínimo, cabe destacar que el número absoluto de estos trabajadores se mantuvo sin cambios durante la década (INEGI, 2012 ; PEF, 2012).

Un avance importante es que el derecho a la educación ya está claramente reconocido en el marco legal; sin embargo, a partir del año 2000, con los gobiernos panistas de la alternancia, el enfoque de las políticas educativas federales basado en los derechos se reemplaza “por un discurso de la educación como capital humano articulados de forma antagónica. Componentes como la gratuidad se han desplazado por elementos discursivos que asocian la educación con la competitividad y el desarrollo económico” (Ruiz y Cruz, capítulo 1, p. 9). A pesar de la gran expansión del sistema escolar, incluida la diversificada oferta de la educación superior, México está lejos de cumplir el derecho a la educación, en todas sus modalidades, para la mayoría pobre. Entre las conclusiones del relator de la ONU (2010: 4), destacamos:

“El principal problema que a juicio del relator especial enfrentan las autoridades educativas para ofrecer una educación de calidad, es que la oferta escolar no atiende a las desigualdades sociales que en primer lugar perjudican a las poblaciones marginadas, ni introduce acciones estructurales que atiendan con mayor eficiencia sus necesidades, ni tampoco invierte recursos suficientes para su atención”.

La educación de adultos evoluciona, en la escena internacional, hacia un replanteamiento con una visión más amplia, incluyente, dinámica y flexible, tal como quedó plasmada en el Marco de acción de Belem, derivado de la VI Conferencia Internacional de Educación de Adultos y en el documento de incidencia “de la Retórica a la Acción Coherente” del Foro Internacional de la Sociedad Civil. Entre muchos de los avances se establecen compromisos para que los estados aumenten el presupuesto para la EPJA, se asuma la educación de adultos como un derecho, se dé reconocimiento, profesionalización y digna remuneración a los educadores y se establezcan alianzas duraderas con la sociedad civil. Estos compromisos no fueron aplicados por las políticas educativas nacionales de la década y más bien hubo un retroceso al priorizar orientaciones de corte compensatorio e instrumental, donde los y las educadoras siguen siendo vistos como voluntarios. El magro presupuesto históricamente asignado a la EPJA sufrió una disminución de 0.96 por ciento del presupuesto que la SEP destinó al INEA (1995-2000), se redujo a 0.83 en 2008 (datos del cuadro elaborado por Hernández (2012: 24). Por otro lado, durante la década, el gobierno mexicano perdió su liderazgo en la EPJA a nivel latinoamericano, entre otras razones debido a los cambios sucesivos en la dirección del INEA, puesto ocupado por funcionarios sin trayectoria y sin conocimiento del tema. Los eventos regionales que asumió el gobierno mexicano y la calidad académica de los materiales educativos se debieron al trabajo de la dirección académica. El CREFAL, organismo regional por excelencia con sede en México, vivió un abandono durante varios años que ocasionó el llamado de países e investigadores por recuperarlo; sin embargo, culminó con un cambio de funcionaria en la dirección, cuyo perfil contradujo el propuesto en diversas consultas y evaluaciones. La creación del CONEVYT (Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo) en el año 2000 preveía la creación de un amplio sistema de educación de adultos que articularía a dependencias y empresas para proyectar la educación de adultos hacia el mundo del trabajo. Esta política pública intersectorial que abrió grandes expectativas no se logró; una prueba de ello es que CONEVYT/INEA tienen

31 convenios, pero 28 de éstos se centran en abatir el rezago educativo —afirma Hernández—, lo que revela la persistencia del enfoque compensatorio.

Desde la sociedad civil se emprenden acciones encaminadas a impulsar el derecho a la educación, entre ellas la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación cuya promoción en México encabeza Incidencia Civil en la Educación (ICE) y el Observatorio Ciudadano de la Educación (OCE). Sin embargo, los gobiernos federales de la década, establecieron diálogo con un sector limitado de la sociedad civil surgido de la élite empresarial o filantrópica atribuyéndole representatividad civil al incluirlo en órganos de consulta y diseño de política educativa.

En la década que nos ocupa empezó a escribirse la historia de México de otras maneras: nunca antes se tuvo un gobierno de alternancia. Durante setenta años el PRI, un partido que dimos en llamar “oficial” por ser el que siempre ostentaba el gobierno, estuvo en el poder. El PAN (Partido Acción Nacional) comenzó en el gobierno federal en el año 2000 con Vicente Fox Quesada. Durante ese sexenio las organizaciones de la sociedad civil pudieron realizar algunos proyectos a nivel nacional en parte debido a que Fox, primer presidente de la alternancia, quería generar sinergias con la sociedad civil y en parte porque durante su sexenio se expidió la Ley Federal de Fomento a las Actividades Realizadas por Organizaciones de la Sociedad Civil. Esta ley fue elaborada y presentada por iniciativa de la sociedad civil organizada tras catorce años de lucha y ya se había aprobado antes para el Distrito Federal durante la gubernatura de Cuauhtémoc Cárdenas.

Debido a que la sociedad civil organizada ha estado vinculada con los momentos de bisagra más relevantes de nuestra historia reciente, es posible pensar que a ella, más que a las acciones gubernamentales o a los movimientos corporativos, se le pueden atribuir cambios relevantes de los últimos años. La Ley de Fomento es un ejemplo, pero también lo son reformas importantes al Código Civil del Distrito Federal que permiten la unión libre entre personas del mismo sexo y la adopción o la despenalización de la interrupción del embarazo. “Espacios públicos potencialmente promisorios para la participación ciudadana se han multiplicado, como los consejos consultivos, de desarrollo sustentable, municipales, de planeación, de la mujer, de los organismos de derechos humanos, etc., en los que hipotéticamente los sectores medios, intelectuales y profesionales, podrían hacer oír su voz. Pero muy pocos de ellos operan realmente o son tomados en serio por las autoridades políticas” (Olvera, 2009: 13).

La alternancia en sí misma también puede ser consecuencia de las acciones organizadas de la sociedad civil: “uno de los principales elementos de crítica al gobierno a fines de los 80 y principios de los 90 fue la falta de limpieza electoral, y este asunto no era planteado por las organizaciones corporativas, sino por las organizaciones civiles” (Canto Chac, 2012). Como sucede en la alternancia, una vez lograda baja el ímpetu. Los canales de comunicación entre la sociedad civil y el Estado que se abrieron a partir del inicio del segundo milenio, se congelaron en el sexenio de Felipe Calderón Hinojosa. El gobierno federal puso oídos sordos a las organizaciones de la sociedad civil y a los movimientos sociales. La política de Felipe Calderón pareció supeditada a la Iniciativa Mérida, la cual se abocó a combatir al crimen organizado y al narcotráfico con las armas, sin ver el problema en su complejo entramado. “Los derechos civiles son frágiles porque los ciudadanos no tienen protección efectiva contra la delincuencia, ni seguridad de debido proceso frente a los potenciales abusos policíacos” (Olvera, 2009: 3).

Los recursos destinados a las organizaciones de la sociedad civil se dirigieron a la atención de la pobreza extrema desde un enfoque compensatorio y focalizado, no orientaron el trabajo de las OSC para proyectos de desarrollo regional sustentable, de derechos humanos ni de capacitación.

“Hubo dos espacios institucionales y legales largamente reclamados por el movimiento civil que fueron creados en los primeros años del gobierno de Fox (...) el Instituto Nacional de las Mujeres (...) con lo cual se le ha dado visibilidad y reconocimiento simbólico a las históricas luchas por los derechos de la mujer que han llevado a cabo numerosas organizaciones feministas desde hace dos décadas (...) y la aprobación unánime en 2003 de la Ley Federal de Transparencia y Acceso a la Información Pública Gubernamental, y la consiguiente creación del Instituto Federal de Acceso a la Información (IFAI), significó un triunfo simbólico importante del sector prodemocrático de la sociedad civil que desde 1995 había empujado la lucha por el derecho de la información a través de la Academia Mexicana de Derechos Humanos y la Alianza Cívica” (Olvera, 2009: 6). La transición se caracteriza por movilizaciones sociales de toda índole en todo el país, como los mineros, los estudiantes, los campesinos, los electricistas, los familiares de víctimas de la violencia y el magisterio.

Hacia el futuro... tareas para investigadores y políticos

Una conclusión evidente es que la investigación reportada indica un aumento cuantitativo de trabajos en casi todos los campos temáticos a pesar de que la revisión no fue exhaustiva. Desde la investigación esperamos contribuir a problematizar seriamente la visión de la educación restringida a los procesos escolares del sistema regular.

Un aporte a destacar de este volumen es que aquí se documenta la importancia de los procesos educativos que se generan en otros espacios sociales más allá de la escuela, espacios que propician múltiples aprendizajes y fenómenos socioculturales que algunas investigaciones develan. Este “otro mundo educativo” contrasta con las reformas y políticas educativas que corren al margen de las necesidades de la mayoría de la población mexicana, pues obedecen a las lógicas del poder y a la disputa del proyecto político-pedagógico entre la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Aunque el artículo tercero constitucional reconoce el derecho a la educación, éste ha sido permanentemente violado pues más de 33 millones de jóvenes y adultos pasan gran parte de su vida fuera de las escuelas y sus necesidades educativas no son atendidas mediante otro gran sistema flexible y adecuado a los sujetos y sus contextos. En este sentido, y a contracara de lo que sucede en el ámbito escolar, en este estado del conocimiento nos centramos en los intersticios del sistema educativo nacional, en los espacios donde se construyen otras identidades sociales, capacidades colectivas, nuevas subjetividades, saberes y aprendizajes sociales.

La temática del derecho a la educación y la justicia educativa emerge con fuerza a raíz de los resultados observados en las subáreas de este estado del conocimiento, temas de poco interés para los investigadores educativos a pesar de su importancia en las reformas educativas, tal como lo había señalado Pablo Latapí.

Todos los capítulos del volumen contienen valiosas y detalladas recomendaciones para impulsar agendas futuras de investigación y, en algunos casos, también para corregir o diseñar políticas públicas que disminuyan la desigualdad y propicien la inclusión social. Recomendamos al lector leer con detenimiento la prospectiva planteada por todos los autores. Aquí retomaremos algunas sugerencias que consideramos clave para los investigadores y extrapolaremos tareas para los funcionarios que toman decisiones de política pública.

Tareas para investigadoras e investigadores

Un llamado compartido en todas las subáreas es la necesidad de una profundización conceptual, que parta del conocimiento acumulado para construir campos de investigación educativa interdisciplinaria con mayor solidez e identidad propia. En algunos casos porque los estudios deben superar el nivel descriptivo, en otros porque han sido realizados por otras disciplinas o porque hay campos cuya naturaleza es interdisciplinaria. Cualquiera que sea el caso, se demanda una elaboración conceptual propia y más articulada.

Un reto para la próxima década es que la investigación educativa clásica, centrada en el fenómeno escolar, reconozca la importancia de los campos temáticos abordados en este volumen y vea su vinculación con los procesos educativos y las políticas que estudia. Las dinámicas familiares, la educación de los adultos, los saberes locales o tradicionales, los programas de desarrollo local, el debate por el derecho a la educación, tienen directa relación o deberían tenerla con lo que ocurre en escuelas y universidades, y en la aplicación de las políticas educativas. Un llamado similar se dirige a quienes establecen las líneas prioritarias de convocatorias públicas para el financiamiento a la investigación social, es preciso que incluyan estas temáticas para que se fomente la investigación de calidad, con recursos suficientes y con independencia de las instituciones y de sus políticas coyunturales.

Los jóvenes investigadores tienen espacios abiertos en campos relativamente nuevos que demandan el aporte desde la perspectiva socioeducativa, en particular, el derecho a la educación, familias y educación y aprendizajes en organizaciones civiles. También se esperan aportes renovados con audacia teórica para fortalecer la investigación sobre educación con personas jóvenes y adultas, y sobre educación, empleo y trabajo.

Varios de los capítulos destacaron el valor de los estudios que dan cuenta de la diversidad y la desigualdad entre regiones y contextos, así como de los significados que los actores le dan a los programas en el nivel local. Entonces, necesitamos más investigaciones que recuperen el punto de vista de esos actores o destinatarios, en contextos diferenciados, para saber más sobre la forma en que los programas sirven para superar la desigualdad y sobre los factores mediadores u obstaculizadores de la inclusión social, educativa, laboral, escolar o familiar.

Se sugiere impulsar investigaciones históricas, sociológicas y jurídicas del derecho a la educación desde la perspectiva local y de los distintos órdenes de

gobierno, así como sistematizar experiencias de exigibilidad y justiciabilidad por parte de ciudadanos y colectivos. Es necesario evaluar la efectividad de las políticas que aspiran a cumplir el derecho a la educación y a la educación de calidad realizando estudios en múltiples contextos.

Un tema que deberá atraer la atención de los investigadores es el uso de las tecnologías de comunicación e información, focalizando el interés en la relación entre familias y educación, ya que no se ha investigado lo suficiente. Los autores del capítulo dos (Delgado, Martínez y González) sostienen que las tecnologías ofrecen la oportunidad de que las familias sean protagonistas de su propio proceso educativo, y de que reflexionen sobre la relación que deben tener con la escuela frente a los cambios de nuestra época. La investigación sobre familias y educación mostró que los métodos de estudio se han hecho más complejos y refinados, lo cual es conveniente que continúe; sin embargo, es deseable que se utilice más la investigación-acción, pues ésta y la participación son una vía para la innovación.

Sobre los aprendizajes y saberes de las OSC hay un camino por recorrer para un entendimiento conceptual de la diversidad de aprendizajes y la forma en que se adquieren en los procesos organizativos de la sociedad civil. Esta construcción conceptual desde lo educativo requiere una articulación con un concepto de desarrollo que resulte coherente con las prácticas comunitarias alternativas, pero también con una noción de sociedad civil contemporánea y adecuada a la realidad mexicana. Se requieren esfuerzos interpretativos del cúmulo de estudios de casos y sistematizaciones de experiencias.

Es importante llenar el vacío de investigaciones que recojan las buenas prácticas de las y los educadores de adultos, para conocer más finamente sus propias características y las estrategias que ponen en juego para obtener resultados positivos. El estudio de las personas jóvenes y adultas exige verlas en su gran diversidad —no sólo como una estadística— y en sus particularidades laborales y en los espacios en que siguen formándose. Se necesitan nuevas perspectivas analíticas que permitan develar sus proyectos de vida, biografías, identidades, imaginarios y subjetividades, sugieren las autoras del capítulo cuatro.

El seguimiento de egresados debe fortalecerse como línea de investigación educativa, ya que varios estudios se han realizado más como requisito para obtener financiamientos institucionales adicionales. Se necesitan esfuerzos más sistemáticos y menos pragmáticos, que sometan a prueba las teorías e hipótesis que

sostienen la existencia de relaciones entre escolaridad, trabajo y empleo. En el mismo tenor, es preciso impulsar estudios con mayor nivel teórico y metodológico sobre profesiones y mercado de trabajo, debido a los cambios radicales del mundo laboral actual. Estos estudios tendrían que ayudar a comprender mejor si hay conexión entre la formación profesional y las demandas de los empleadores. Hace mucha falta realizar investigación que ofrezca evidencia sobre los “beneficios sociales o externalidades de la educación”; es decir, que muestre cómo la escolaridad beneficia a la sociedad y no sólo a los estudiantes en forma individual.

Recomendaciones para políticos

Después de considerar los hallazgos reportados por la investigación, se plantean varios llamados de alerta o recomendaciones para el Estado, sus dependencias y, en algunos casos, puede implicar a los organismos internacionales.

En un contexto nacional de profunda desigualdad y exclusión social el Estado debe asegurar el cumplimiento al derecho a la educación de calidad, pública y gratuita, tanto en el acceso y permanencia en el sistema escolar como en múltiples y variadas formas para que todos y todas aprendan a lo largo de la vida. Las manifestaciones sociales que pretenden defender este derecho humano, considerado como la llave para el ejercicio de muchos otros derechos, deben ser escuchadas y respetadas en lugar de criminalizarlas. Un marco normativo avanzado no se traduce en realidad, sin las prácticas de exigibilidad de la ciudadanía organizada. El gobierno deberá revisar con detalle sus políticas de expansión escolar, de financiamiento diferenciado a la educación pública y de fomento a la calidad de las escuelas, ya que en lugar de garantizar el derecho a la educación y la gratuidad podrían estar reforzando la desigualdad en las condiciones de aprendizaje y en los resultados.

Dado que el fenómeno migratorio marca la realidad de millones de familias mexicanas es preciso impulsar programas y políticas de primera línea, no sólo compensatorias, que prioricen el trabajo educativo con las familias. Éstas no se deben concebir sólo como colaboradoras de la escuela para el mejor desempeño de los niños, sino como adultos sujetos de su propia educación. La educación, con y para las familias, es un espacio para la integración de los migrantes que prepare para la adaptación y la construcción de comunidades armónicas respetuosas de la diversidad.

La investigación muestra la importancia que tiene la participación de la familia y de la sociedad en la educación, pero también las múltiples limitaciones para participar de forma efectiva. El sistema educativo y sus autoridades deberán comprender que se tiene que consolidar lo avanzado, dejar atrás la participación instrumental de las familias y las prácticas de simulación. La participación en educación es clave para construir la democracia, dicen los autores, y sugieren [...] “que el proceso se desarrolle de una manera sistemática con un fundamento transparente que busque la integración de los diferentes segmentos de la sociedad hacia formas más participativas y justas de la vida en nuestro país. La participación social de las familias en las escuelas es, potencialmente, también un antídoto contra la violencia que ha padecido México durante la década” (p. 29).

Los casos reportados en este EC sobre las organizaciones comunitarias campesinas, las ONG, los movimientos sociales, son apenas una pequeña muestra de la gran energía de la sociedad civil de base por construir otro tipo de desarrollo, participativo, sustentable y autogestionado. El Estado mexicano tiene mucho que aprender de este potencial civil y de su experiencia acumulada a lo largo de décadas para construir alternativas que respeten las culturas, el ambiente y fortalezcan liderazgos comunitarios. Las políticas sectoriales, tales como educación, desarrollo social, desarrollo rural, promoción de la mujer y la juventud, ambiente, agricultura, salud, etcétera, deberán ver a esta sociedad civil como guía para el diseño y monitoreo de sus programas masivos y ya no como maquiladora de macroprogramas diseñados desde arriba y desde lejos.

Los gobiernos y agencias de cooperación internacional que financian proyectos tendrán que ampliar su criterio sobre las evaluaciones que solicitan de modo que éstas recojan los logros intangibles, que se obtienen en plazos largos, tales como aprendizajes sociales, capacidades locales, crecimiento personal y colectivo; en suma, la capacidad de agencia de las comunidades.

La deuda histórica de quienes deciden la política educativa y la hacienda pública, es el fortalecimiento de la educación de personas jóvenes y adultas, en todas sus modalidades y variantes. De forma reiterada y sistemática muchos académicos y educadores han señalado que la EPJA representa la otra mitad del sistema educativo, por el volumen de más de 33 millones sin educación básica completa, y que sigue siendo marginal, subfinanciada y remedial. Este EC enfatiza y demuestra la importancia de dignificar y profesionalizar el trabajo de las y los educadores, así como la urgente necesidad de una “mirada ampliada”

de la EPJA que supere la visión compensatoria y marginal. Esto implica relativizar la prioridad gubernamental por aumentar las cifras de escolarización para moverse hacia una concepción de política amplia, con servicios educativos múltiples, móviles, ligados al mundo laboral de la gente o a las prácticas sociales de jóvenes y adultos pobres. Por ello, deben revisarse los aportes de la investigación que se refieren a la “demanda educativa” que se desmarca de la relación mercantilista oferta-demanda, para replantear y rediseñar los programas desde la perspectiva de los propios sujetos excluidos.

Las políticas de las últimas décadas han enfatizado la formación para el trabajo mediante programas cortos de educación tecnológica, para fomentar el empleo de muchos jóvenes que no tienen posibilidades de cursar una profesión. Es preciso hacer un alto y revisar los impactos reales en términos de inclusión, como sugieren los autores (Márquez, Ruiz y Valle), “analizar con cautela si están logrando estos objetivos a través de tantos programas para jóvenes pobres o si se sigue reproduciendo la desigualdad en el acceso al empleo y el nivel salarial. Deberán revisar también si la generalizada y enfática política de la educación basada en competencias está dando los resultados que esperan en términos de acceso al empleo, y el impulso a la innovación y la productividad laboral” (p. 50).

El discurso oficial prevaleciente —en sintonía con las teorías clásicas de la igualdad de oportunidades— asigna a la educación un papel fundamental para disparar el desarrollo de una nación y reducir la desigualdad. Sin embargo, el conocimiento producido en la década evidencia las múltiples limitantes estructurales que los excluidos enfrentan para tener acceso a la oferta, para tener condiciones de aprendizaje equitativas o para que se respeten y apoyen sus propuestas educativas surgidas de la base social. Estas limitantes, con frecuencia, son externas al sistema educativo, son de exclusión laboral o explotación económica, de discriminación social, de disparidades regionales, de políticas clientelares, de corrupción.

La desigualdad no desaparecerá solamente con alternativas de inclusión educativa, se precisa de un proyecto distinto que apunte la inclusión como política de Estado en todas sus dimensiones y programas sectoriales, cuyo horizonte sea el pleno ejercicio de los derechos humanos (incluida la educación) donde las demandas ciudadanas para exigirlos se entiendan como aliados de esta gran tarea.

Bibliografía

- Canto Chac, Manuel (2012). Entrevista vía Skype realizada el 13 de marzo de 2012.
- Cardero, María Elena; Espinosa, Guadalupe y Straffon, Beatriz. (2011). “Empleo y empleo informal de hombres y mujeres”. Documento presentado en: *XII Encuentro Internacional de Estadísticas de Género: empoderamiento, autonomía económica y políticas públicas*. Disponible en: http://www.inegi.org.mx/eventos/2011/encuentro_genero/doc/20-06S4-03ElenaCardero-UNAM.pdf [consultado: 05/02/2013].
- CONEVAL (2011). *Pobreza en México y en las entidades federativas* (en línea) http://web.coneval.gob.mx/Informes/Interactivo/Medicion_pobreza_2010.pdf, consultado: diciembre 2012]
- Hernández, Gloria (2012). Conferencia magistral, en Memoria del IV Foro Nacional Balance y Perspectivas de la Educación con Personas Jóvenes y Adultas en México, 28 de mayo, 2012. México: Red EPJA.
- INEGI (2000). *Encuesta Nacional de Empleo*. México: INEGI.
- INEGI (2010). *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo*. México: INEGI.
- INEGI (2012). Banco de Información Económica BIE, Ocupación, empleo y remuneraciones, población ocupada por nivel de ingresos. Disponible en: <http://dgcnesyp.inegi.org.mx/bdiesi/bdie.html> [consultado: 20/11/12].
- Olvera, Alberto. Sociedad Civil, Sociedad Política y Democracia en el México Contemporáneo (2009). *Revista de Estudios e Pesquisas sobre as Américas*, vol 1.
- ONU (2010). El derecho a la educación en México. Informe del relator especial sobre el derecho a la educación, Vernor Muñoz. México: 18 de febrero, 2010.
- Poder Ejecutivo Federal (2012). *Anexo Estadístico del VI Informe de Gobierno*. México: PEF.

CAPÍTULO 1

DERECHO A LA EDUCACIÓN

Mercedes Ruiz Muñoz y Luis Manuel Cruz¹

Presentación

El derecho a la educación como campo problemático en los estados del conocimiento de la investigación educativa en México, que organiza el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) desde la década de los ochenta, se incorpora de manera explícita para el presente periodo (2002-2011) y no es fortuita ya que se articula a una tendencia internacional donde organismos internacionales, académicos y sociedad civil posicionan el tema en la agenda pública. Asimismo, en México los contextos sociales y políticos han generado condiciones que propiciaron su discusión en los últimos años.

Aunque su emergencia como tema de estudio no es reciente en México, ya que al menos desde los años setenta que existen antecedentes de su análisis y debate en el ámbito académico desde el campo de las disciplinas jurídicas, el derecho a la educación se encuentra en un momento de resurgimiento, resignificación y posicionamiento en el ámbito de la investigación educativa. El interés de los académicos por continuar en la construcción y constitución de este campo contribuiría con nuevas perspectivas sobre los principales problemas educativos del país y a establecer nuevos horizontes de investigación.

¹ Universidad Iberoamericana, ciudad de México.

En la primera sección del documento se ofrece una introducción que contiene referencias tanto a instrumentos jurídicos internacionales como a trabajos de académicos de otras latitudes, la cual permite establecer un marco general en que se inscribe la producción académica sobre el derecho a la educación en México. También tiene como propósito articular este tema con el resto de subáreas que componen el campo “Educación, desigualdad y alternativas de inclusión”.

La segunda sección traza algunos elementos del contexto social y político del país durante la década 2002-2011, los cuales establecieron condiciones para la emergencia del campo del derecho a la educación. En la tercera sección se exponen los procedimientos y criterios con los que se desarrolló la identificación y análisis de los textos que componen el estado del conocimiento sobre el campo. La cuarta sección desarrolla los antecedentes sobre la producción académica al respecto, cuyo periodo comprende desde 1973 hasta el año 2001. La quinta sección se dedica a analizar el estado del conocimiento sobre el derecho a la educación en la década mencionada y, finalmente, se ofrecen algunas reflexiones para concluir el texto.

Introducción

El tema de los derechos individuales emerge desde fines el siglo XVIII en el marco de las revoluciones liberales europeas (Pineau, 2009; Puiggrós, 2010). Desde que se promulgó la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948 (artículo 26), organismos internacionales como la Organización de Naciones Unidas (ONU), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización Internacional del Trabajo (OIT), se encargaron de desarrollar un marco normativo internacional que reconoce la educación pública, gratuita y obligatoria como un derecho social inalienable y un bien público universal².

De esta manera niños y mujeres, jóvenes y adultos, poblaciones indígenas, personas migrantes o con alguna discapacidad, gozan del reconocimiento por parte del Estado como sujetos de derecho que al participar de una educación

² Varios de estos instrumentos internacionales y el análisis de su importancia para la realización del derecho a la educación pueden encontrarse en Chacón (2007), INEE (2010), INCIDE Social (2010), Hevia (2008) y en Pérez (2008).

pertinente, con calidad y libre de discriminación, ejercen y amplían todos sus derechos, los cuales son indivisibles e interdependientes. Por ello la educación, afirma Tomasevski (2002), es un derecho clave que permite a los ciudadanos el goce de otros derechos puesto que muchos de ellos, como el empleo, la salud o la libertad de expresión, están fuera del alcance de quienes han sido privados de educación:

La educación es un multiplicador que aumenta el disfrute de todos los derechos y libertades individuales cuando el derecho a la educación está efectivamente garantizado, y priva a las poblaciones del disfrute de muchos derechos y libertades cuando ese derecho se niega o viola (Tomasevski, 2002: 16).

Por ejemplo, la negación del derecho a la educación provoca que las personas queden excluidas de los mercados laborales formales, puesto que se ha comprobado que hay una estrecha conexión entre los niveles de logro educativo y la estratificación ocupacional, de modo que los mayores niveles de instrucción de la población “generan resultados individuales y sociales muy positivos en la salud y la ciudadanía” (Gallart, 2006: 469). La educación, como en insistidas ocasiones afirmó Tomasevski, al desempeñarse como relatora de la ONU (ONU; 2001, 2002, 2003), constituye un verdadero puente entre los derechos civiles y políticos y los derechos económicos, sociales y culturales. Para ello el Estado está obligado a promover, proteger y garantizar de manera progresiva la gratuidad de toda la educación que se imparta a la población.

La escuela pública, desde su amplia difusión durante el siglo XIX, se erigió como la principal institución encargada de formar a los futuros ciudadanos. Esta “maquinaria”, como la define Pineau (2009), históricamente combinó, en un equilibrio muy inestable, prácticas autoritarias y democráticas “que imponían derechos aun sin el acuerdo de los sujetos involucrados” (p. 93). A dos siglos de su expansión a nivel mundial, no todos los grupos humanos acceden a este espacio o por situaciones diversas lo abandonan antes de completar cada uno de los niveles obligatorios que componen los sistemas educativos. Los niños y niñas que trabajan particularmente en las zonas rurales (ONU, 2001), las madres adolescentes (ONU; 2004, 2005, 2006), las personas migrantes, las poblaciones indígenas, las minorías étnicas y las personas con discapacidades (ONU; 2005, 2007), no acceden o no completan su trayectoria escolar obligatoria para aprender las habilidades mínimas para su inserción en la vida cultural y pro-

ductiva de las naciones. Entre las circunstancias reportadas por los relatores de la ONU para el derecho a la educación, se encuentran: la pobreza, la marginación social, la desigualdad económica, el hambre, los conflictos armados, la explotación infantil, las discriminaciones y la ausencia de financiamiento sostenido a la escuela pública por parte de los Estados, como lo han identificado.

En la actualidad, al mismo tiempo que se reconsidera a la escuela como aquella institución que integra la diversidad y las diferencias culturales (Hevia: 2008), y donde es posible construir prácticas pedagógicas que acerquen a los alumnos a la vida política y los ubiquen en un lugar dentro del entramado social que les permita el ejercicio pleno de sus derechos (Pineau: 2009), también se asume que no es el único espacio para el desarrollo de procesos educativos y la construcción de ciudadanía; la propia legislación internacional da cuenta de ello. En la Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos (1997), al igual que en el Marco de Acción de Belem (2010), se plantea que la educación a lo largo de la vida es un derecho para todas las personas, al igual que es derecho de los jóvenes y adultos una educación relacionada con el trabajo. En la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006, artículo 24) se reconoce el derecho de las personas con discapacidad a una educación gratuita y obligatoria que incluya a la educación superior, la formación profesional, la educación de adultos y el aprendizaje durante toda la vida. En este sentido comienza a construirse una noción amplia del derecho a la educación en tanto goce de todos los bienes culturales producidos por la humanidad donde la escuela, los medios de comunicación, la familia y los diversos espacios de la vida diaria de las personas puedan permitir el ejercicio y disfrute de todos esos derechos. Al respecto, Torres (2006), asume que el derecho a la educación “va más allá” del acceso a la escuela, que incluye el derecho de las personas a aprender durante toda la vida y a participar activamente. Dice la autora:

El derecho a la educación asiste a niños, jóvenes y adultos de todas las edades, dentro y fuera del sistema escolar, en la familia, en la comunidad, en el trabajo, a través de los medios de comunicación, de la participación social, en la vida diaria. El derecho a la educación incluye el derecho a la información, la comunicación y el conocimiento, y la posibilidad de acceder y aprovechar los diversos medios y tecnologías disponibles, tanto tradicionales como modernos (Torres, 2006: 50).

Desde esta perspectiva, el Estado y sus instituciones figuran como los principales responsables en la garantía del derecho a la educación de los ciudadanos y se reconoce la necesidad de que los padres de familia y la emergente sociedad civil participen en la definición de una educación para todos. En primer lugar, si bien la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 estipulaba la libertad de los padres de familia para elegir el tipo de educación que conviniere a sus hijos, en la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (1981), en su artículo 10 reconoce el papel tanto del padre como de la madre en la responsabilidad común sobre la educación y el desarrollo de los niños.

En cuanto a las organizaciones de la sociedad civil, son consideradas actores importantes en la defensa y exigibilidad del derecho a la educación frente al Estado. Ellas pueden encargarse del monitoreo y evaluación de las políticas educativas, así como de incidir en el establecimiento de mecanismos de transparencia y rendición de cuentas por parte del Estado. Tales acciones dan cuenta, según los relatores de la ONU, de que la educación es un derecho civil, cultural, económico, político y social (ONU; 2002, 2003, 2009).

De hecho, es una tendencia creciente evaluar las políticas públicas que diseñan e implementan las instituciones del Estado en el ámbito educativo desde una perspectiva que considere la garantía de los derechos de las personas. Los propios organismos internacionales como la ONU, a través de los relatores para el derecho a la educación (ONU, 1999), las administraciones de los gobiernos federales (Cifuentes, 2003) o los organismos de derechos humanos (CIDH, 2009), han contribuido al respecto al crear modelos e indicadores de evaluación y realizar un seguimiento a los gobiernos sobre los resultados de sus políticas educativas. La incorporación de un enfoque de derechos, afirma Pérez (2007: 103):

... supone reconocer en la pobreza, la vulnerabilidad y la exclusión social, fenómenos contrarios a los derechos y, en concreto, manifestaciones de la incapacidad del Estado de cumplir con su deber constitucional de garantizar a toda persona un nivel de vida adecuado.

Por lo anterior, la perspectiva de la educación como un derecho inalienable de la persona, indivisible de otros derechos y exigible ante el Estado, se garantiza cuando éste cumple sus obligaciones fijadas en los marcos jurídicos y cuando la

sociedad asume su responsabilidad de exigir social y jurídicamente sus garantías, siempre con la pretensión de contribuir a la disminución de la desigualdad social, la erradicación de la pobreza, al goce de los bienes culturales, al ejercicio de los derechos fundamentales y a la construcción de sociedades democráticas y más justas.

Elementos de contexto

En México, la situación normativa y jurídica actual define a la educación como un derecho fundamental consagrado en el artículo tercero de la constitución. Éste estipula que todo individuo tiene derecho a recibir una educación laica y gratuita que le permita desarrollar armónicamente todas sus facultades como ser humano, fomente el amor a la patria y la conciencia de solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia. Establece también que el Estado impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior y promoverá todos los tipos y modalidades educativas, incluyendo la educación inicial, la superior y la de adultos. De este artículo se desprende la Ley General de Educación (LGE), promulgada en 1993 y que en su artículo 32 declara que las autoridades educativas deberán tomar medidas para establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de cada individuo con equidad, así como el logro efectivo en oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos.

Ciertos componentes del contexto social y político del país han condicionado la presencia del derecho a la educación como un campo de producción de conocimiento académico. A partir de la alternancia política realizada en el año 2000, la presencia del discurso del derecho a la educación en los programas del sector de los gobiernos federales se sustituyó por un discurso que ve la educación como capital humano articulado de forma antagónica a esos programas. Componentes como la gratuidad se han desplazado por elementos discursivos que asocian la educación con la competitividad y el desarrollo económico. Paradójicamente, la reforma a la educación preescolar iniciada en el año 2002 supuso decretar la obligatoriedad del Estado para garantizar este nivel a la población infantil.

Un efecto destacable de los resultados conseguidos por estudiantes mexicanos de 15 años en las sucesivas aplicaciones de las pruebas PISA (2000, 2003,

2006, 2009) y su consecuente difusión en los medios de comunicación electrónicos fue el interés y vigilancia de importantes sectores de la sociedad sobre las políticas de los gobiernos federales hacia la educación básica. Efectos similares han tenido la divulgación de los resultados conseguidos mediante otras pruebas como EXCALE, elaborado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), y que se aplica cada 4 años a una determinada muestra de estudiantes que cursan el último año de bachillerato, al igual que los provenientes de la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), aplicada año con año desde 2006 en escuelas de nivel básico y en los planteles de educación media superior desde el año 2008 del subsistema de bachillerato dependientes de la SEP.

Respecto a esta prueba tuvo un alto impacto en la opinión pública la demanda por discriminación iniciada en el año 2008 y presentada por directores y docentes de la escuela “EL Porvenir” en el estado de Chiapas al Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED). El argumento central fue que la aplicación de la prueba ENLACE a los niños de tercero a sexto de primaria de esta escuela pública discriminaba tanto a los propios niños como a su lengua indígena, puesto que estaba escrita en español con reactivos pensados para alumnos de contextos urbanos. Para el año 2011, el Consejo exhortó a la SEP y a las autoridades educativas estatales llevar acciones para combatir las desventajas y desigualdad que existe entre la población indígena en relación con la población no indígena; evitar cualquier tipo de discriminación y fortalecer la lengua indígenas y las variantes lingüísticas.

En el año 2009 un incendio en la guardería “ABC” de Sonora dejó un saldo de 49 niños de entre 5 meses y cinco años de edad muertos, además de 76 heridos. Este hecho, además de conmocionar a la sociedad, provocó que padres y madres de los niños junto con organizaciones de la sociedad civil exigieran el castigo a los responsables, además de reparación del daño a las víctimas, dignificación de sus casos y el diseño de una política educativa integral que atendiera todas las guarderías del país bajo el principio del interés superior del niño.

En el 2010, el entonces relator de la ONU para el derecho a la educación, Vernor Muñoz, realizó su visita a México donde reconoció los logros que en materia de acceso y cobertura de la educación básica ha tenido el país en los últimos años, así como la variada oferta de educación superior. También fue destacable su crítica hacia la relación SEP-SNTE en la conducción del sistema educativo, la cual calificó de “simbiosis atípica” y de “subordinación recíproca”

de la SEP hacia el SNTE, afirmando que era un serio obstáculo para hacer exigible y justiciable frente al Estado el derecho a la educación.

Finalmente, la reforma constitucional en materia de derechos humanos aprobada por el senado el 8 de abril de 2010 y publicada en el Diario Oficial de la Federación el 10 de junio de 2011, modificó los artículos 1, 3, 11, 15, 18, 29, 33, 89, 97, 102 y 105 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos al reconocer que todos los mexicanos deben gozar de todos los derechos humanos, entre ellos la educación, presente en el artículo tercero de la Carta Magna, además de hacer vinculantes de manera jurídica los tratados internacionales que México ha ratificado.

Alcances y limitantes

En el ámbito de la producción académica del conocimiento el tema es de reciente interés para los investigadores educativos. En los Estado del Conocimiento de la Investigación Educativa en México 1992-2001, en el volumen “Educación, derechos sociales y equidad”, tomo III, se hizo referencia a 5 libros que reportaban investigaciones sobre el ejercicio del derecho a la educación de distintos sectores de la población en el marco del estudio sobre la educación en derechos humanos. Lo mismo se encontró en el volumen “Acciones, actores y prácticas educativas”, en el que sólo se mencionó el derecho a la educación y la responsabilidad social como temas que se incluyen en la asignatura de formación cívica y ética, en el marco de la reforma curricular de la educación secundaria. Debido a la reciente construcción del campo en el marco de los estados del conocimiento del COMIE, se establece como necesario considerar los antecedentes de investigación previos al periodo 2002-2011.

Por lo anterior se da cuenta de los antecedentes de estudio sobre el tema previos al periodo que comprende el presente Estado del Conocimiento 2002-2011. La revisión abarcó el periodo de 1973 hasta 2011, la cual arrojó un total de 70 textos generados por autores mexicanos en revistas especializadas, conferencias en congresos internacionales, libros, capítulos de libros e informes periódicos tanto a nivel nacional como internacional. Para su localización se realizaron búsquedas utilizando los siguientes descriptores: “derecho a la educación”, “derecho y educación”, “educación y derecho”, “gratuidad”, “obligato-

riedad” en los siguientes bancos de información: Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (REDALYC), Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación (REDUC), Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE), y la Scientific Electronic Library Online (SciELO).

A nivel internacional se consultaron los siguientes sitios virtuales: Organización de las Naciones Unidas (ONU), Organización de las Naciones para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Righth to Education Project, Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación, Foro Latinoamericano de Políticas Educativas, Revista Iberoamericana de Educación del sitio de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

A nivel nacional se realizaron búsquedas en los siguientes sitios de organismos públicos y universidades (bibliotecas y bancos de información): Secretaría de Educación Pública del Gobierno Federal, Comisión Nacional de Derechos Humanos, Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, Consejo Mexicano de Investigación Educativa A. C., Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, Universidad Pedagógica Nacional, Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV, Universidad Iberoamericana, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede México. Las revistas especializadas en educación que se consultaron fueron: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Revista Mexicana de Investigación Educativa y Perfiles Educativos.

Además se realizaron búsquedas en el navegador *Google Académico*, el cual redirigió a algunos de los siguientes centros y asociaciones: Instituto Interamericano de Derechos Humanos, Corte Interamericana de Derechos Humanos, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Facultad de Derecho y Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, Centro de Estudios Educativos A. C.

La búsqueda arrojó más de 200 documentos producidos por autores mexicanos o extranjeros que analizaban algún aspecto de la educación en México. Se excluyeron aquellos trabajos que tenían como tema central la educación en derechos humanos, lo cual disminuyó significativamente el número de documentos a revisar, entre ellas tesis de maestría y doctorado. Después se procedió a examinar que los trabajos contaran con elementos teórico-metodológicos, planteamientos e/o hipótesis a contrastar, resultados y reflexiones sobre el tema abordado.

Al analizar los documentos se construyeron categorías que permitieron agrupar los trabajos y se delimitaron según: 1) el propósito (explícito o implícito) del autor (a); 2) el planteamiento (explícito o implícito) del cual derivaban los principales argumentos; y 3) las conclusiones derivadas del análisis del autor (a). Aunque se fueron reconstruyendo, las categorías finales sólo se presentan para el estado del conocimiento 2002-2011: legislación, políticas educativas, desigualdad educativa y poblaciones excluidas.

De los 70 textos analizados se localizaron 34 trabajos publicados en los medios de divulgación académica convencionales entre enero de 2002 y diciembre de 2011, periodo que comprende el presente estado del conocimiento. El cuadro 1.1 muestra la distribución de publicaciones académicas según el campo de conocimiento, 29 de ellos se publicaron en fuentes provenientes del campo educativo y el resto del campo jurídico.

CUADRO 1.1 Publicaciones académicas según campo de conocimiento

Año	Campo jurídico	Campo educativo	Cantidad
2002	1	3	4
2003	2	2	4
2006	2	5	7
2007		3	3
2008		2	2
2009		6	6
2010		4	4
2011		4	4
Total	5	29	34

Para delimitar la producción científica proveniente del campo jurídico se tomó en cuenta: 1) que los textos académicos aparecieran en alguna revista especializada; 2) que fueran editados por alguna institución o editorial especializada; y 3) que el autor (a) fuese especialista formado dentro del campo disciplinar correspondiente. En el caso del campo de la educación se tomaron los mismos criterios, si bien se identificaron autores con diversa formación: sociología, filosofía, pedagogía y de otras ciencias sociales.

De los 34 textos encontrados, independientemente del campo de conocimiento, 14 se publicaron en revistas especializadas (RE), 8 ponencias en congresos académicos (P), 7 capítulos de libros (CL) y 5 más se distribuyeron en otro tipo de publicaciones: revistas de divulgación (RD), informes de investigación (I) y libros (L) (ver cuadro 1.2).

CUADRO 1.2 Distribución de trabajos según tipo de publicación

Año	Tipo de publicación						Total
	re	rd	i	p	l	cl	
2002	3					1	4
2003	3				1		4
2006	1			4		2	7
2007	1		1			1	3
2008						2	2
2009	3	1		1		1	6
2010	2	1	1				4
2011	1			3			4
Total	14	2	2	8	1	7	34

Las revistas, las memorias de congresos y los libros impresos aparecen como los medios de mayor difusión de los hallazgos de los investigadores, a la vez que fueron los de más fácil acceso y localización, en buena medida gracias a las bases de datos alojadas en la red de internet, lo que contrasta, por ejemplo, con los informes de investigación publicados por las instituciones del que sólo se encontró un ejemplar.

Para finalizar, en el siguiente cuadro se muestra la cantidad de trabajos producidos según el tipo de investigación realizada. La investigación documental se refiere a los trabajos que emplearon como fuentes de información leyes, constituciones o documentos de política a nivel nacional o internacional, recientes o de épocas anteriores. El ensayo teórico se refiere a aquellos trabajos que revisan y discuten conceptos, teorías, principios filosóficos o perspectivas de autores sobre el tema o algún problema educativo en particular. Le sigue el

grupo de investigaciones que usaron metodologías cuantitativas y enseguida las que usaron métodos cualitativos.

CUADRO 1. 3 **Distribución de trabajos según tipo de investigación**

Documental	Ensayo teórico	Cuantitativa	Cualitativa	Mixta	Total
11	14	7	2	-	34

Como se aprecia, fue mayor el número de ensayos teóricos (14) que de investigaciones empíricas de tipo cuantitativo o cualitativo. Quizá se deba al desplazamiento del análisis de la legislación hacia el abordaje de diferentes referentes empíricos sobre el derecho a la educación, asunto que se tratará más adelante.

Antecedentes de un campo educativo (1973-2001)

En México, la discusión acerca del derecho a la educación no es reciente y por lo regular ha girado en torno a la legislación educativa a partir de enfoques fundamentados desde el campo jurídico. Al menos desde 1973, año en que se identificó la publicación de los primeros textos que abordan el tema (Tena: 1973), el estudio del derecho a la educación se ha asociado al análisis del contenido educativo de las reformas constitucionales, sus transformaciones producto de determinadas condiciones sociales y políticas, y sus principios jurídicos y filosóficos.

Trabajos como los de Aguilera (1989) y Vizcaíno (1997) identificaron que el ideal de establecer un sistema público de educación laica, obligatoria, gratuita, nacional, democrática y humanista propia del Estado que atienda a toda la población data al menos desde la Constitución de Cádiz de 1812, y su afirmación normativa ha estado sujeta a tensiones políticas y sociales por establecer un régimen liberal o un sistema de control estatal. Para Melgar (1994), su análisis de las transformaciones que ha sufrido el contenido educativo expresado en las constituciones a lo largo de su historia, le llevó a dividir la historia política de la educación en cinco periodos caracterizados por una estructura jurídica fundada sobre las ideas políticas de la época y sostenida por los gobiernos federales en turno; ellos son: el periodo de la enseñanza libre (1821-1856), la pe-

dagogía del movimiento de reforma (1857-1917), la corriente revolucionaria y la educación socialista (1917-1940), la educación al servicio de la unidad nacional (1940-1982) y el periodo de crisis y la necesidad de modernización educativa (1982-1993). La participación del Congreso de la Unión en las diversas reformas al artículo tercero constitucional y en la expedición de sus leyes secundarias, al menos desde la Constitución de 1917 hasta la reforma de 1966³ ha sido señalada por Tena (1973) como un asunto importante.

El derecho a la educación, como expresión contenida en la legislación mexicana, ha sido abordada por De la Torre (1999) en su análisis sobre la historia de la educación visto desde las legislaciones nacionales y locales en el estado de Aguascalientes y que abarcó la época novohispana hasta la actualidad. El autor encontró que las leyes, en distintos momentos históricos, han hecho el reconocimiento implícito del derecho a la educación: al estipular la necesidad de establecer escuelas para enseñar a los niños a leer, escribir y contar, como se consagra por ejemplo en la Constitución de Cádiz de 1812, a la obligatoriedad de la educación, como en el caso de la Ley Provisional de Instrucción Primaria de 1897, de su gratuidad en la Ley de Instrucción Elemental del estado de Aguascalientes. Sin embargo, anotó el autor, es hasta la reforma constitucional de 1993 que aparece por vez primera en la historia jurídica de México el reconocimiento explícito del derecho de los individuos a la educación, lo que les confiere facultad para exigirla ante el Estado.

El derecho a la educación como facultad de los individuos ha sido abordado en los trabajos que ofrecen reflexiones filosóficas para precisar la definición de la educación como un derecho. El trabajo de Labastida (1978), ofrece una revisión histórica de las principales ideas filosóficas sobre la educación en el marco de los principales problemas sociales y políticos del sistema educativo nacional de la época y concluyó que la educación es un derecho social de los individuos y a su vez una obligación gubernamental, relación a la que denominó con el concepto de *garantía social*. Castrejón (1978), agregó que la educación es tanto un derecho individual como colectivo y que su disfrute requiere de estructuras sociales y económicas dentro de un sistema político democrático. Además, consideró que la legislación es apenas el inicio de una estrategia social

³ El 13 de enero de 1966 se reformó la fracción xxv del artículo 73 por el que se dotó al Congreso de la Unión la facultad de legislar sobre monumentos arqueológicos, artísticos e históricos de interés nacional (Tena, 1973: 696).

que implica el establecimiento de políticas educativas que tiendan a establecer una educación integral, diferencial y permanente.

En modo similar concluyeron Aguilar (2001) y Azúa (1987). El primero partió de una mirada filosófico-jurídica y definió que la educación es un derecho social de libertad positiva⁴ y que los primeros actores en garantizarlo son los padres de familia y el Estado en el marco de una relación de colaboración solidaria. El segundo autor consideró que la educación es un derecho social universal del hombre, una facultad del individuo reconocida jurídicamente por el marco internacional para gozar de los bienes de la comunidad, por lo que es deber del Estado protegerlo y en la medida de lo posible conservar e incrementar los beneficios de la cultura a toda la sociedad.

La responsabilidad del Estado en la garantía de este derecho también es enfatizada por Valadés (1997), quien planteó que la educación tiene que ser vista como una de las responsabilidades más importantes del Estado resultante del sistema constitucional, la cual debe mantener sus características fundamentales: laicidad, gratuidad y obligatoriedad⁵. Al igual que los autores anteriores, consideró que es necesario relacionar el problema jurídico del derecho a la educación con las formas de ejercicio de las garantías de libertad, acceso a la justicia y de derecho a la cultura por parte de los ciudadanos.

⁴ Siguiendo la teoría de los derechos humanos de Höffe, Aguilar (2001) distinguió entre derechos de libertad positiva y de libertad negativa. Los de libertad positiva, como la educación, se caracterizan por su ejercicio bajo ciertas condiciones que los hacen posibles o, en relación con ciertos bienes, suponen la colaboración de una determinada comunidad política y una reciprocidad de servicios entre los individuos y el poder público; se precisan conforme a determinadas necesidades sociales y condiciones culturales. Además, están sujetos a los recursos disponibles y a la escasez de los bienes o condiciones que los hacen posibles. En cambio, los derechos de libertad negativa, como la libre expresión y la libre asociación, se garantizan sin la intervención de los poderes públicos o de terceros, hay un intercambio de renuncias entre los individuos y el poder público y suponen un interés irrenunciable del individuo. Autores como Monereo (2006) difieren de la distinción anterior y consideran que todos los derechos —civiles, políticos, sociales, económicos y culturales— requieren del poder público, son exigibles y además subjetivos, por lo que “se debe superar la visión de los derechos sociales como derechos meramente prestacionales que necesitan una organización, una red de servicios públicos y procedimientos y, sobre todo, gravosos recursos económicos que implican decisiones políticas” (Monereo, 2006: 13).

⁵ Valadés (1997) y De la Torre (1999), coinciden en que estos elementos que ya habían sido expresados en la Ley de Instrucción de Juárez de 1867, luego retomados en la Constitución de 1917 y prevalecen hasta nuestros días. Asimismo, señalan que el concepto de obligatoriedad mantiene tres sentidos: como obligación del Estado para crear escuelas e impartir enseñanza, como obligación del individuo de asistir a éstas y como obligación de los padres de llevar a sus pupilos.

Una mirada histórica al papel del Estado en cuanto al cumplimiento de este derecho en México la ofrece Bolaños (1995). Al plantear que la educación ha sido a lo largo de la historia de las sociedades modernas un derecho disputado por los individuos, el Estado-nación y las empresas y tras analizar las políticas educativas desde el Porfiriato hasta el periodo de modernización educativa consumadas en 1992, sostuvo, entre otras conclusiones, que en México este derecho se ha ejercido como una prerrogativa del Estado y un accesorio del sector productivo más que como un derecho del individuo.

El análisis de las políticas educativas y sus efectos sobre la población se ha articulado al estudio sobre el derecho a la educación a partir de los trabajos dedicados al examen de las leyes secundarias: la Ley Federal de Educación de 1973 y la Ley General de Educación (LGE) sancionada en 1993. El estudio de Medellín y Muñoz (1973) abordó la primera al contrastar su contenido con las cifras disponibles sobre desigualdad, exclusión y funcionamiento del sistema educativo con la finalidad de señalar los vacíos jurídicos y alcances de esta ley. Por su parte, la LGE ha sido abordada por varios autores (CEE, 1993a; 1995; Latapí, 1992a y 1992b; Valadés, 1997). En cuanto a la LGE sobresale el trabajo interdisciplinar editado por el Centro de Estudios Educativos (1993a)⁶ y que se realizó con la participación de juristas y especialistas en educación. Jorge Díaz, Ernesto Meneses, Raúl González Schmal, Carlos Muñoz Izquierdo, Sylvia Schmelkes, Víctor Blanco, Sergio Domínguez, Pablo Latapí y Francisco José Paoli Bolio reflexionaron sobre los aspectos positivos, novedosos, negativos, oscuros así como sus vacíos. Los especialistas coincidieron en dos aspectos fundamentales: por un lado que en esta ley se debían expresar sanciones al Estado y obligaciones a la sociedad cuando las políticas educativas no estuvieran asegurando el acceso, la permanencia y la eficacia escolar, a modo de evitar que el derecho a la educación fuese inalienable. Por otro lado, coincidieron en que la LGE debía establecer un punto de partida para diseñar y realizar modelos de funcionamiento social y advertir a la sociedad —particularmente a los padres de familia— de determinados aspectos exigibles, tales como: las actividades y programas dirigidos a lograr la equidad del sistema y la profundización de los niveles de participación social en la toma de decisiones en educación. Con lo anterior, la educación se concibe desde entonces como un derecho que requiere mecanismos de protec-

⁶ Más tarde el propio CEE (1995), publicaría estos comentarios con mayor detalle y profundidad en un libro homónimo.

ción judicial (justiciabilidad), la articulación de políticas para su garantía y de su ejercicio y exigibilidad por parte de la sociedad.

Varios autores han analizado los vacíos y limitantes de esta ley. Bolaños (1996) y Latapí (1999) identificaron la ausencia de mecanismos legales para hacer justiciable el derecho a la educación. Este último autor identificó que el derecho a la educación se restringía al ámbito de lo escolar y que había un escaso margen del derecho de los padres para educar a sus hijos, por lo que concluyó que dichas disposiciones no eran satisfactorias para definir de manera jurídica el derecho a la educación. En especial, Latapí (1994) y De la Torre (1999) criticaron y calificaron de impunidad el texto del artículo 75 de dicha ley, en la cual se menciona que las infracciones a las escuelas privadas “no son aplicables a los trabajadores de la educación” del sector público.

Estos trabajos no sólo continuaron con lo que había planteado Castrejón (1978), en cuanto a que la legislación educativa era condición importante pero no suficiente para garantizar oportunidades educativas a la población en edad escolar, sino que, durante las décadas de los ochenta y noventa los investigadores de la educación comenzaron a aportar estudios con soporte empírico —cuantitativo y cualitativo— para dar cuenta de la distancia entre la normatividad y la realidad escolar de la población mexicana. Los textos editoriales del CEE (1992, 1993b), por ejemplo, compararon lo suscrito por la legislación educativa nacional con la internacional acordada por el Estado mexicano —como la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Convención de los Derechos del Niño— con las cifras sobre cobertura, acceso, rezago y logro educativo, y concluyeron que las políticas educativas no aseguraban el acceso, la permanencia y la eficacia escolar, por lo que prevalecían las desigualdades y asimetrías sociales para ejercer el derecho a la educación.

Álvarez (1995) analizó en qué medida la política educativa contribuía a concretar el derecho a la educación en las escuelas con base en los contenidos y valores sustentados en la perspectiva de los derechos humanos. El autor concluyó, con apoyo de datos estadísticos, que la sociedad mexicana mantenía amplias franjas de población sin la educación básica concluida y la educación no ha estado proporcionando los conocimientos y habilidades necesarias para la inserción productiva y la satisfacción de las necesidades básicas, por lo que no será posible hablar del cumplimiento cabal del derecho humano fundamental a la educación tal y como se consagró en el artículo tercero constitucional; de

modo que la universalización de la educación básica con calidad es un objetivo que requiere la participación del Estado y la sociedad.

El trabajo de Zorrilla (1999) se enfocó a valorar el derecho a la educación en el estado de Aguascalientes a partir de las políticas locales implementadas desde comienzos de la década de los noventa. Al reconocer que el derecho a la educación, entendido como el derecho inalienable de todas las personas a aprender y, sobre todo, a tener acceso a oportunidades de desarrollo humano, adquirió fuerza y centralidad en las decisiones de política educativa a nivel nacional y en el estado de Aguascalientes en lo particular. La autora consideró que en este estado se desarrollaron políticas estatales tendientes a garantizar este derecho con calidad y equidad, desde preescolar hasta el nivel superior, orientando las acciones hacia la reorganización, expansión y mejoramiento del sistema educativo estatal y colocando al maestro como el principal actor para lograr los fines educativos.

De modo general, Latapí (1996) planteó en sus reflexiones filosóficas que el precepto constitucional sobre la gratuidad de la educación debe reafirmarse y traducirse en políticas de financiamiento que lo hagan efectivo, como el aumento de los recursos financieros y la compensación de las desigualdades sociales para aliviar las cargas económicas de las familias más pobres. No obstante, también señaló que la gratuidad ha inducido a las familias a considerar la educación como una dádiva y no como derecho, al tiempo que encubre las desigualdades en los costos de la educación según el lugar donde se estudie.

De hecho, éste fue un tema que sobresalió entre los trabajos que examinaban los resultados de las políticas educativas y el cumplimiento de la normatividad jurídica nacional. Los siguientes autores partieron de reconocer que era responsabilidad del Estado impartir la educación pública obligatoria de manera gratuita para la población, tal y como lo estipulaba el artículo tercero constitucional, puesto que era condición para garantizar el derecho a la educación de todas las personas. Schmelkes, González, Rojo y Rico (1983), realizaron un estudio comparativo sobre la participación de la comunidad y los padres de familia en el gasto educativo, cuya metodología incluyó análisis estadísticos y entrevistas a integrantes de una muestra de escuelas y comunidades. Entre los hallazgos se destacó que a menor ingreso de los habitantes fue mayor la proporción del gasto que se había destinado tanto a la construcción de la infraestructura escolar como al mantenimiento de los hijos en la escuela. Concluyeron

que las comunidades rurales e indígenas a lo largo de la historia han hecho una mayor inversión en el gasto y funcionamiento de la escuela en comparación con las comunidades urbanas, y que aun siendo las más pobres también han aportado económicamente más a la educación de sus hijos.

Otros trabajos de corte cuantitativo confirmaban lo anterior: la inversión que realizaban las familias sobre la educación de sus hijos en los niveles escolares obligatorios, de manera fundamental en el caso del nivel de primaria, violentaba el principio constitucional de la gratuidad educativa. Márquez (1995) realizó un estudio cuantitativo en el que analizó la relación entre el ingreso y el gasto de los padres de familia en la educación de sus hijos durante el periodo 1984-1992, con base en la información de las Encuestas Nacionales de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH). El autor encontró que los hogares mexicanos incrementaron su participación en el financiamiento educativo, lo que confirmaba que el mayor o menor gasto de los hogares mexicanos en educación era inversamente proporcional al gasto federal en educación. Por otro lado, Bracho y Zamudio (1997), con base en la ENIGH de 1992, analizaron los montos absolutos y relativos del gasto educativo que otorgaban las familias a la educación de sus hijos. En dicho estudio se concluyó que, sin importar el tipo de escuela, fuese pública o privada, las familias mexicanas dedicaban un gasto considerable (11.1 %) a la educación de los niños y al menos para una tercera parte de la población en edad escolar la escuela pública no es gratuita. Señalaron que a los costos directos en la escolaridad se agregaban otros imprescindibles (materiales educativos, libros de texto, uniformes escolares) que representaban parte importante del ingreso disponible y del gasto del hogar.

En un estudio con enfoque etnográfico, Mercado (1997), documentó la lucha por la gratuidad de la escuela primaria que sostenían autoridades escolares y padres de familia. La autora concluyó que este precepto constitucional se negocia en la vida cotidiana y se expresa en la práctica implícita de padres y autoridades, en el control y legitimación que ejercen los segundos para obtener de los primeros la porción del gasto estatal faltante en forma de cuotas voluntarias, y en la resistencia y defensa de los padres por obtener la gratuidad, el acceso, la permanencia y la comodidad de sus hijos en la escuela pública.

El abordaje de la gratuidad, como un componente del derecho a la educación, continuó hacia otros niveles del sistema educativo. La gratuidad de la educación media superior y superior, y la obligación del Estado de asegurarla

a toda la población en edad de cursarla, fue un tema debatible, lo que suscitó entre ciertos autores una polémica en torno a las interpretaciones sobre el contenido de la legislación educativa. Madrazo y Beller (1995) argumentaron que el derecho a la educación es una garantía que se tiene desde el nivel básico hasta el nivel superior según el orden jurídico nacional e internacional; sin embargo, mientras la educación básica obligatoria es un derecho subjetivo⁷ de contenido cierto, determinado y oponible inmediatamente al Estado, el nivel superior tiene la facultad de promoverla y atenderla en la medida de sus posibilidades, aunque no es obligación del Estado realizar esfuerzos presupuestales para satisfacer la totalidad de la demanda educativa en este nivel, por lo que afirmaron que no debe confundirse el derecho a la educación con el derecho de acceso a las instituciones de educación superior.

De modo similar Latapí (1999), afirmaba que el derecho a la educación superior debía ser garantizada por el Estado sólo de manera progresiva, de acuerdo con los recursos disponibles y de conformidad con las características y prioridades del desarrollo nacional. Añadió que si bien es un derecho exigible, el acceso de los individuos está condicionado por sus capacidades académicas y por la oferta y demanda educativa⁸.

La discusión sobre la gratuidad de la educación superior continuó como un tema de análisis a propósito de la aprobación de cuotas escolares para acceder a las universidades públicas. En un volumen especial de la *Revista de la Educación Superior* de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en el 2001 y ante el conflicto de 1999-2000 en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), por el alza de las cuotas

⁷ En teoría jurídica, el concepto de derecho subjetivo es la contraparte del derecho objetivo. Para algunos autores lo subjetivo del derecho alude a la legitimación del poder de los individuos y da acogida a las exigencias de dignidad humana, mientras que lo objetivo del derecho refiere a elementos esenciales, estructurales y básicos del sistema que conforman la base axiológica del mismo (Monereo: 2006). En otros autores como Peña (2006), la noción de derecho subjetivo alude a las reclamaciones legítimas de los individuos ante un orden jurídico y que corresponde con el término de “derechos”, mientras que la noción de derecho objetivo aparece como las disposiciones jurídicas dirigidas hacia los individuos —relacionado con el término “Derecho”. Para mayor profundidad en torno a este debate también se recomienda el texto de Ferrajoli (2004).

⁸ Más adelante Aboites (2007), sostendría una discusión al respecto al argumentar que la educación superior aparece como un derecho exigible ante el Estado al igual que la educación básica. Para este autor, la posición de Madrazo y Beller (1995) como de Latapí (1999) resulta contradictoria en cuanto a los principios jurídicos y prácticos que sostienen a la educación como derecho humano, ya que el acceso es inseparable del derecho a cursar la educación media superior y superior.

de inscripción en su sistema de bachillerato y de nivel superior, se publicaron varios artículos que analizaban el tema. En el primero de ellos Blanco (2001), abordó el tema de la gratuidad y planteó que las cuotas en la educación superior surgen como una necesidad de la sociedad globalizada y la tendencia a la eficacia de las instituciones de educación superior. Luego de este posicionamiento a favor del cobro de cuotas en la UNAM concluyó que la eliminación de éstas en las universidades afectaría grave y definitivamente la posibilidad de las universidades públicas de competir en forma adecuada con las instituciones privadas en la formación de los cuadros dirigentes que toda sociedad descentralizada por el mercado requiere.

En el segundo artículo Noriega (2001), planteó que la educación ha sido tradicional y mayoritariamente pública debido al compromiso asumido por el Estado surgido de la Revolución, al arraigo y exigencia de la población de la gratuidad de la educación como un derecho conquistado. Concluyó que, en el contexto de la globalización el asunto de las cuotas tiene que analizarse también a la luz de las potencialidades de movilidad social que tiene la educación. Para finalizar, en el tercer artículo Villaseñor (2001) definió la gratuidad de la educación superior pública como un derecho exigible y concluyó que ésta es un bien público al que se tiene derecho indiscutiblemente y no es sólo una oportunidad que se ofrece a quien pueda aprovecharla, por lo que su costo deberá ser sufragado por el capital público de la sociedad con una visión de igualdad para todos los estudiantes.

Estos antecedentes permiten considerar que el derecho a la educación en principio se abordó desde el campo de las disciplinas jurídicas, definiendo el derecho a la educación como el contenido de la legislación que regulaba la educación pública en el país, cuyo estudio se circunscribía al análisis de los artículos constitucionales correspondientes, las leyes secundarias y las reformas legislativas ocurridas a lo largo de la historia del país.

Con la paulatina incorporación de estudios con soporte empírico provenientes de la investigación educativa, se configuró el derecho a la educación como un objeto de estudio irreductible al contenido de la normatividad. El cumplimiento de las leyes, su articulación con las políticas educativas y sus efectos sobre la población fueron ámbitos de investigación durante este periodo. Las reflexiones filosóficas producidas tanto del ámbito jurídico como del campo educativo coinciden en señalar que este derecho es una garantía social de los individuos a la vez que una responsabilidad del Estado para hacerla efectiva.

El campo del derecho a la educación. Estado del conocimiento 2002-2011

El derecho a la educación en este periodo se configura como un campo de creciente relevancia y urgente atención analítica. La producción académica tendió cada vez menos al estudio de la legislación educativa en su dimensión jurídica y enfatizó más los problemas en los ámbitos de las políticas educativas como la gratuidad de la escuela pública en todos sus niveles y el acceso a la educación superior.

Además, el derecho a la educación representa un campo de interés para los investigadores educativos que trabajan aspectos relacionados con los procesos de exclusión escolar y de desigualdad educativa que se observan en los sistemas escolares, en particular de las poblaciones más vulnerables: indígenas, migrantes, mujeres, jóvenes, niños en situación de calle, niños trabajadores, entre otros. Tomando en cuenta los antecedentes sobre la constitución de este campo, la producción académica se agrupó en tres principales categorías:

Legislación

Se integran aquellos trabajos que analizan el derecho a la educación según las disposiciones jurídicas que regulan la educación impartida en todos sus niveles en el ámbito nacional. También se incluyen aquellos que abordan los cambios sufridos en la constitución, el artículo tercero y las leyes de educación a lo largo de la historia de México, señalando las condiciones sociales y políticas que le acompañaron. Otros trabajos enfatizan las limitaciones y los vacíos de la legislación educativa en este periodo. Todos los trabajos se estructuran a manera de ensayos y desarrollan reflexiones teóricas y filosóficas sobre el contenido educativo dentro del orden jurídico.

Son cuatro los trabajos que, de modo particular, sitúan su análisis en el contenido del artículo tercero constitucional desde perspectivas teóricas provenientes del campo jurídico. En el primero de ellos Melgar (2006), abordó desde una perspectiva histórica las reformas al artículo tercero constitucional producidas a lo largo del siglo xx (la educación socialista de 1934, el proyecto de unidad nacional de 1940, la definición jurídica de la autonomía universitaria de 1973, la obligatoriedad de la secundaria (1992) y del nivel preescolar (2002)), y la manera en que estos cambios reflejaron las tensiones ideológicas y políticas

de la época. El autor consideró que los cambios señalados contribuyeron en términos jurídicos a aclarar el papel de los particulares y las corporaciones religiosas en la función educativa, definir la responsabilidad del Estado en cuanto a la autonomía universitaria y ampliar la educación obligatoria. Concluyó que el artículo tercero constitucional de 1917 sienta los propósitos de la educación y las bases para la organización y funcionamiento de la educación pública en toda la República Mexicana, y ha inspirado la creación de otros instrumentos internacionales como la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

En segundo lugar y con conclusiones similares, Sánchez y Cardona (2006), señalaron en su ensayo teórico que el contenido del artículo tercero sienta las siguientes directrices ideológicas de la educación: la búsqueda del conocimiento, la consolidación de la democracia y la justicia social, el fomento de la cultura nacional, la convivencia pacífica y los derechos humanos.

En el tercer trabajo Schettino (2003), analizó la gratuidad de la educación pública y la educación superior en México. Con apoyo de otros instrumentos jurídicos internacionales señaló que la educación es un derecho fundamental de toda persona para hacer viable la vida humana y que debe ser tutelado por el orden jurídico mexicano, cuya obligación del Estado es garantizarlo pese a limitaciones de corte económico. Por tanto, el autor consideró que la legislación educativa nacional debe corregirse y replantearse para definir la obligatoriedad del Estado de impartir educación pública gratuita en los niveles posteriores a la educación básica.

En el último de estos trabajos que analizan el contenido del artículo tercero constitucional, Valencia (2003), a partir de una perspectiva histórica, señaló que el derecho a la educación incluye la educación superior como un derecho humano, luego de analizar las distintas reformas al artículo tercero en el marco de las relaciones del Estado con la sociedad. Distinguió que, mientras en el siglo XIX las leyes se caracterizaron por enfatizar la libertad en el ámbito educativo y que el Estado debía favorecerla, en el transcurso del siglo XX se transitó de un Estado abstencionista —que no interviene en los derechos individuales— al llamado Estado social o de bienestar, el cual incursionó en todos los campos de la actividad humana y que incorporó en sus reformas constitucionales distintos principios de carácter social —reforma agraria, educación popular, salud.

Desde una perspectiva filosófica, dos trabajos giran en torno a la legislación educativa en general y el papel del Estado. Brown (2002) enfatizó que la educación es un derecho fundamental que no se basa en la libertad de coacción ejercida por el Estado, sino en la libertad de los individuos para la construcción

de su proyecto de vida. El autor sostuvo que un Estado socialmente comprometido debe desarrollar un amplio sistema de derechos y políticas públicas que garanticen también las condiciones mínimas de calidad, retención, promoción y ayuda en materia de salud, vivienda, alimentación y seguridad para garantizar el derecho a la educación y no sólo reducir sus políticas al acceso a la escuela.

Por su parte Latapí (2003), centró sus reflexiones sobre la justicia social con la finalidad de plantear una propuesta de política que derive en una justicia educativa efectiva. Con base en una revisión crítica de las teorías clásicas y modernas, desde los griegos hasta la teoría de John Rawls y después de reconocer que la educación es un derecho de todos los seres humanos cuya distribución debe conciliar los intereses de la persona, la sociedad y del propio Estado, el autor consideró que la educación no se puede reducir a un problema de distribución de oportunidades o como medio para la movilidad social. En este sentido concluyó que la distribución de la educación está sujeta al principio de “proporcionalidad solidaria”, definida como la magnitud de la apropiación particular de un bien fundamental que debe guardar proporción con la distribución existente de ese bien en esa sociedad determinada.

Por otro lado, dos textos del mismo Latapí (2009a, 2009b) ofrecen un acercamiento al desarrollo del derecho a la educación en el plano internacional y la forma como este derecho está consignado en la legislación mexicana, con la finalidad de mostrar los vacíos y deficiencias de la legislación federal para garantizar y hacer justiciable el derecho a la educación. En el primero (2009a), el autor argumentó que la calidad de la educación es objeto de derecho y debe ser exigible a partir de indicadores mediante los cuales se dé seguimiento a su cumplimiento; con base en ello, consideró que las disposiciones legales contenidas en el artículo tercero y la LGE no garantizan lo suficiente y por sí mismas una calidad aceptable del servicio educativo, ni precisan los mecanismos, los recursos y los procedimientos judiciales para demandar al Estado el cumplimiento de sus obligaciones. Señaló también que a pesar de la presencia del derecho a la educación en el discurso de la ONU y del gobierno de México, el derecho a la educación permanece incumplido para millones de niños y jóvenes del país. En el segundo texto (2009b), Latapí afirmó que en la legislación federal la educación se concibe como un servicio gratuito y una prerrogativa del Estado y no como un derecho que éste debe satisfacer entre los ciudadanos⁹, cuyo cumpli-

⁹ Al respecto coincidió con Bolaños (1995) sobre esta relación del Estado y los ciudadanos.

miento universal y suficiente tiene que ser el resultado de la convergencia de todos los actores: gobiernos y congresos federal, municipal y estatales, sociedad civil, padres de familia y maestros.

En síntesis, la mirada jurídica sobre la cual parten los trabajos expuestos da cuenta de que el derecho a la educación tiene existencia concreta en las disposiciones jurídicas constitucionales y en las leyes que de éstas se derivan. Los autores coinciden en señalar que el Estado es el principal actor político que debe garantizar la educación a toda la población sobre determinados principios filosóficos e ideológicos que orientan la definición de sus propósitos y formas de organizarla, como también sientan las bases para incorporar la participación de otros actores sociales en el ámbito educativo definido por la legislación. Estos principios y bases no están exentos de transformación como lo han señalado los estudios de corte histórico, pues su definición depende de determinadas condiciones sociales y políticas.

Los trabajos anteriores permitieron señalar falencias en la legislación y se proponen fortalecerla mediante la creación de mecanismos jurisdiccionales para sancionar el incumplimiento de las obligaciones de las autoridades y proteger a los afectados. A pesar de estos vacíos se hizo notar que la legislación incorpora orientaciones fundamentales para la organización y el funcionamiento de la enseñanza en todos sus niveles y para el diseño e implementación de políticas educativas.

Políticas educativas

En esta categoría se incluyen aquellos productos de investigación que abordan la relación entre las políticas educativas de alguno o varios de los niveles que componen el sistema escolar y su efectividad en la garantía del derecho a la educación de los individuos, valorando la concreción o no de alguno de los componentes suscritos en la legislación, como la obligatoriedad del Estado o el cumplimiento de la gratuidad de la escuela pública.

Se encontraron tres trabajos que se refieren a las políticas educativas del sistema escolar en su conjunto. En el primero, Comboni y Juárez (2006), compararon los procesos de descentralización y reforma curricular llevados a cabo en México y Bolivia entre 1993 y 2003. Después de hacer un balance de los logros y problemas de las políticas dictadas por el Banco Mundial dirigidas a

sendos países y de la “Declaración de la Conferencia Mundial de la Educación para Todos”, los autores concluyeron que en los organismos internacionales predomina un enfoque economicista de la educación la cual figura como una inversión que sólo reditúa beneficios económicos. Añadieron que el proyecto descentralizador impulsado por estos organismos ha generado una educación selectiva y especializada que conlleva brechas sociales en aquellos países no desarrollados, por lo que las políticas en ambos países tienden a ir en contra de los principios que deben garantizar el derecho a la educación como la igualdad y la democracia.

En el segundo de ellos, a manera de ensayo teórico, Loyo (2010), partió de señalar que históricamente el Estado mexicano se ha caracterizado por su centralismo y su visión tecnocrática de la educación, lo que ha obstaculizado lo que ella llama “la receptividad del derecho a la educación por parte de la sociedad”, de modo que en la actualidad el Estado no reconoce de manera suficiente los derechos de los individuos, a pesar de los avances en términos legislativos en cuanto a la promoción de los derechos humanos y la ampliación de la educación obligatoria, como parte del florecimiento de organizaciones de la sociedad civil que se interesan por participar e influir en las políticas educativas. La autora concluye que las políticas educativas deben partir del derecho a la educación presente en la constitución, profundizar en sus contenidos concretos y hacer de este derecho una brújula que oriente también la acción de las organizaciones de la sociedad civil.

En el tercer estudio Schmelkes (2011), reflexionó sobre el concepto de justicia en la educación, específicamente sobre las injusticias que produce el sistema escolar mexicano hacia su interior así como a la sociedad en general. Tras precisar que la educación, como un derecho clave para el ejercicio pleno de otros derechos, está sometida a la justicia con la que se distribuye la calidad de la educación, la autora planteó que en México dicha distribución no causa una justicia y equidad social como sucede en otros países. A partir de estos planteamientos, la autora describió siete injusticias producidas por las autoridades que representan al Estado y responsables de la conducción del sistema educativo y que son: 1) la ausencia de mayor inversión en los alumnos de escuelas indígenas, de zonas rurales y urbano-marginales; 2) la irrelevancia del aprendizaje propuesto en el *currículum* oficial para un sector numeroso de la población que no pertenece a la clase media urbana, el cual además es homogeneizador para un país diverso como México; 3) la ausencia de políticas de apoyo y desarrollo profesional con

el magisterio; 4) las injusticias pedagógicas producto de una deficiente preparación del magisterio, traducidas en atentados contra la autoestima del alumno, la creación de ambientes hostiles, los tratos discriminatorios y de falta de responsabilidad profesional del docente; 5) las injusticias derivadas de una gestión escolar poco transparente en el manejo de sus recursos y en la distribución de los alumnos en los turnos y grupos escolares; 6) las injusticias derivadas de una gestión del sistema educativo centralista que impide decisiones en los estados o en las propias escuelas; 7) la ausencia de logro en cuanto a los efectos positivos de la educación, como la relación proporcional entre mayor escolaridad y mejor salario, el cuidado de la salud reproductiva y la construcción de ciudadanía. Estas injusticias producen el incumplimiento del derecho a una educación de calidad.

Por otro lado, dos trabajos partieron del análisis político del discurso como enfoque para analizar el derecho a la educación. El primero de ellos, Pacheco (2010), al analizar algunos instrumentos jurídicos internacionales y algunos documentos de la legislación educativa en México, identificó que el derecho a la educación, en tanto enunciado articulador de un discurso que gira en torno a múltiples problemáticas sociales y políticas, es más que un recurso retórico de organismos internacionales, de gobiernos nacionales y de los espacios jurídico-normativos, puesto que encierra un significado social cuyas fronteras están establecidas por los beneficios que los individuos logran alcanzar por medio de las instituciones educativas.

A conclusiones distintas arribó el segundo de estos estudios. Ruiz y Cruz (2011), analizaron un conjunto de documentos oficiales de política educativa —entre ellos la LGE y los tres últimos programas sexenales— para identificar la presencia discursiva del derecho a la educación. Encontraron que los principales elementos que le dan sentido al discurso del derecho a la educación en la legislación educativa actual son: la gratuidad y la obligatoriedad de la educación (del Estado y de los padres) y alrededor de ellos se articulan conceptos secundarios como equidad, participación social y calidad, entre otros. Los autores también hallaron que en los planes y programas nacionales se observan desplazamientos de sentido: en el sexenio 1994-2000 es una obligación del Estado garantizar el derecho a la educación, en el sexenio 2000-2006 es una corresponsabilidad entre el Estado y la sociedad de garantizar este derecho, y en el sexenio 2006-2012 el discurso del derecho a la educación es prácticamente ausente; se sustituye por un discurso de la educación como capital humano.

Cinco de los trabajos abordan alguno de los componentes del derecho a la educación; tres de ellos se caracterizan por recurrir a metodologías cuantitativas para analizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria entre la población. Robles, Escobar, Barranco, Mexicano y Valencia (2009), argumentaron a favor de la construcción de indicadores que permitan medir la capacidad del sistema educativo para retener, promover y hacer que egresen los alumnos de educación básica obligatoria —preescolar, primaria y secundaria— en los tiempos definidos por la normatividad. A partir de este planteamiento es que propusieron el uso del *método de cohortes reconstruidas* (MCR)¹⁰ cuyo propósito es simular el tránsito escolar, la repetición, la deserción y la graduación de una cohorte ficticia, partiendo del supuesto de que estas tasas no son constantes durante varios ciclos; supuesto a favor de la mejora gradual y continua observada en los sistemas educativos. Los autores probaron este método con datos de matrículas de 1° a 6° grado de primaria de los ciclos 2000/2001 al 2007/2008, sumando cifras de egresados y reprobados, además de realizar el seguimiento de una cohorte desde el primer grado de primaria al tercer grado de secundaria. Los resultados corroboraron en general el mejor desempeño de la primaria que de la secundaria, dado que los porcentajes de egreso en el tiempo normativo son inferiores al 70% y alrededor de 20% un año después. Confirmaron, además, que la principal limitante para terminar la primaria en 6 años es la alta repetición, seguido de la deserción de alumnos sin experiencia previa de repetición.

Robles y Escobar (2009), presentaron dos propuestas de medición de la pobreza educativa en los hogares mexicanos¹¹ construidas a partir de los derechos sociales e individuales consagrados en la Constitución Política y la Ley General de Educación (LGE), las cuales buscan estimar el volumen de carencias educativas de la población así como la severidad de las mismas. La primera de estas propuestas de medición es el índice de incumplimiento de la norma de escolarización básica (INEBH), resultante de la Norma Educativa Social Básica (NEB), el cual define que los niños de entre 3 y 15 deben asistir a la escuela y los

¹⁰ Utiliza la matrícula en cada grado de dos ciclos escolares consecutivos del nivel bajo estudio. Además requiere, del primer ciclo, el número de egresados y, del segundo, el total de alumnos repetidores por grado. Con estos datos se estiman las tasas de promoción, de deserción y de repetición en cada grado, así como la tasa de egreso del nivel.

¹¹ Por pobreza educativa del hogar se entiende la integración de los rezagos de los integrantes de dicha unidad en relación con la escolaridad obligatoria contemplada en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y leyes que regulan o inciden en dicha escolaridad.

jóvenes y adultos de 16 años o más deben contar con secundaria. La segunda propuesta de medición es el índice referido al incumplimiento de la norma de escolarización mínima (INEMH), construido a partir de la Norma Educativa Social Mínima (NEM) que señala que los niños de entre 3 y 15 deben asistir a la escuela, los jóvenes de 16 a 29 años deben contar con secundaria completa y los adultos de 30 años o más deben contar con primaria completa. Tras calcular los índices por hogar mediante las bases de microdatos del XII Censo General de Población y Vivienda de 2000 y del II Censo de Población y Vivienda de 2005, los autores encontraron, entre otros resultados, que en el año 2000 en más del 72% de los hogares —16 millones de hogares— incumplía la primera de las normas señaladas, siendo el Estado de México la entidad con el máximo número de casos (casi 2 millones de hogares) y Baja California Sur con el menor número de éstos (casi 68 mil). Para el año 2005 el porcentaje de población con carencias educativas se redujo en 6.2 puntos porcentuales, quedando en 23.2%, siendo el Distrito Federal y Nuevo León las entidades que presentaron los menores porcentajes de incumplimiento y Oaxaca y Chiapas las que obtuvieron los mayores porcentajes. Los autores concluyeron que, a pesar de que los indicadores propuestos se refieren al déficit en la aplicación del derecho social a la educación y se basan sólo en la medición de la escolaridad y la inasistencia y rezago escolar, pueden servir como un instrumento de política, en particular para monitorear resultados de política social.

Por su parte el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2010), se propuso conocer cuáles han sido los avances y cuáles los desafíos en cuanto al cumplimiento del derecho a la educación por parte del Estado con base en el análisis de los indicadores de acceso, permanencia, logro educativo y tránsito de un nivel escolar a otro de la educación básica y media superior. Tras argumentar que el Estado mexicano (sociedad y gobierno) tiene una deuda importante con la realización del derecho a la educación, en especial con quienes viven en situaciones sociales desventajosas, se concluye, entre otros puntos, que la desigualdad educativa y económica limitan el ejercicio pleno del derecho a la educación referido al acceso, permanencia, tránsito regular, egreso oportuno y aprendizaje efectivo, de modo que el sistema educativo en su conjunto y la escuela en particular, lejos de atenuar la desigualdad educativa la reproducen al distribuir de manera inequitativa los beneficios de la educación.

Por otro lado, Hernández y Torres (2011), plantearon la hipótesis de que el cumplimiento del derecho a la educación obligatoria contiene un doble efecto

de justicia social, porque al avanzar en el plano educativo también se avanza en el del bienestar de la población, particularmente en lo relativo a la salud. Así, en su trabajo muestran los resultados parciales sobre la relación que tiene la educación con las percepciones de la población adulta sobre su salud. Para esto analizaron la proporción de población adulta que se percibe saludable en cada nivel educativo, calculada con base en la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2006. Los autores encontraron una asociación positiva entre la escolaridad y el bienestar en salud: a medida que las personas tienen mayor escolaridad tienden a percibirse más saludables, sin importar su situación económica, de género o el lugar de residencia. Concluyeron que la escolarización tiene influencias benéficas en la población, porque contribuye a elevar las sensaciones de bienestar referidas a sus condiciones de salud.

En el quinto estudio, Ramírez (2008), aborda el problema de la obligación del Estado de impartir una educación básica gratuita, en particular de la escuela primaria; para ello recurrió al análisis de 77 notas de prensa mexicana publicadas durante el año 2005 —entre noticias, entrevistas y reportajes— que informaron sobre la participación económica de los padres y las madres de familia en el sostenimiento de las escuelas; la muestra incluyó 29 diarios tanto estatales como de circulación nacional. El autor argumentó que a través del tiempo se ha creado un espacio legal de indefinición que permite recurrir a la solicitud de cuotas para el mantenimiento del edificio escolar y otras necesidades por parte de las asociaciones de padres de familia. Es posible destacar dos conclusiones de este estudio: primero, que pese a que las cuotas escolares son asumidas por la mayoría de los padres como necesaria para el mantenimiento de las instalaciones o para introducir mejoras, esta práctica se convierte en problema cuando: a) el monto rebasa la capacidad económica de las familias, b) no hay información y evidencias suficientes (obras y materiales visibles) acerca de su aplicación y, en especial, 3) cuando se condiciona la inscripción de los alumnos o la entrega de documentación escolar a su pago previo.

La segunda conclusión a resaltar es que la gratuidad de la educación obligatoria por parte del Estado ha sido efectiva sólo en forma parcial: cubriendo los sueldos de los trabajadores de educación, así como la construcción de los edificios escolares. En tanto el costo de los materiales del trabajo educativo y el mantenimiento del edificio escolar queda como responsabilidad de los habitantes de las localidades donde se instalan las escuelas de educación preescolar, primaria o secundaria. También añadió que las medidas de “cofinanciamiento” puestas

en marcha durante la administración 2000-2006, como el Programa Escuelas de Calidad, no constituyen un avance hacia el objetivo de cumplir cabalmente con el principio básico de la educación pública gratuita, sino que operan en sentido contrario fomentando la desigualdad de condiciones de aprendizaje.

Siete de los trabajos encontrados abordaron el derecho a la educación de forma específica en alguno de los niveles escolares; uno de ellos, el de Myers (2009), se refiere al nivel preescolar. El autor reflexiona y establece que los conceptos de calidad y equidad son considerados como componentes del derecho a la educación en este nivel, por lo que el derecho a la educación es más que el acceso a la escuela e implica una educación de calidad para todos.

Otro de los trabajos centró su análisis en el nivel de secundaria. Quintero y Bibiano (2010), reportaron un estudio sobre la situación del derecho a la educación en Guerrero, al tomar como referente la oferta de telesecundarias en zonas rurales y periurbanas. A partir de entrevistas profundas con estudiantes de este sector, los autores encontraron que a pesar de los recursos humanos y económicos con los que cuenta dicha modalidad, los estudiantes egresados manifestaron poseer aprendizajes insuficientes para ingresar al siguiente nivel escolar o para insertarse en algún empleo; además de señalar su incapacidad de adaptarse a las necesidades de las zonas en que se sitúa la oferta. Los autores concluyeron que uno de los principales problemas con los que se enfrenta la garantía del derecho a la educación en México es la prioridad que el Estado da a la cobertura por encima de la pertinencia, la calidad, la equidad y la atención a las necesidades de los sujetos; estas políticas insisten en tratar de igual manera a jóvenes que presentan problemáticas y necesidades diferentes.

Por su parte, Aboites (2007)¹² analizó la educación media superior, en especial el problema del acceso en la zona metropolitana de la ciudad de México a partir de la aplicación del examen de ingreso acordado entre la SEP y el CENEVAL desde 1996. En su ensayo, el autor realizó señalamientos críticos a este instrumento al considerar que decide sobre el acceso de los adolescentes de una manera coercitiva donde miles de jóvenes —en especial de los estratos más pobres—, llegan a escuelas de mala calidad y no quieren estudiar en éstas. El autor concluyó que no hay garantía para que todos los jóvenes de la zona metropolitana puedan acceder a la educación media superior, por lo que se hace necesario reivindicar la legalidad del artículo tercero constitucional

¹² Una versión ampliada de este documento se encuentra en Aboites (2008).

y de la ley general de educación donde se estipula que todo individuo tiene derecho a la educación.

Por último, tres trabajos atienden al estudio del nivel superior a partir de reflexiones teóricas, dos de ellos reflexionan sobre la tendencia a la privatización de este nivel. Gascón y Cepeda (2007), analizaron el desarrollo de la privatización de la educación superior en México después de la firma de los acuerdos comerciales del Tratado de Libre Comercio de América del Norte. Los autores plantearon que el acceso y la permanencia a este nivel constituyen un problema de equidad y de justicia social, ya que para muchos de los estudiantes rechazados son sus condiciones económicas las que imposibilitan el ejercicio de este derecho. Concluyeron que el interés del Estado por atender este nivel se ha reducido ante la creciente participación del sector privado, lo que permitió el incremento del número de alumnos que tienen que pagar, además de un cambio en la concepción de la educación superior como un servicio y una mercancía más sometida a las leyes del mercado y no como bien público y como una obligación constitucional del Estado.

Conclusiones similares obtuvo Aboites (2009), luego de señalar que el discurso del libre comercio redefine la vida social al incorporar y someter a la lógica comercial ámbitos antes considerados independientes, entre ellos la educación. El autor concibió que la educación vista como un servicio trae consigo una reducción sustancial de la naturaleza y los alcances de la educación como un proceso amplio y público para la formación de personas, las comunidades y las naciones ya que se asemeja a cualquier otro servicio público.

En el tercer estudio de corte empírico, Ávila (2006), comparó el diseño de dos programas académicos, uno de licenciatura en trabajo social convencional, escolarizado y dirigido a jóvenes egresados del bachillerato y un programa no convencional, abierto y a distancia dirigido a adultos que se desempeñaban profesionalmente como trabajadores sociales en todos los estados de la República Mexicana. Sus reflexiones finales señalan que la oferta de formación abierta y a distancia para jóvenes y adultos resulta una modalidad innovadora para garantizar el derecho a la educación, por lo que consideró que es necesario desarrollar desde las universidades y otras instituciones de educación superior modelos comprometidos con el derecho a la educación de los adultos que favorezcan el acceso de esta población a los programas educativos de las universidades.

Para finalizar, dos trabajos analizaron las políticas educativas referidas a la infancia y a la participación social sin referirse de forma especial al ámbito es-

colar. Las reflexiones filosóficas de Aguilar (2003), concluyen que la integración de los derechos de la infancia, como un aspecto decisivo del derecho al desarrollo, constituye un factor fundamental para construir una sociedad justa. Destacó que la vinculación de sendos derechos en el ámbito jurídico abre el camino para orientar la configuración del sistema educativo sobre la base de políticas públicas que se desprendan del sistema jurídico, esto permite el debate sobre la rendición de cuentas y la participación ciudadana en la educación.

Por su parte Zurita (2011), analizó algunas políticas recientes acerca de la participación social y la no violencia escolar en México como componentes esenciales del derecho a la educación. Desde la perspectiva de la gobernanza¹³, la autora considera que ésta podría generar mejores resultados en torno al derecho a la educación, al facilitar la elaboración de políticas públicas integrales encauzadas al fortalecimiento de los derechos humanos, donde la participación social y la seguridad escolar ocupen lugares fundamentales. La autora concluyó además que hay una fuerza moral y política que distingue al discurso del derecho a la educación, así como al marco normativo que sustenta al sistema internacional de protección de los derechos humanos.

En síntesis, el discurso del derecho a la educación tiende a establecer puentes entre la legislación y las políticas educativas, como las acciones por medio de las cuales los representantes del Estado y los gobiernos garantizan el derecho a la educación de la población. Además de esta articulación, emerge el interés por medir el cumplimiento del contenido normativo de este derecho a partir de indicadores cuantitativos sobre el acceso, la permanencia y el egreso de los estudiantes en los niveles escolares obligatorios. Este discurso también está impulsando el estudio de los efectos de la escolarización obligatoria en el ejercicio de otros derechos como la salud.

Los estudios sobre la gratuidad de la educación pública, como uno de los principales elementos del derecho a la educación, ejemplifican que este derecho está condicionado por las políticas educativas, de manera preponderante por la

¹³ Según Mayntz (2001), la gobernanza (*governance*) es un concepto que durante mucho tiempo significó simplemente *gobernar*; sin embargo, en la actualidad el término se utiliza sobre todo para indicar un nuevo modo de gobernar más cooperativo, diferente del antiguo modelo jerárquico en el que las autoridades estatales ejercían un poder soberano sobre los grupos y ciudadanos que constituían la sociedad civil. En la gobernanza moderna, las instituciones estatales y no estatales, los actores públicos y privados, participan y a menudo cooperan en la formulación y la aplicación de políticas públicas a modo de actores corporativos autónomos y mediante redes entre organizaciones.

inversión económica del Estado en la operación de las escuelas, de modo que el mandato constitucional no se impone por igual para las autoridades y padres de familia. La defensa del derecho a la educación pública de calidad, como muestran los análisis sobre la educación media superior y superior, se hace patente ante las tendencias de crecimiento de la oferta privada y la disminución de responsabilidades del Estado en sendos niveles.

Se aprecia, además, que el discurso del derecho a la educación se ha ampliado hacia otros ámbitos educativos como el nivel preescolar, la modalidad de telesecundaria y la educación con jóvenes y adultos como se verá a continuación, lo que acentúa el carácter gratuito, obligatorio y exigible de toda la educación que imparta el Estado. En cuanto a la educación superior, en el periodo que abarca este estado del conocimiento, aparece como un derecho que debe ser garantizado por el Estado. Como se observa, el derecho a la educación se resignifica continuamente no sólo a partir de las condiciones políticas y sociales de la época, también de acuerdo con las particularidades de cada oferta educativa y de la diversidad social de la población.

Desigualdad educativa y poblaciones excluidas

En esta tercera categoría se incluyen aquellos trabajos que analizan el incumplimiento de las demandas contenidas en la legislación educativa por parte de las autoridades del Estado y sus políticas educativas. Estos trabajos enfatizan las exclusiones que mantienen diversas poblaciones y que les impide ejercer su derecho a la educación en alguno de los niveles escolares.

El estudio de Bracho (2002), abordó las condiciones de desigualdad a partir de datos de las ENIGH entre 1984 y 1996, centrándose en la distribución de credenciales educativas en función de los distintos estratos de ingreso. Tras reconocer que la educación es un derecho elemental de interés público y cuya responsabilidad última de su insatisfacción recae en el Estado, se constató que la distribución de la educación en México es bastante desigual donde la educación posbásica se concentra en los estratos superiores de mayor ingreso y donde la distribución educativa de los adultos se mantiene entre los menores que asisten a la educación básica. La autora concluyó que la atención a la desigualdad educativa por las políticas públicas no ha sido capaz de formular estrategias para disminuir las importantes distancias en la

educación de los distintos segmentos sociales del país, por lo que se requiere atender de forma simultánea el crecimiento de la educación básica y la del nivel posbásico.

Los siguientes estudios abordan aquellos grupos que han permanecido excluidos de la escolaridad básica obligatoria. Ulloa (2006), ofreció una síntesis en torno a sus estudios cuantitativos sobre la situación de las exclusiones de la educación básica en tres estados de la República Mexicana¹⁴. A partir de estrategias cuantitativas, consideró que la persistencia de exclusiones escolares puede atribuirse a la dispersión y aislamiento de las comunidades, junto a la carencia e insuficiencia de servicios educativos. Afirmó también que hay una incapacidad del sistema escolar para retener a los alumnos de entre 5 y 14 años, esto lo lleva a concluir que las exclusiones del derecho a una educación básica son proporcionalmente mayores para los hablantes indígenas, los discapacitados, las mujeres y la población entre los 12 y 14 años económicamente activa. El autor añadió que las políticas compensatorias del gobierno federal destinadas a garantizar el acceso, la permanencia y la promoción oportuna de los niños y niñas a la educación básica son insuficientes para incluir a dichas poblaciones desfavorecidas.

Dos trabajos fueron específicos sobre el caso de las poblaciones indígenas. Tapia (2002), en el marco de una investigación de tipo cualitativo y comparativa entre los grupos de sexto año de una escuela primaria de Yucatán, evaluó en qué medida los materiales titulados “Camino a secundaria” podrían contribuir a que los niños de habla maya hicieran valer su derecho constitucional a concluir su educación básica. Su análisis mostró que los niños mayas son conscientes de su derecho a continuar sus estudios de secundaria así como de sus limitaciones para hacerlo efectivo, puesto que se enfrentan con la necesidad de incorporarse a sus deberes familiares y al trabajo en el campo, dadas las condiciones de pobreza en que viven. Por su parte Rodríguez (2007), analizó la situación de la educación básica para los estudiantes indígenas en México a partir de algunos indicadores cuantitativos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). El autor identificó que para las comunidades y pueblos indígenas la constitución y la Ley General de Educación no son normas jurídicas parcial o absolutamente vinculantes y/o justiciables. Esto le permitió apuntar que las políticas educativas

¹⁴ Los resultados provienen de los estudios “Ni una niña o niño sin ejercer su derecho a la educación”, que contó con el apoyo de la UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) y los gobiernos de los estados de Chiapas, Yucatán y Distrito Federal con los propósitos de identificar, ubicar y cuantificar a la población infantil excluida de los servicios de la educación en estas entidades.

instrumentadas por el Estado mexicano, en los últimos 20 años, se encuentran lejos de garantizar a los estudiantes indígenas de educación básica la conclusión de sus estudios en los tiempos normativos y con aprendizajes y capacidades suficientes para la continuación adecuada de sus trayectorias escolares.

Uno de los estudios abordó la situación educativa de la población migrante. Desde el campo jurídico, Melgar (2002), analizó los términos de la disposición constitucional en materia de educación a la luz de las condiciones sociales y económicas que enfrenta México frente al problema migratorio hacia los Estados Unidos. El autor señaló que es obligación del Estado brindar educación obligatoria y gratuita a los mexicanos y no cesa por el hecho de que ellos abandonen el territorio nacional. El autor sugiere a los diferentes niveles de gobierno y al Congreso de la Unión, en lo particular, a establecer las bases financieras y los programas necesarios para que aquellos mexicanos que trabajan en el extranjero concluyan o continúen sus estudios de bachillerato y de nivel superior.

En cuanto a la educación con jóvenes y adultos, Caruso y Ruiz (2008), incorporaron el derecho a la educación como una dimensión de análisis sobre la situación de la educación de adultos en los países de América Latina y el Caribe, incluyendo México, a partir de la revisión de las legislaciones nacionales. Las autoras señalaron que el marco jurídico de cada uno de los países compromete a gobiernos y autoridades en el cumplimiento del derecho a la educación de esta población al mismo tiempo que hace exigible su derecho, lo que obliga a los Estados a tutelarlos. Añadieron que una de las condiciones relevantes para que el derecho a la educación sea efectivo es la capacidad potencial de la ciudadanía para exigir su cumplimiento ya sea través de la exigibilidad social o la justiciabilidad.

Finalmente se identificaron dos ensayos teóricos cuyos autores reflexionan acerca de las diferencias culturales y la situación educativa de la infancia que vive en la calle. En el primero, Rodríguez (2006), sostuvo que el derecho a la educación desde una perspectiva intercultural hoy en día requiere contar con un nuevo tipo de maestros, conocedores de las condiciones e historias culturales de los alumnos, sensibles y convencidos de luchar contra la discriminación, la intolerancia y la exclusión. Apuntó que la interculturalidad no puede estar desvinculada de la temática de la formación de ciudadanía, como principio que garantiza la igualdad de derechos.

En el segundo ensayo Chávez y Orozco (2006), reflexionaron sobre las limitaciones de las oportunidades educativas para los menores en situación de calle y la necesidad de establecer programas de formación para profesionales

que atiendan a esta población con una perspectiva incluyente. Para esta población las políticas sociales son insuficientes para hacer cumplir sus derechos a pesar de los compromisos internacionales que el gobierno mexicano suscribió en ese renglón, como el caso de la Convención de los Derechos del Niño. Los autores apuntaron que, en caso de violación u omisión a los derechos de los niños, se dé lugar a los procesos de denuncia y seguimiento de cada uno de los hechos de incumplimiento.

En síntesis, el conjunto de trabajos reportado en este bloque permite situar el derecho a la educación en la escala de los sujetos sociales y las condiciones que facilitan o impiden su ejercicio, con lo cual se articula una mirada crítica respecto a la efectividad de las políticas educativas implementadas por los gobiernos federales durante los últimos años. La producción académica hace notar que el derecho a la educación no es un discurso abstracto o contenido delimitado a la normatividad vigente, sino que se concreta en la práctica de los ciudadanos y de los diversos grupos sociales, algunos de los cuales han sido excluidos de la escuela y sus beneficios.

Perspectiva y debates abiertos

En la producción académica sobre el derecho a la educación en México durante el periodo 2002-2011, se observa un giro del análisis legislativo y los cambios constitucionales hacia abordajes provenientes de la investigación educativa que acentúan las implicaciones sociales, políticas y pedagógicas de la garantía y ejercicio de este derecho.

La configuración del derecho a la educación, como un campo de conocimiento en el país, además de encontrarse en creciente expansión se articula a un proceso de reconstrucción y resignificación respecto de tres principales ámbitos: la legislación, las políticas educativas y la exclusión escolar. A diferencia de la producción académica durante el periodo 1973-2001, la tendencia prevaleciente en la construcción de conocimiento en este campo, en el periodo que comprende este estado del conocimiento, es que los investigadores de la educación se interesen por articular en sus agendas de trabajo los temas del derecho a la educación.

La emergencia del derecho a la educación en la producción académica no es fortuita, sino es resultado de las condiciones sociales. El número de niños, jóvenes y adultos excluidos del sistema escolar, ante los resultados de las eva-

luaciones recientes, evidencia que el Estado tiene una deuda pendiente con el cumplimiento de la educación obligatoria para toda la población. De hecho, la articulación del derecho a la educación en el estudio sobre las poblaciones excluidas de la escuela, podría documentar las alternativas de inclusión que permiten a estas poblaciones el ejercicio de su derecho a educarse.

Entre las investigaciones realizadas prevalecen los ensayos filosóficos y teóricos y cada vez hay un acento en la producción de trabajos empíricos apoyados en metodologías de corte cualitativo y cuantitativo, que tienen la finalidad de evaluar las políticas educativas al tomar como criterio sus bases normativas, en las cuales se observa la presencia del discurso del derecho a la educación. En la poca producción académica localizada al respecto, se observa un reciente interés en abordar el derecho a la educación a partir de los significados y prácticas que construyen los sujetos en aquellos espacios educativos como lo es la escuela o cualquier otra oferta garantizada por el Estado.

La profundización sobre el campo podría apuntalarse con investigaciones históricas, sociológicas y jurídicas del derecho a la educación que recuperen la mirada local a nivel de distintos órdenes de gobierno y en los diversos contextos sociales y económicos. Los estudios de reconstrucción y sistematización de experiencias de exigibilidad y justiciabilidad del derecho a la educación también contribuirán a generar nuevas miradas acerca de los principales problemas educativos del país, lo mismo que aquellas investigaciones que den cuenta de la efectividad de las políticas educativas para garantizar este derecho.

Asimismo, la perspectiva de la educación como un derecho indivisible que permite el goce de todos los bienes culturales podría facilitar la apertura de un horizonte de investigación con la escuela y más allá de ésta, que implique una mirada ampliada conculcada a la formación ciudadana.

Bibliografía

Introducción

Chacón, Alfonso. “Contenido y alcance del derecho a la educación en el ámbito internacional”, en *Revista Electrónica. Actualidades Investigativas en Educación*, 7, 2 (2007), Costa Rica, Instituto de Investigación en Educación, pp. 1-39.

- Cifuentes, Eduardo y Jaramillo, Juan (2003). *El Derecho a la Educación en la Constitución, la Jurisprudencia y los Instrumentos Internacionales*, Bogotá, Defensoría del Pueblo.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2009). *Derecho a la Educación de los Afro-Descendientes y Pueblos Indígenas en las Américas. Caminando hacia la Dignidad e Igualdad para Todos y Todas*, Washington D. C., Centro de Derechos Humanos Robert F. Kennedy.
- Gallart, María (2006). “La articulación entre la educación y el trabajo: una construcción social inconclusa”, en Enrique de la Garza (ed.), *Teorías sociales y estudios del trabajo: nuevos enfoques*, México, Anthropos-UAM, pp. 466-487.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2010). *El derecho a la educación en México*. Informe 2009, México, INEE.
- Iniciativa Ciudadana y Desarrollo Social (2010). *El derecho a la educación en México*, México, INCIDE Social.
- Hevia, Ricardo. “Pobreza y derecho a la educación”, en revista *IIDH*, 48, julio-diciembre (2008), San José: Instituto Interamericano de Derechos Humanos, pp. 135-153.
- ONU (1948). “Declaración Universal de los Derechos Humanos” (en línea), <http://www.un.org/es/documents/udhr/>, [consulta: 27 marzo, 2010].
- ONU (1981). “Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer” (en línea), <http://www2.ohchr.org/spanish/law/cedaw.htm>, [consulta: 27 marzo, 2010].
- ONU (1999). “Los Derechos Económicos, Sociales y Culturales”. Informe anual de la relatora especial sobre el derecho a la educación, Katarina Tomasevski, presentado de conformidad con la resolución 2000/9 de la Comisión de Derechos Humanos (en línea), <http://www.catedradh.unesco.unam.mx/RelatorDE/>, [consulta: 9 junio, 2010].
- ONU (2001). “Los Derechos Económicos, Sociales y Culturales”. Informe anual de la relatora especial sobre el derecho a la educación, Katarina Tomasevski, presentado de conformidad con la resolución 2000/9 de la Comisión de Derechos Humanos (en línea), <http://www.catedradh.unesco.unam.mx/RelatorDE/>, [consulta: 9 junio, 2010].
- ONU (2002). “Los Derechos Económicos, Sociales y Culturales”. Informe anual de la relatora especial sobre el derecho a la educación, Katarina Tomasevski, presentado de conformidad con la resolución 2001/29 de la Comisión de Derechos Humanos (en línea), <http://www.catedradh.unesco.unam.mx/RelatorDE/>, [consulta: 9 junio, 2010].
- ONU (2003). “Los Derechos Económicos, Sociales y Culturales”. Informe de la relatora especial sobre el derecho a la educación, Katarina Tomasevski, presentado de conformidad con la resolución 2002/23 de la Comisión de Derechos Humanos (en línea) <http://www.catedradh.unesco.unam.mx/RelatorDE/>, [consulta: 9 junio, 2010].

- ONU (2004). “Los Derechos Económicos, Sociales y Culturales: El Derecho a la Educación”. Informe presentado por Katarina Tomasevski, relatora especial sobre el derecho a la educación (en línea), <http://www.catedradh.unesco.unam.mx/RelatorDE/>, [consulta: 27 marzo, 2010].
- ONU (2005). “Los Derechos Económicos, Sociales y Culturales: El derecho a la educación”. Informe del relator especial sobre el derecho a la educación, Vernor Muñoz Villalobos (en línea), <http://www.catedradh.unesco.unam.mx/RelatorDE/>, [consulta: 27 marzo, 2010].
- ONU (2006). “Los Derechos Económicos, Sociales y Culturales. El derecho a la educación de las niñas”. Informe del relator especial sobre el derecho a la educación, sr. V. Muñoz Villalobos (en línea), <http://www.catedradh.unesco.unam.mx/RelatorDE/>, [consulta: 27 marzo, 2010].
- ONU (2006). “Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad” (en línea), <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>, [consulta: 27 marzo, 2010].
- ONU (2007). “El derecho a la educación de las personas con discapacidades”. Informe del relator especial sobre el derecho a la educación, Vernor Muñoz (en línea), <http://www.catedradh.unesco.unam.mx/RelatorDE/>, [consulta: 27 marzo, 2010].
- ONU (2009). “El derecho a la educación de las personas privadas de libertad”. Informe del relator especial sobre el derecho a la educación, Vernor Muñoz (en línea), <http://www.catedradh.unesco.unam.mx/RelatorDE/>, [consulta: 27 marzo, 2010].
- Pérez, Luis (2007). “Desarrollo, derechos sociales y políticas públicas”, en Luis Pérez, Rodrigo Uprimny y César Rodríguez (coords.), *Los derechos sociales en serio: hacia un diálogo entre derechos y políticas públicas*, Bogotá: Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad, pp. 71-130.
- Pérez, Luis (2008). “Indicadores para monitorear las políticas públicas educativas desde un enfoque de derechos humanos”, en Comisión Nacional de los Derechos Humanos (coord.), *Seminario Internacional Derecho a la educación y las instituciones nacionales de derechos humanos*, México, CNDH, pp. 41-68.
- Pineau, Pablo (2009). “La educación como derecho”, en Andrea Osorio y Diego Arias (eds.), *Equidad y políticas públicas en educación. Análisis e incidencia*, Bogotá, Fe y Alegría-Empresarios por la Educación, pp. 71-107.
- Puiggrós, Adriana. “Avatares y resignificaciones del derecho a la educación en América Latina”, en revista *Docencia*, 40, xv (2010), Santiago, Colegio de Profesores de Chile A. G., pp. 12-21.

- Tomasevski, Katarina. "Contenido y vigencia del derecho a la educación", en revista *IIDH*, 36, julio-diciembre (2002), San José, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, pp. 15-38.
- Torres, Rosa (2006). "Derecho a la educación es mucho más que acceso a la escuela", en Luis Naya y Paulí Dávila (coords.), *El derecho a la educación en un mundo globalizado (I)*, Donostia-San Sebastián, Espacio Universitario/EREIN, pp. 43-58.
- UNESCO (1997). "Quinta Conferencia Internacional de Educación de Adultos. Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos" (en línea), <http://www.hchr.org.mx/Documentos/comunicados/2010/02/CDP190210Educacion.pdf>, [consulta: 17 abril, 2010].
- UNESCO (2010). "Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos. Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable. Marco de Acción de Belem", (en línea), <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187789m.pdf>, [consulta: 27 marzo, 2010].

Antecedentes (1973-2001)

- Aguilar, Luis (2001). "La educación como objeto de derecho", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 4, 31 México, CEE, pp. 99-110.
- Aguilera, Mario (1989). "El derecho a la educación a través de las constituciones", en *Revista Mexicana de Pedagogía*, 1, México, Jertalhum, pp. 17-27.
- Álvarez, Germán (1995). "La escolaridad básica como derecho humano en México", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2, 25, México, CEE, pp. 83-101.
- Azúa, Sergio. "Los derechos humanos y el derecho a la educación", en *Revista de la Facultad de Derecho de México*, núms. 154, 155 y 156, 37 (1987), México, Facultad de Derecho, pp. 361-375.
- Blanco, José. "El debate por las cuotas en México", en *Revista de la Educación Superior*, 117, 22 (2001), México, ANUIES <http://publicaciones.anui.es.mx/revista/117/3/2/es/el-debate-por-las-cuotas-en-mexico>, [consulta: 2 septiembre, 2011].
- Bolaños, Bernardo (1996). *El derecho a la educación*, México, ANUIES.
- Bracho, Teresa y Andrés Zamudio (1997). "El gasto privado en educación. México, 1992", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 4, 2, México, COMIE, pp. 323-347.
- Castrejón, Jaime (1978). "El derecho social a la educación. Una visión del futuro", en Enrique Álvarez del Castillo (coord.), *Los derechos sociales del pueblo mexicano*, tomo II, México: Porrúa, pp. 42-102.

- Centro de Estudios Educativos (1992). *Editorial. El derecho del niño a la educación*, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1, 22, México, CEE.
- Centro de Estudios Educativos (1993 a). “Comentarios del Centro de Estudios Educativos a la Ley General de Educación”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 3, 23, México, CEE, pp. 133-152.
- Centro de Estudios Educativos (1993b). Editorial. La búsqueda de la justicia en el sistema educativo mexicano, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2, 23, México, CEE, pp. 5-8
- Centro de Estudios Educativos (1995). *Comentarios a la Ley General de Educación*, México, CEE.
- De la Torre, Jesús (1999). *El derecho a la educación en Aguascalientes*, Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Labastida, Horacio (1978). “El derecho social a la educación en México”, en Enrique Álvarez (coord.). *Los derechos sociales del pueblo mexicano*, tomo II, México, Porrúa, pp. 103-126.
- Latapí, Pablo (1992a). “Artículo 3º: agenda para diputados”, en Pablo Latapí (1996), *Tiempo educativo mexicano*, tomo I, Aguascalientes, Universidad Autónoma de Aguascalientes-Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 173-176.
- Latapí, Pablo (1992b). “Un nuevo artículo tercero”, en Pablo Latapí (1996), *Tiempo educativo mexicano*, tomo I, Aguascalientes, UAA-UNAM, pp. 177-179.
- Latapí, Pablo (1994). “La impunidad hecha ley”, en Pablo Latapí (1997). *Tiempo educativo mexicano*, tomo I, Aguascalientes, UAA-UNAM, pp. 180-182.
- Latapí, Pablo (1996). “El costo de lo gratuito”, en Pablo Latapí (1997). *Tiempo educativo mexicano*, tomo IV, Aguascalientes, UAA-UNAM, pp. 53-56.
- Latapí, Pablo (1999). “El derecho a la educación y a la educación superior”, en Amador Gutiérrez y María Martínez (comps.). *La democracia y los derechos sociales y económicos*, Aguascalientes, UAA, pp. 177-186.
- Madrazo, Jorge y Beller, Walter (1995). “Consideraciones sobre el derecho a la educación y la educación superior en México desde la perspectiva de los derechos humanos”, en revista *Universidad Futura*, 19, 7, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, pp. 84-93.
- Márquez, Alejandro (1995). “La distribución del ingreso y el gasto educativo de los hogares mexicanos: un análisis a través de las Encuestas Nacionales de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH)”, 1984-1992, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 4, 25, México, CEE, pp. 59-115.
- Medellín, Rodrigo y Muñoz, Carlos (1973). *Ley Federal de Educación. Texto y un comentario*, México, CEE.

- Melgar, Mario (1994). “Las reformas al artículo 3o. Constitucional”, en *La modernización del derecho constitucional mexicano. Reformas constitucionales 1990-1993*, México, UNAM, pp. 221-236.
- Mercado, Ruth (1997). *La educación primaria gratuita, una lucha popular cotidiana*, México, DIE CINVESTAV.
- Muñoz, Carlos (1993). “Comentarios a la propuesta que hace el Dr. Pablo Latapí en el artículo ‘Reflexiones sobre la justicia en la educación’”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2, 23, México, CEE, pp. 43-53.
- Noriega, Margarita (2001). “Las cuotas y el financiamiento de la educación superior”, en *Revista de la Educación Superior*, 117, 22, México, ANUIES, disponible en línea: <http://publicaciones.anui.es.mx/revista/117/3/4/es/las-cuotas-y-el-financiamiento-de-la-educacion-superior> [consulta: 2 septiembre, 2011].
- Schmelkes, Sylvia; González, Roberto; Rojo, Flavio y Rico, Alma (1983). “La participación de la comunidad en el gasto educativo”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1, 13, México, CEE, pp. 9-47.
- Tena, Felipe (1973). “Facultades del Congreso de la Unión en Materia de Educación Pública”, en *Jurídica. Anuario del Departamento de Derecho de la Universidad Iberoamericana*, 5, México, Universidad Iberoamericana, pp. 675-699.
- Valadés, Diego (1997). *Derecho de la educación*, México, McGraw Hill-Interamericana.
- Villaseñor, Guillermo (2001). ¿Gratuidad o pago en la educación superior pública?”, en *Revista de la Educación Superior*, 117, 22, México, ANUIES, disponible en línea, <http://publicaciones.anui.es.mx/revista/117/3/6/es/gratuidad-o-pago-en-la-educacion-superior-publica>, [consulta: 2 septiembre, 2011].
- Vizcaíno, María (1997). “Derecho a la educación”, en revista *Ethos Educativo*, 15, México, Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, pp. 26-30.
- Zorrilla, Margarita (1999). “Prioridad de la política y quehacer educativo en Aguascalientes: garantizar la vigencia del derecho a la educación”, en Amador Gutiérrez y María Martínez (comps.). *La democracia y los derechos sociales y económicos*, Aguascalientes, UAA, pp. 187-205.

Estado del Conocimiento (2002-2011)

- Aboites, Hugo (2007). “La educación como un derecho humano. El caso del acceso a la educación media superior en la zona metropolitana”, en Gloria Ramírez (coord.),

- La educación superior en derechos humanos: una contribución a la democracia*, México, UNAM, pp. 161-168.
- Aboites, Hugo (2009). “Derecho a la educación y libre comercio: las múltiples caras de una confrontación”, en Pablo Gentili, Gaudencio Frigotto, Roberto Leher, Florencia Stubrin (comps.), *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina*, Rosario, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-Homo Sapiens Ediciones, pp. 67-82.
- Aguilar, Luis (2003). “El derecho al desarrollo educativo de la infancia como factor fundamental en la construcción de una sociedad justa”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2, 33, México, CEE, pp. 13-42.
- Ávila, Claudia (2006). “El derecho a la educación abierta y a distancia para adultos como generadora del desarrollo social, en Luis Naya y Paulí Dávila (coords.), *El derecho a la educación en un mundo globalizado* (I), Donostia-San Sebastián, Espacio Universitario/EREIN, pp. 227-239.
- Bracho, Teresa (2002). “Desigualdad educativa y educación en México. Una perspectiva sociológica, en revista *Educar*, 29, España, Universitat Autònoma de Barcelona, pp. 31-54.
- Brown, Javier (2002). “Editorial. El papel del Estado en la educación”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1, 32, México, CEE, pp. 5-8.
- Caruso, Arlés y Ruiz, Mercedes (2008). “La educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe en los comienzos del siglo XXI: estado de la situación y desafíos para la práctica”, en Arlés Caruso, María Di Pierro, Mercedes Ruiz y Míriam Camilo. *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe*. Informe Regional, México, CREFAL, pp. 19-107.
- Chávez, María y Orozco, María (2006). “La educación como estrategia para el desarrollo social de menores en situación de calle”, en Luis Naya y Paulí Dávila (coords.), *El derecho a la educación en un mundo globalizado*, tomo II, Donostia-San Sebastián, Espacio Universitario/EREIN, pp. 318-328.
- Comboni, Sonia y Juárez, José (2006). “Las formas de la tradición en los cambios educativos: las reformas educativas en América Latina, los casos de México y Bolivia 1995-2003”, en Luis Naya y Paulí Dávila (coords.). *El derecho a la educación en un mundo globalizado*, tomo I, Donostia-San Sebastián, Espacio Universitario/EREIN, pp. 382-396.
- Gascón, Patricia y Cepeda, José. “El comercio de servicios educativos y la educación superior”, en revista *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, 50, (2007), México, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, pp. 73-82.

- Hernández, Juan y Torres, Guadalupe (2011). “Efectos del cumplimiento del derecho a la educación obligatoria en la salud de la población adulta en México, 2008”, en *Memorias del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa* (en línea), México, COMIE, http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_10/0567.pdf, [consulta: 12 enero, 2012].
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2010). *El derecho a la educación en México*. Informe 2009, México, INEE.
- Latapí, Pablo (2003). “Reflexiones sobre la justicia en la educación”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, 2, 23, México, CEE, pp. 9-41.
- Latapí, Pablo (2009a). “El derecho a la educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 40, 14, México, COMIE, pp. 255-287.
- Latapí, Pablo (2009b). “El derecho a la educación en México: ¿real o metafórico?”, en revista *Este País*, 216, México, Fundación Este País, pp. 32-38, disponible en línea, <http://www.estepais.com>, [consulta: 12 febrero, 2010].
- Loyo, Aurora (2010). “El derecho a la educación: una perspectiva crítica para el análisis de políticas”, en *Educación 2001*, 182, México, Instituto Mexicano de Investigaciones Educativas, pp. 7-10.
- Melgar, Mario (2002). “El artículo tercero constitucional y la educación de los migrantes mexicanos”, en Salvador Valencia (coord.), *Educación, ciencia y cultura. Memoria del VII Congreso Iberoamericano de Derecho Constitucional*, México, Instituto de Investigaciones Jurídicas UNAM, pp. 191-207.
- Melgar, Mario (2006). “Artículo 3o.”, en Miguel Carbonell (coord.), *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Comentada y concordada*, tomo I, 19a. ed., México, Porrúa, pp. 52-69.
- Myers, Robert (2009). “El derecho a la educación: calidad y equidad a nivel preescolar”, en ponencia presentada en el *Segundo Congreso de Educación Inicial y Preescolar* (en línea), México, <http://www.acude.org.mx>, [consulta: 12 noviembre, 2010].
- Pacheco, Teresa (2010). “Derecho a la educación en México. Discurso y realidad”, en *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2, 3, España, Asociación de Sociología de la Educación, pp. 234-248.
- Quintero, Dulce y Mendoza, Blandino (2010). “El Derecho a la Educación, más allá de la cobertura. La telesecundaria en Guerrero, México”, en *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4, 2, Chile-España: Universidad Central de Chile-RINACE, pp. 137-152.

- Ramírez, Rodolfo (2008). “Avatares de una noble aspiración: la gratuidad de la educación pública obligatoria”, en Guadalupe Teresinha y Gabriela González (coords.), *Anuario Educativo Mexicano: visión retrospectiva*. 2005, México, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 321-34.
- Rodríguez, Miguel (2007). “La educación básica como derecho social fundamental: estudiantes, recursos y escuelas indígenas 2000-2005. El derecho a la educación en México” (en línea), Buenos Aires, Fundación Laboratorio de Políticas Públicas, <http://www.foro-latino.org> [consulta: 12 febrero, 2010].
- Rodríguez, Xavier (2006). “Los otros (nosotros) y la educación. Un derecho para todos, una necesidad compartida”, en Luis Naya y Paulí Dávila (coords.), *El derecho a la educación en un mundo globalizado* (II), San Sebastián, Espacio Universitario/EREIN, pp. 140-153.
- Robles, Héctor y Escobar, Mariel (2009). “Incumplimiento de la escolarización obligatoria en México: propuestas normativas para su medición”, en memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa (en línea), México, COMIE, http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_13/ponencias/1772-F.pdf [consulta: 20 junio, 2012].
- Robles, Héctor; Escobar, Mariel; Barranco, Arturo; Mexicano, Cristina y Valencia, Édgar (2009). “La eficacia y eficiencia del sistema educativo mexicano para garantizar el derecho a la escolaridad básica”, en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4, 7, España, RINACE, pp. 48-76, disponible en, <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art3.pdf>, [consulta: 20 junio, 2012].
- Ruiz, Mercedes y Cruz, Luis (2011). “El campo discursivo del derecho a la educación: una mirada desde el Estado Mexicano”, en memorias del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa (en línea), México, COMIE, http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_10/0392.pdf [consulta: 12 enero, 2012].
- Sánchez, Estefanía y Cardona, Antonio (2006). “Derecho a la educación y democracia. Los principios directrices constitucionales inspiradores de la enseñanza en México”, en *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIO TAM*, 2, 16, México, Universidad Autónoma de Tamaulipas, pp. 71-107, disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx> [consulta: 12 febrero, 2010].
- Schettino, Alberto (2003). *El derecho a la educación*, en Revista de la Facultad de Derecho de México, 241, 54, México, UNAM, pp. 243-276, disponible en línea, <http://www.juridicas.unam.mx> [consulta: 12 febrero, 2010].

- Schmelkes, Sylvia (2011). “Las grandes injusticias del sistema educativo nacional”, en Conferencia magistral presentada en el *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, organizado por el COMIE, México, D.F.
- Tapia, Medardo (2002). “La construcción de los caminos a la secundaria desde una escuela bilingüe y bicultural de Yucatán”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2, 32, México, CEE, pp. 73-103.
- Ulloa, Manuel (2006). “Las exclusiones en la educación básica en Chiapas, Yucatán y el Distrito Federal”, en Cristina Girardo, María de Ibarrola, Claudia Jacinto y Prudencio Mochi (coords.), *Estrategias educativas y formativas para la inserción social y productiva*, Montevideo, CINTERFOR/Organización Internacional del Trabajo, pp. 29-63.
- Valencia, Salvador (2003). *Derecho, autonomía y educación superior. Derecho de la educación y autonomía*, México, Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM.
- Zurita, Úrsula (2011). “Los desafíos del derecho a la educación en México a propósito de la participación social y la violencia escolar”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 48, 16, México, COMIE, pp. 131-158.

Otros

- Aboites, Hugo (2008). *La medida de una nación*, México, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-Universidad Autónoma Metropolitana.
- Ferrajoli, Luigi (2004). *Derechos y garantías. La ley del más débil*, Madrid: Trotta.
- Mayntz, Renate (2001). “El Estado y la sociedad civil en la gobernanza moderna, en revista del CLAD, Reforma y Democracia” (en línea), 21, octubre, Caracas, Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo <http://www.untref.edu.ar/documentos/niei/jeanmonnet/El%20Estado%20y%20la%20sociedad%20civil.pdf> [consulta: 2 septiembre, 2011].
- Monereo, Cristina (2006). “Una teoría de los derechos sociales es posible”, en Gerardo Pisarello y Vanesa Valiño (coords.), *Herramientas para la defensa de los DESC. Derechos económicos, Sociales y Culturales*, Barcelona, Agencia Catalana de Cooperación al Desarrollo-Ayuntamiento de Barcelona-Diputació de Barcelona, disponible en, <http://observatoridesc.org/files/cap1.pdf> [consulta: 19 agosto, 2011].
- Peña, Lorenzo (2006). “La fundamentación jurídico-filosófica de los derechos de bienestar”, en Lorenzo Peña y Txetxu Ausín (eds.), *Los derechos positivos: Las demandas justas de acciones y prestaciones*, México/Madrid, Plaza y Valdés, pp. 163-386.

CAPÍTULO 2

FAMILIAS Y EDUCACIÓN

Marco Antonio Delgado Fuentes, Claudia Osiris
Martínez Valle y Adriana González Peral¹

Introducción

El tema de familia y educación ha merecido por tercera ocasión la elaboración de un estado del conocimiento dentro de la serie elaborada por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa. En 1992 (Schmelkes, Linares y Delgado) fue nombrado *Educación a la familia para el desarrollo de sus hijos* y diez años después (Ruiz, 2003) *Educación de adultos y familia*. En esta tercera serie, el tema se hace más genérico para abarcar todos los asuntos relacionados con *Familias y educación*. Hasta cierto punto, estos cambios en las formas de nombrar los estados del conocimiento han respondido al desarrollo del tema durante estas tres décadas. Como podrá observar el lector, el campo ha crecido notablemente y se han sofisticado los métodos con los que se lleva a cabo dicha investigación. En el segundo estado del conocimiento se tomó a las *familias* como parte de los sujetos que considera la Educación de Adultos y Jóvenes (EDJA), campo caracterizado por la exclusión de ciertos sectores de servicios educativos ya sea por falta de acceso o bien por falta de pertinencia que favorece la deserción. En este estado del conocimiento, sin embargo, puede notarse que se trabaja con gran variedad de familias, lo que amplía el tipo de sujetos con la que trabaja esta área

¹ Universidad Iberoamericana, ciudad de México.

a pesar de que existen algunas investigaciones enfocadas a comunidades que viven en exclusión.

Por lo general, las investigaciones contenidas en este estado del conocimiento estudian la relación entre la educación y los educandos en los contextos familiares; es decir, se ve al proceso educativo en un contexto más amplio que lo envuelve y observa, igualmente, las relaciones que se establecen entre la educación y las familias. Cabe aclarar que lo educativo no es visto exclusivamente como lo escolar.

El concepto *familia*, por otro lado, casi no se discute y a lo largo de los informes se considera la diversidad de arreglos familiares sin que predomine el modelo tradicional.

Algunos de los temas han crecido en forma notable, como es el caso de *participación social en la educación y familia* y, sin embargo, mucho de la producción no parece haber enriquecido otros temas. Ello denota aún una fragmentación en el campo que se explica por el foco que tiene la investigación, ya sea que se vea a la relación entre las familias y la educación como objeto de estudio o bien como contexto de otros procesos.

Entre los resultados consistentes que este campo ofrece al resto de la investigación educativa, se encuentra que en todos los niveles educativos y todas las formas de educación no formal e informal, el trabajo coherente entre quienes educan de manera externa y las familias se ve bastante beneficiado cuando se establecen acuerdos y se atiende al contexto en que viven las familias. En otras palabras, todos los tipos de educación funcionan mejor cuando se proponen objetivos de aprendizaje y desarrollo para alumnos y familias, favoreciendo la participación de todos en el proceso.

Método y alcances de la búsqueda

La búsqueda de los documentos incluidos en el presente trabajo comprendió de 2003 a 2011. Como se señaló en los dos estados del conocimiento anteriores, el campo es sumamente amplio e involucra diversas disciplinas, razón por la cual la exploración no se circunscribió a fuentes propias de la investigación educativa.

La indagación utilizó los siguientes bancos de datos: Academic Search Complete y Education Research Complete de EBSCO, Educational Resources Information Center (ERIC), Índice de Revistas de Educación Superior e Investiga-

ción Educativa (IRESIE), Scientific Electronic Library Online (SciELO); Artemisa (Centro Médico Siglo XXI) y Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc).

Además, se incluyeron las páginas electrónicas de instituciones y organismos nacionales como: ACUDE A.C., CEE A.C., CEAAL, CIAD A.C., COMIE, CONAFE, DIF, INEE, INEA, OCE A.C., Secretaría de Salud, SEDESOL; e internacionales: Banco Mundial, BID, CEPAL, ILCE, OEI, OEA, ONU, UNICEF y UNESCO. También se recuperaron documentos de *Google académico*.

Los descriptores utilizados para localizar los documentos fueron: educación y familia, participación parental en educación y/o en la escuela, participación social en la educación, prácticas de crianza, educación a padres, relación padre-hijos, migración y las diferentes combinaciones entre éstos.

Se consultaron también los centros de documentación vía Internet o visita física a las bibliotecas de las siguientes instituciones: ANUIES, DIE-CINVESTAV, CEE A.C., CIDE, FLACSO-MÉXICO, UIA unidad Santa Fe, UPN, ITESO, CIESAS, Biblioteca Central de la UNAM e IISUE-UNAM. Se dio continuidad a la búsqueda en las revistas, bases de datos y centros de investigación que fueron incluidos en los dos estados del conocimiento anteriores, la lista de revistas puede consultarse en el anexo 1.

Los criterios de búsqueda y selección de los trabajos que se presentan aquí fueron:

- a) Incluir principalmente textos o documentos que fueran investigaciones en sentido estricto; es decir, que contuvieran referentes teórico-metodológicos y presentaran datos, resultados y reflexiones sobre el fenómeno de estudio.
- b) Haber sido publicados en forma de artículos en revistas, capítulos de libros, libros y memorias; o bien, documentos técnicos, informes y evaluaciones.
- c) Tesis de posgrado.
- d) Tomar en cuenta las investigaciones conducidas por organismos o instituciones internacionales sobre México, así como publicaciones internacionales de investigadores mexicanos.

De acuerdo con estos criterios se identificaron, en un primer momento, más de 300 trabajos. Luego de llevar a cabo una revisión detallada y depuración de éstos, al final se ficharon e incluyeron 183 aportaciones. Debido a la diversidad

de los tipos de documentos de los trabajos analizados, al citar cada texto se ha incorporado, después del año de publicación, las siglas que indican si se trata de un artículo de revista (AR), un capítulo de libro (CL), un documento técnico, informe o evaluación (DT), un libro (L), una memoria (M), una tesis de maestría (TM), o una tesis de doctorado (TD). La bibliografía final, sin embargo, se encuentra ordenada de manera alfabética indistintamente del tipo de documento.

Es inevitable señalar que aunque nuestra búsqueda arrojó un buen número de materiales, también tuvo restricciones de tiempo y de recursos, por las cuales algunas fuentes de documentación o bibliotecas no pudieron ser consultadas y cuya ausencia impone limitaciones importantes al trabajo que ahora presentamos. Entre las ausencias que hemos detectado se encuentran las tesis de posgrado de la Universidad Panamericana (Maestría en Educación Familiar), de la Universidad Intercontinental (Maestría en Educación Especial), escuelas normales, publicaciones y bibliotecas ubicadas en el interior de la República, cuyo acceso no estaba disponible a través de Internet o de las bases de datos. Tampoco aparecieron investigaciones que dieran cuenta del uso de las nuevas tecnologías en el campo. Por desgracia no tenemos una idea del tamaño de dicha ausencia.

El contexto de la investigación sobre familias y educación

Muchas cosas han sucedido y están por acontecer en los ámbitos que se relacionan con el tema de familias y educación. Entre ellas destacamos las siguientes:

Impulso a los consejos de participación social en educación a partir de la entrada del programa Escuelas de Calidad (2001), y otros proyectos que requieren la conformación de los consejos en la educación básica. Nuevas disposiciones marcan explícitamente que los integrantes deben ser padres de familia, lo que ha requerido mayor relación de las familias con la escuela. La investigación documenta estas disposiciones, tanto en análisis de las políticas como lo que sucede en la práctica. Asimismo, se explora si la participación de las familias en la escuela favorece el rendimiento escolar de los alumnos.

La Reforma de la Educación Preescolar (2002) conllevó, entre otros aspectos, la obligatoriedad del nivel preescolar. Dada la edad del alumnado, muchas más familias tuvieron acercamiento con los preescolares.

Durante la segunda mitad de la década 2000-2010 se trabajó con intensidad el desarrollo de la educación inicial, en parte debido al impulso que dejó la reforma del preescolar. Nuevos marcos normativos de educación inicial surgieron de iniciativas relacionadas y trabajadas colectivamente. Entre ellas destacan el marco de Educación Inicial indígena (2011), un ajuste al programa de Educación Inicial No Escolarizada (ahora Educación Inicial) del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) (2010) y, desde enero de 2012, otro puesto en marcha por el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), que opera dentro del Programa Estancias Infantiles para Apoyar a Madres Trabajadoras de la Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol). Éste arrancó casi cinco años atrás sin un componente educativo y ha sido el programa de atención a la infancia que más ha crecido en los últimos años. También se desarrolló un programa nacional de educación inicial en la Secretaría de Educación Pública (SEP), que se espera sea publicado en un plazo muy corto. Todas estas iniciativas, igualmente por la edad de los alumnos, contienen estrategias específicas para favorecer relaciones positivas entre la familia y la educación que reciben sus hijos. Dado lo reciente de estas iniciativas, los cambios aún no han sido abarcados por la investigación y se espera que sean atendidos en los siguientes años. Sin duda, algunas de estas propuestas han sido desarrolladas a partir de estudios, informes y evaluaciones de las que se da cuenta en este estado del conocimiento.

Descripción de los documentos

En este trabajo se incluyeron 183 referencias, en el cuadro siguiente se muestra el número de textos revisados de acuerdo con el año en que fueron publicados.

CUADRO 2.1 Número de textos revisados por año de publicación

Año	Número	Año	Número
2003	8	2008	33
2004	9	2009	24
2005	21	2010	20
2006	22	2011	16
2007	30		
Total			183

En el cuadro anterior se puede observar la tendencia creciente del número de publicaciones en el periodo 2003-2008, alcanzando su máximo en 2008 con 33. Luego de ese año se advierte un sensible descenso. Una explicación plausible de la disminución de publicaciones desde 2009 puede ser que el financiamiento al desarrollo de la investigación educativa —y su publicación—, reflejó la crisis financiera internacional y la desaceleración económica.

Los textos revisados fueron categorizados en cuatro ejes temáticos, como se muestra en el cuadro 2.2. Es necesario aclarar que algunos de los trabajos fueron clasificados en más de un tema debido al énfasis de su contenido, por lo que el total no corresponde a 183 contribuciones, sino que se refiere a las clasificaciones.

CUADRO 2.2 Clasificación de los trabajos por tema

Temas	Número	Porcentaje (%)
Familias y escuela	110	58.8
Familias y educación no formal	39	20.9
Migración, familias y educación	20	10.7
Educación para la salud y familias	18	9.6
Total	187	100

Fuente: Cálculos de los autores.

Como puede advertirse, el tema más abundante fue el de *Familias y escuela* con más de la mitad de las clasificaciones (58.8%), seguido por el de *Familias y educación no formal* (20.9%). Un aspecto a destacar es la aparición del tema *Migración, familias y educación* que no se contempló en los estados del conocimiento anteriores y cuyo número se encuentra casi a la par que el de *Educación para la salud y familias*.

En cuanto al tipo de publicación donde fueron localizados los trabajos, se muestra la distribución en el cuadro 2.3.

Como se observa, el principal medio de divulgación de los textos fueron los artículos en revistas (56.3%). Los trabajos clasificados en el tema de *Familias y escuela* fueron encontrados, principalmente, en revistas de educación y pedagogía y un número importante en productos académicos de universidades

y otras instituciones². Los incluidos en el de *Familias y educación no formal* se hallaron, sobre todo, en revistas de psicología y orientación educativa, algunos también en universidades. Lo referente al tema de *Migración, familias y educación* se localizó en especial dentro de lo producido por universidades (libros y tesis); mientras que en el tema de *Educación para la salud y familias* predominaron las revistas de medicina y de salud.

CUADRO 2.3 Trabajos revisados por tipo de publicación

Tipo de publicación	Número	Porcentaje
Artículo de revista	103	56.3
Tesis de maestría	22	12.0
Documentos técnicos, informes y evaluaciones	17	9.3
Capítulo de libro	13	7.1
Memorias	12	6.6
Libro	11	6.0
Tesis de doctorado	5	2.7
Total	183	100

En relación con el tipo de investigación, en los siguientes cuadros se presenta la distribución de los textos y se desagregan las de métodos cualitativos y cuantitativos según dos tipos de herramientas utilizadas.

Del cuadro 2.4 es posible advertir que el rubro predominante fue el de investigaciones con métodos cualitativos (73), seguido por las de métodos cuantitativos (49), documentales (22) y de métodos mixtos (20); es decir, una combinación de procedimientos de corte cualitativo y análisis estadísticos. Una hipótesis que puede plantearse, a partir de este dato, es que se considera importante enriquecer y complementar las posibilidades de acercamientos con los diferentes fenómenos estudiados.

El cuadro 2.5, por su parte, distingue los tipos de investigaciones y permite formar un panorama sobre el grado de madurez del conocimiento en el

² Por ejemplo, del INEE, SEP, CONAFE, CREFAL, UNESCO, Banco Mundial, Observatorio Ciudadano de la Educación, Hacia una cultura democrática, A.C., entre otros.

área. Los acercamientos con métodos cualitativos se dividieron en 2 rubros: a) descriptivo (aquellos que no presentaban marco teórico y, en consecuencia, carecían de una discusión sobre el significado de sus resultados en el campo del conocimiento), y b) analítico (los que intentaban hacer interpretaciones de los datos recolectados en el contexto de un marco teórico y discusiones sobre sus aportaciones para el desarrollo del conocimiento del área).

CUADRO 2.4 Trabajos revisados por tipo de investigación

Tipo de investigación	Número	Porcentaje
Investigación con métodos cualitativos	73	39.9
Investigación con métodos cuantitativos ¹	49	26.8
Investigación documental	22	12
Investigación con métodos mixtos ²	20	10.9
Ensayo	13	7.1
Investigación-acción	6	3.3
Total	183	100

¹ En este rubro se incluyeron 12 trabajos de naturaleza cuasiexperimental que implicaban mediciones pre y post -tratamiento, programa o intervención- y que solían incluir un grupo control o testigo.

² En este rubro contemplamos sólo los trabajos que combinaban el uso de métodos cualitativos con cuantitativos.

CUADRO 2.5 Tipos de investigaciones con métodos cualitativos y cuantitativos

Investigaciones cualitativas	Número	Investigaciones cuantitativas	Número
Descriptivo	30	Exploratorio y descriptivo	10
Analítico	43	Inferencial	39
Total	73	Total	49

Esta división puede ser considerada como un indicador del grado de madurez del conocimiento en el área y se podría decir que aquellas investigaciones descriptivas (30) implican un grado básico de acercamiento al tema que abordan. En cambio, las categorizadas como analíticas encierran una mayor riqueza y profundidad. Como se puede leer del cuadro anterior, más de la mitad de las contribuciones se ubicaron como analíticas (43). Esto indica que la mayoría de

los textos ofrecen explicaciones e interpretaciones de los fenómenos de interés al reflexionar en torno a la literatura existente, denotando un mayor grado de madurez del conocimiento sobre el área.

En el caso de las investigaciones con acercamientos cuantitativos también distinguimos entre dos tipos: a) exploratorio y descriptivo, para referir aquellos textos que incluían herramientas gráficas, distribuciones de frecuencias, medidas de tendencia central, medidas de posición, medidas de dispersión y coeficientes de correlación; y, b) inferencial, para aludir a las técnicas que permitían hacer inducciones en las que el grado de incertidumbre era cuantificable, asignaban una distribución, probabilidad y peso a las variables que se suponían relacionadas con el fenómeno estudiado. El nivel exploratorio y descriptivo es un acercamiento básico al tema, mientras que el inferencial implica una mayor complejidad e incluye al exploratorio y descriptivo. Hay que destacar que la mayoría de los acercamientos con métodos cuantitativos se ubicaron como inferenciales (39), esto significa que también en el campo cuantitativo las herramientas que se utilizan tienden a ser más sofisticadas. Vale la pena señalar que de las 12 investigaciones de naturaleza casi experimental, incluidas en el rubro cuantitativo, 11 de ellas usaron herramientas inferenciales y la mayor parte fue localizada en revistas de psicología y salud. Al parecer, en dichas áreas el uso de herramientas cuantitativas sofisticadas es recurrente.

En el cuadro siguiente se especifica el tipo de población o muestra objeto de estudio de los trabajos revisados.

CUADRO 2.6 Trabajos revisados por tipo de muestra

Tipo de muestra	Número	Porcentaje**
Comunidades urbanas	62	47.3
Varios tipos	24	18.3
Comunidades migrantes	17	13.0
Comunidades rurales	16	12.2
Comunidades rurales indígenas	11	8.4
Comunidades urbanas indígenas	1	0.8
Total	131*	100

Fuente: Cálculos de los autores

* Nota: En 52 documentos no se especificaba la muestra o no aplicaba el criterio.

** El porcentaje se calculó sobre los 131 textos que sí especificaron la muestra.

Cerca de la mitad de los documentos (62) usaron muestras de comunidades urbanas en su investigación y 24 de varios tipos. De estos últimos, 13 corresponden a investigaciones con métodos cuantitativos o mixtos y con muestras grandes, lo cual es acorde con el método. Por su parte, 12 de las contribuciones con muestras en comunidades migrantes provienen de investigaciones de tipo cualitativo, siendo consecuente con la reciente aparición del tema. Las comunidades urbanas indígenas son las menos estudiadas por los investigadores.

En el cuadro 2.7 se presenta la clasificación por tema y tipo de investigación.

CUADRO 2.7 Clasificación por tema según tipo de investigación

Temas	Ensayo	Investigación acción	Investigación documental	Investigación con métodos cualitativos	Investigación con métodos cuantitativos	Investigación con métodos mixtos
Familias y escuela	8	5	11	47	23	14
Familias y educación no formal	3	2	5	10	15	4
Migración, familias y educación	2	--	2	14	2	--
Educación para la salud y familias	1	--	4	2	7	3

Fuente: Cálculos de los autores.

De la lectura del cuadro anterior se observa que en los ejes *Familias y escuela* y *Familias y educación no formal* se tienen todo tipo de acercamientos. En *Familias y escuela* prevalecen las de métodos cualitativos (47), seguidos de un número importante con métodos cuantitativos (23) y mixtos (14). Mientras que en *Familias y educación no formal* las de métodos cuantitativos son 15 y cualitativos 10. La predominancia de las cuantitativas se debe al número de investigaciones de natura-

leza casi experimental (9), referentes a programas o intervenciones con la familia que se incluyeron en el rubro. En el caso del tema *Migración, familias y educación* también son mayores los acercamientos de tipo cualitativo (a nivel descriptivo), pocas de tipo cuantitativo (2) y se tienen tanto ensayos como investigaciones documentales; es muy probable que se relacione con la reciente aparición del tema. En cuanto al eje *Educación para la salud y familias* destacan las investigaciones con métodos cuantitativos del rubro inferencial; es decir, que en esta área el uso de herramientas sofisticadas es preponderante. La clasificación por subtema y tipo de investigación puede consultarse en el anexo 2.

Para finalizar, en el cuadro 2.8 se muestra la clasificación de los documentos por temas y subtemas. Igual que como ocurrió con los temas, algunos documentos se clasificaron en más de un subtema por el énfasis de su contenido, así la suma no corresponde a 183.

CUADRO 2.8 Clasificación de los trabajos por subtema

Tema	Subtema	Total
Familias y escuela	Participación social en la educación y familias	40
	Educación inicial, preescolar y familias	23
	Educación especial y familias	9
	Educación primaria y familias	24
	Educación secundaria y familias	14
	Educación media superior y familias	6
	Educación superior y familias	4
Familias y educación no formal	Cultura y escuela	14
	Educación a padres	18
	Medios de comunicación, familias y educación	3
Migración, familias y educación	Cultura, familias y socialización	18
	No se incluyeron subtemas	----
Educación para la salud y familias	Educación para la reproducción	2
	Educación para la prevención de accidentes y adicciones	3
	Educación para la salud mental	9
	Educación para la nutrición	4
Total		191

El siguiente apartado profundizará en el análisis de estos temas y subtemas.

Análisis y principales hallazgos

En esta sección se presenta el análisis de las contribuciones incluidas a partir de los ejes temáticos en que fueron organizadas: 1) Familias y escuela; 2) Familias y educación no formal; 3) Migración, familias y educación; y, 4) Educación para la salud y familias, y sus respectivos subtemas.

Familias y escuela

En este eje temático se concentró la mayor parte de los trabajos revisados; ello explica la gran diversidad de enfoques y tipos de investigación, así como la amplia variedad de subtemas derivados de la relación de las familias y la escuela.

Del análisis de los documentos se derivaron los siguientes subtemas: a) Participación social en la educación y familias; b) Educación inicial, preescolar y familias; c) Educación especial y familias; d) Educación primaria y familias; e) Educación secundaria y familias; f) Educación media superior y familias; g) Educación Superior y familias; y, h) Cultura y escuela.

Participación social en la educación y familias

En este subtema se concentró la mayor parte de las clasificaciones (40) pertenecientes al presente tema, predominando las investigaciones con métodos de investigación cualitativos (22), seguidos por las investigaciones documentales (8) y ensayos (5).

Cinco de los trabajos incluidos en este subtema examinan cuantitativamente el efecto que la participación de los padres de familia puede tener en el desempeño escolar de sus hijos. Osorio (2004, TM); Parra y García-Sellers (2005, L); y, Huerta (2009, DT y 2010, AR) coinciden en que la participación consciente, sistemática, productiva y activa de los padres de familia en la escuela puede ayudar a detectar los factores que obstaculizan o favorecen el rendimiento escolar. Para ello, afirman, es indispensable que los docentes establez-

can una comunicación efectiva y productiva con las familias. Huerta (2009, DT y 2010, AR), investiga la relación escuela-padres en 20 secundarias —públicas, generales, técnicas y telesecundarias—, encontrando que en las secundarias con resultados altos se organizaban más actividades para los padres de familia, éstos se involucraban más con los planteles y existían canales claros y efectivos de comunicación. Moreno (2010, AR) concluye que la falta de involucramiento activo de las familias es uno de los factores que incide en el fracaso escolar en las escuelas secundarias.

La mayoría de los ensayos e investigaciones documentales en este subtema centran su atención en la discusión teórica sobre los diversos significados, enfoques y límites de la participación social, la sociedad civil y educación, y su relación con la educación para la democracia, la construcción de ciudadanía y la mejora de la calidad de la educación que se ofrece en las escuelas. Con esta óptica encontramos las investigaciones de Canales (2003, AR y 2006, AR); Carrillo (2006, TM); Delgado (2008, CL); Galicia (*coord.*, 2008, L); Latapí (2005, AR); Martín y Posner (2009, AR); Olivo, Alaniz y Reyes (2011, AR); Santizo (2011, AR); y, Zurita (2011, AR). Además, los trabajos de Blanco y Umayahara (2004, L) y Ramírez (2007, TM), llevan a cabo una revisión documental —de instrumentos internacionales, marcos políticos, legales y normativos de diferentes políticas y programas educativos— para analizar la importancia que se da a la participación de la familia en la educación de sus hijos; los derechos y obligaciones de los padres respecto de la educación de los menores, y la pertinencia y efectividad de diversos mecanismos de participación.

Otros abordan la importancia que los padres de familia y las comunidades otorgan a su participación en la escuela y sus razones para hacerlo (Azaloe, 2010, AR; Zurita, 2006, DT; Delgado, 2008a, DT; Valdés y Urías, 2011, AR). O los tipos de participación y organización de padres que se promueven desde la escuela; por ejemplo, apoyo económico, mejoramiento del espacio escolar, gestión escolar, apoyo pedagógico (Delgado y González, 2008, DT; Delgado, González y Flores, 2008, DT; Delgado, González y Martínez, 2011, M; Guzmán y Martín del Campo, 2004, AR; Mares e Ito, 2005, AR; Fundación IDEA, 2010, L). También se examina la participación que surge desde la comunidad y la sociedad civil, quienes a través de sus propias pautas culturales de organización influyen en la escuela (Delgado, 2009, L; Delgado, 2008b, DT; Delgado, 2008c, DT; Echeverría, 2010, TM; Hernández, 2009, TM) y la participación de niños, jóvenes y adultos en la toma de decisiones sobre asuntos que les afectan (Messina, Pieck, Linares y Paredes, 2007, DT).

También se investigó el impacto de programas sobre la participación de los padres. Blanco, Cabello y Silva (2006, CL) realizaron un estudio comparativo en escuelas primarias del Estado de México y Puebla, y encontraron que el Fondo de Apoyo a la Gestión Escolar (AGE) ha impulsado la participación y la capacidad de intervención de los padres en cuanto a mejoras de la infraestructura y la colaboración en las actividades escolares de sus hijos. Gertler, Patrinos y Rubio-Codina (2006, CL) señalan que este mismo programa ha disminuido la reprobación y repetición, gracias a su efecto sobre la asistencia de los niños a la escuela, la disminución de la carga monetaria para los hogares y mejor comunicación de los padres con la escuela. Sobre el proyecto Nezahualpilli, los trabajos de Pérez, Abiega, Pamplona y Zarco (2005, AR); y Ruiz (2005, CL) argumentan que es posible construir un proyecto educativo para la atención de los niños pequeños basado en los marcos culturales de las comunidades y en el papel protagónico de padres. Así, los beneficios no sólo son para los niños, sino también para todos los adultos.

Otras contribuciones enfocan los mecanismos de rendición de cuentas de la escuela y docentes. Castañeda (2005, TM) muestra que los maestros de primaria recurren a ciertas prácticas para justificar su trabajo ante los padres de familia; por ejemplo, revisar cuadernos y tareas, hacer exámenes y privilegiar la enseñanza de ciertas asignaturas. Martínez, Bracho y Martínez (2007, L) al explorar —en tres estudios de caso en Colima, Puebla y Zacatecas—, si a partir del impulso que el Programa Escuelas de Calidad (PEC) dio a los Consejos de Participación Social en la Educación (CPSE), éstos pueden considerarse como mecanismos sociales para la rendición de cuentas educativa —en un sentido amplio—, advierten que la lógica de instaurar los consejos “desde arriba” ha funcionado muy poco. Existe gran desconocimiento sobre qué son, para qué sirven y qué hacen dichos consejos, además de que son vistos como figuras ajenas a la lógica de participación en las escuelas. Concluyen que los consejos no son mecanismos efectivos de rendición de cuentas educativa. Zurita (2006, DT) señala que aun cuando el eje rector de la participación social son los CPSE, la rendición de cuentas es un recurso poco empleado en las primarias del Distrito Federal, ya que los padres no cuentan con vías institucionales para canalizar demandas. Martínez, Bracho y Martínez (2007, L); Zurita (2006, DT); y, Estrada (2008, AR) señalan que los docentes todavía mantienen una fuerte resistencia a la participación de los padres. Por ejemplo, Guerrero, Jasso, Regueiro y Rivera (2009, M) argumentan que la participación de los padres debe considerarse

sólo como opinión, pues los padres por lo regular no son profesionales de la educación.

Educación inicial, preescolar y familias

Hubo 23 clasificaciones con predominio de las que usaron métodos cualitativos (10) y mixtos (6), pero el subtema contó con todo tipo de aproximaciones.

Buena parte de los documentos explora las modalidades no escolarizadas y las comunitarias de educación inicial, resaltando que la participación activa de los padres de familia y la comunidad no sólo produce cambios en la educación, formación y desarrollo de los niños, sino que también implica una transformación de todos los participantes y del entorno social (Chávez, 2003, AR). En términos generales, Galván (2010, AR) y SEP-CONAFE (2009, DT), encuentran que los niños beneficiados por el Programa de Educación Inicial No Escolarizada de CONAFE muestran un mejor desarrollo de competencias en el ámbito personal y social, lenguaje y comunicación, y exploración y conocimiento del medio. Los cuidadores también mejoran su desarrollo personal, autoestima y prácticas de crianza sobre aspectos de salud, alimentación y educación; esto resulta cierto en el caso de las madres, aunque no en el caso de los padres pues se involucran poco en el proyecto. Broadhead, Meleady y Delgado (2008, L) y Delgado (2009, L) afirman que los movimientos sociales impulsados por padres, pero en especial las madres, pueden influir en la creación y desarrollo de servicios integrales, innovadores e incluyentes para la primera infancia. Aún más, Pérez, Abiega, Pamplona y Zarco (2005, AR) señalan que el desarrollo de currículos con base en los marcos culturales de las comunidades y que propician la organización comunitaria, pueden incluso alcanzar los niveles de crecimiento establecidos para la educación preescolar.

Sin embargo, Vera, Peña y Calderón (2009, AR) y Vera, Peña y Pérez (2008, CL) plantean que el mundo indígena tiene reglas y normas distintas, por lo que los instrumentos utilizados a menudo para medir la estimulación en el hogar, la interacción padres-niños y el desarrollo integral de los niños no corresponden al escenario cultural indígena.

En cuanto a la educación a nivel preescolar, buena parte de los textos habla sobre la participación de los padres de familia y la comunidad en la gestión y mejora de la infraestructura del preescolar. También indagan sobre las formas

utilizadas para promover y desarrollar competencias para la participación de los niños en el salón de clase y para la socialización en los valores comunitarios (Delgado, 2008, L; Delgado y González, 2008, DT; Delgado, 2008 a, b y c, DT). Además, los hallazgos de Delgado, González y Flores (2008, DT) en un preescolar de la ciudad de México ponen de manifiesto que el preescolar puede enriquecer su práctica al considerar la participación de los padres de familia más allá del mantenimiento de la infraestructura y al contar con diferentes espacios sociales para la participación; no obstante, subrayan la importancia de que también se favorezca el involucramiento significativo de los padres (varones) y de los niños en las aulas. Por su parte, Delgado, González y Martínez (2011, M), con base en nueve estudios de caso en preescolares de diversos contextos en seis entidades de la República, advierten que las expectativas de los padres sobre la función del preescolar y los aprendizajes de sus hijos se encuentran en estrecha relación con el tipo de participación y las demandas que hacen a la escuela, por lo que las acciones propositivas por parte del preescolar pueden ampliar su visión sobre la importancia de este nivel para el desarrollo y aprendizaje de los niños y modificar sus expectativas. Al hacerlo, los padres estarían en mejores condiciones para participar en el proceso educativo de sus hijos y su participación tendría el potencial para impulsar a las escuelas hacia estándares educativos más altos.

También se estudió la influencia de la familia —por ejemplo: entorno y constitución familiar; expectativas educativas; escolarización, alfabetización y ocupación de los padres; supervisión y participación de la familia; lugar de residencia; conflictos intrafamiliares, entre otros, en el estado nutricional, de desarrollo, bienestar, crecimiento físico y desempeño de los niños en la escuela, asumiendo que éstos son resultado del conjunto de recursos con los que cuenta el alumno y que son transmitidos o moldeados principalmente por la familia (Hernández, 2007, L; Matute, Sanz, Gumá, Rosselli y Ardilla, 2009, AR; Nashiki, 2006, TM; Vegas y Santibáñez, 2010, L; y, Hernández y Montesinos, 2011, AR). Frago y Canales (2009, AR) enfatizan que tanto la violencia que los niños viven en casa como la desvinculación entre las actitudes y valores fomentados por la escuela y la familia, pueden conllevar a una modificación de la conducta de los niños que se reflejará, sin duda, en el ámbito escolar. Domínguez (2005, TM) encontró en Chihuahua que los hijos de familias nucleares mostraban sentimientos positivos hacia la familia, escuela, padres y compañeros, mientras los niños (aún más que las niñas) de familias monoparentales, manifestaban negatividad hacia el papá y compañeros.

Por último, Yoshikawa, McCartney, Myers, Bub, Lugo-Gil, Ramos y otros (2007, DT) exponen que la obligatoriedad de la educación preescolar produjo un rápido aumento en las escuelas del número de niños de cuatro y cinco años, pero no en los de tres, entre otros motivos, porque los padres opinan que sus hijos aún son pequeños y se niegan a matricularlos.

Educación especial y familias

Se clasificaron 2 ensayos y 7 trabajos con métodos cualitativos. La mayoría fueron localizados en revistas de psicología y tesis de posgrado.

Velasco (2010, AR) resalta la necesidad de realizar un trabajo integral entre la escuela, el médico y los padres de familia para detectar y tratar el trastorno por déficit de atención con hiperactividad e impulsividad en la escuela. Para Bautista, Sifuentes, Jiménez, Avelar y Miranda (2008, AR) es necesario entrenar a los padres de familia para que participen en la evaluación y tratamiento del autismo. Berger (2008, AR) señala la utilidad de analizar el sistema familiar para entender el contexto y la complejidad de las dificultades de aprendizaje o de conducta de los niños y poder proponer intervenciones psicopedagógicas más efectivas.

Cohen (2011, TD) estudia la relación de las familias con hijos con síndrome de Down y la escuela de educación especial, y señala que la escuela puede favorecer u obstaculizar el proceso de resiliencia de las familias, influyendo en el proceso de integración y desempeño educativo de los alumnos. De manera análoga, pero sobre la discapacidad intelectual, López (2004, TM) encuentra que la falta de sensibilización y de información de la familia acerca de la discapacidad de su hijo puede obstaculizar su integración educativa. Mares (2006, TD) y Mares e Ito (2005, AR) afirman que la participación de los padres de familia en la integración educativa de los alumnos depende de la disposición de directores y docentes, quienes a veces dificultan dicha participación. Mateos, Becerril, Martínez y Pérez (2008, AR) señalan que las familias deben recibir asesoramiento respecto del plan de estudios que se desarrolla con los niños y la forma en que pueden apoyarlos desde casa. Recomiendan organizar cursos para padres y maestros sobre estrategias de enseñanza y para mejorar la comunicación entre ellos. Rodríguez (2010, AR) explora la estimulación en la adquisición del lenguaje oral en niños con síndrome de Down en el contexto rural, señalando que la pobreza es determinante para que los padres no brinden la atención necesaria. Vale la pena destacar la

coincidencia de estos autores sobre la importancia de incluir a la familia en la educación de los niños con necesidades educativas especiales.

Educación primaria y familias

Hubo 24 clasificaciones en este rubro. La mayoría (13) de tipo cuantitativo —3 a nivel exploratorio y descriptivo, 8 a nivel inferencial y 2 de naturaleza casi experimental—, con métodos cualitativos (7) y métodos mixtos (3). No se localizaron ensayos ni investigaciones documentales. Ello sugiere que existe conocimiento acumulado en este rubro.

La mayoría de los textos en este subtema exploraron de forma cuantitativa los factores que inciden en el aprendizaje y rendimiento escolar en la primaria, hallando factores familiares. Bazán, Sánchez y Castañeda (2007, AR) encuentran que el apoyo familiar incide de manera significativa en el nivel que alcanzan los niños en las pruebas de ejecución en lengua escrita. Cú, Contreras y Rosado (2007, AR) señalan que el uso de la lengua maya en el ámbito familiar favorece el aprovechamiento de los niños indígenas en escuelas primarias bilingües del primer ciclo. Matute, Sanz, Gumá, Rosselli y Ardilla (2009, AR) evidencian que la escolaridad de los padres influye positivamente en la atención, la memoria y el desempeño académico de sus hijos (Valenzuela, 2011, M). Para Sánchez y Valdés (2011, AR) la mala comunicación familiar actúa en contra de un buen desempeño escolar. Cervini (2003, DT) e INEE (2008, DT) detectan que el nivel sociocultural de la familia, sus creencias, percepciones y expectativas; así como ciertas actividades educativas de la familia (prácticas de lectura en edad temprana, participación en las actividades académicas, supervisión, revisión de tareas y comunicación educativa no represiva) inciden sobre el logro y la repetición escolar, siendo los alumnos de escuelas urbanas los que obtienen mayores niveles de logro en matemáticas y lengua. Con una muestra, a nivel nacional, de alumnos de sexto año pertenecientes a diferentes contextos, Fernández (2003, DT) revela que los más altos aprendizajes se asocian a un mayor capital familiar global. Solís (2007, TM) afirma que la situación sociocultural de los padres del centro histórico de la ciudad de México (dedicados al comercio informal, con baja escolaridad y acostumbrados a insultar) impacta de forma negativa el rendimiento escolar de sus hijos.

Cuatro trabajos estudian la influencia de expectativas y motivación de los padres en el aprendizaje de los hijos. Alvarado (2009, M) puntualiza que las ideas de las madres de familia —en dos escuelas de la ciudad de Durango— respecto a qué deben aprender los niños, cuándo y en cuánto tiempo, explican las prácticas extraescolares que realizan con sus hijos. Además, identifica que los padres varones no consideran el aprendizaje de sus hijos como su responsabilidad. Valdés, Martín y Sánchez (2009, AR) afirman que la participación de los padres en Yucatán en actividades educativas de los hijos es baja o precaria, en especial en la comunicación y conocimiento de la escuela de sus hijos, mientras que las madres suelen tener un nivel de participación mucho mayor. Jiménez y Hernández (2011, AR) manifiestan que la participación paterna en las estrategias de intervención resulta central para lograr cambios sociales y escolares positivos en los niños. Jiménez, Ito y Macotela (2010, AR) conducen un estudio basado en el modelo de expectativa-valor de elecciones sobre el proceso de interacción madre-hijo (a). Encuentran que los niños con alta motivación tienen madres que enfatizan sus logros, los apoyan con gusto y dedicación en la tarea escolar y establecen condiciones favorables en el hogar. Las madres de niños con baja motivación se limitan a la supervisión del cumplimiento de la tarea y con frecuencia critican su desempeño. Los autores externan la necesidad de diseñar programas para fomentar desde el hogar la motivación hacia el aprendizaje.

Otra vertiente explora el impacto de programas como *Progresá, Oportunidades* y el *Programa Escuelas de Calidad* (PEC). Raccanello, Garduño y Damián (2009, AR) analizan la asistencia escolar en primaria de los beneficiarios de *Progresá* en siete entidades de la República, encontrando diferencias en la asistencia escolar por género explicadas por las características de niños, sus padres (años de escolaridad y si la madre está empleada) y su vivienda. El programa ha logrado una mayor probabilidad de asistencia escolar de las niñas. Agudo (2008, CL) explora el impacto diferencial de *Oportunidades* en los hogares indígenas y no indígenas expuestos durante diez años al programa. Concluye que el programa ha contribuido al acceso y permanencia en las regiones del sur del país; pero ello no se refleja en un mayor aprendizaje de los alumnos indígenas.

El resto de los textos abordan muy diversas temáticas, como las formas de rendición de cuentas que hacen los maestros de primaria a los padres de familia (Castañeda, 2005, TM); los límites impuestos por los docentes a la participación de los padres de familia en el desarrollo educativo de sus hijos en primaria (Oso-

rio, 2004, TM); la construcción y promoción de fortalezas en las familias con un hijo con síndrome de Down y en la escuela de educación especial (Cohen, 2011, TD); los espacios, incluyendo el familiar y escolar en la construcción corporal de los niños (Romero, 2011, TM); la violencia intrafamiliar como obstáculo al proceso enseñanza-aprendizaje en educación primaria (Estrella, 2006, TM); la violencia en las instituciones educativas primarias (Gómez, 2005, AR); problemas y retos en las relaciones con padres de familia que enfrentan los directores de escuelas primarias durante su primer año (García, Slater y López, 2010, AR); la desigualdad y educabilidad en la escuela primaria a través de las representaciones y valores de los alumnos y sus familias (Poujol y Ballesteros, 2009, AR), y la importancia de la percepción de los estilos de crianza en el comportamiento y desarrollo de niños de primaria con conductas disruptivas en el salón de clases (Escoffié y Cruz, 2008, AR).

Educación secundaria y familias

En este subtema hubo 14 clasificaciones. Principalmente métodos cualitativos (6) y métodos cuantitativos (6), no hubo ensayos ni investigaciones documentales.

Seis trabajos examinan la relación de la participación de los padres en la escuela y el efecto sobre el desempeño escolar de sus hijos (Guzmán y Martín del Campo, 2004, AR; Huerta, 2009, DT y 2010, AR; Moreno, 2010, AR; Osorio, 2004, TM; Valdés, Acevedo y Sánchez, 2007, AR). Los textos de Huerta (2009, DT y 2010, AR) indagan sobre las formas de participación parental en 20 escuelas secundarias —públicas, generales, técnicas y telesecundarias—. Se encuentra que los alumnos con mejores resultados escolares tienen padres que se involucraban más con los planteles y tenían canales claros de comunicación con las escuelas. Por el contrario, en las secundarias con alumnos de resultados bajos, la participación de los padres y la comunicación con ellos suele ser baja y deficiente. Moreno (2010, AR) afirma que la mayoría de los padres de familia en secundaria no se involucran en la formación de sus hijos, y esto incide en el fracaso escolar de los jóvenes.

Otros discuten el impacto de características familiares sobre el bienestar, conducta y el desempeño educativo. Compton (2005, TD) señala que el alcoholismo familiar afecta a los alumnos y propone una intervención extracurricular para ayudarlos. Galicia, Sánchez y Robles (2009, M) analizan la relación

entre el rendimiento escolar, el nivel de depresión y la dinámica familiar en los adolescentes. Encuentran que los factores familiares de riesgo en la depresión de estudiantes son: relaciones de hostilidad y rechazo establecidas en el ambiente familiar, expresión no controlada de ira y agresividad entre los miembros de la familia. Paquentín (2009, TD) y Ramírez y Almeida (2010, M) afirman que los conflictos en el clima familiar se asocian con el riesgo académico. Pedroza (2005, TM) en un estudio en una secundaria privada, encontró que los alumnos con alto rendimiento académico tenían madres profesionistas en activo, buena comunicación familiar, realizaban actividades extraescolares supervisadas, recibían apoyo por parte del padre y otros miembros de la familia, no tenían problemas con la autoridad y se reportaba coincidencia entre las normas de la escuela y de la casa. Los alumnos con bajo rendimiento tendían a ser descritos por sus madres como despreocupados y extrovertidos. Tampoco tomaban clases extraescolares, tenían padres complacientes, no contaban con reglas claras ni supervisión en casa, había poca convivencia familiar y mostraban problemas con la autoridad. Valenzuela (2011, M) identifica que el grado de escolaridad de los padres y el ingreso de la familia pueden impactar el desempeño académico de los estudiantes de secundarias públicas en Tabasco.

Otros aspectos de interés abordados por Cohen (2011, TD); Matute, Sanz, Gumá, Rosselli y Ardilla (2009, AR); y, Silas (2008, AR) se refieren, respectivamente, a la influencia de la resiliencia familiar sobre el desarrollo de habilidades sociales de los jóvenes con síndrome de Down; al impacto del nivel educativo de los padres en el desarrollo de la atención y la memoria; y, a los procesos y actores que participaron en la permanencia y trayectoria escolar exitosa de jóvenes en contextos de alta marginación.

Finalmente, Poujol y Ballesteros (2009, AR) afirman que la educabilidad se construye en principio en la familia y se refuerza o modifica en la comunidad y en la escuela. Analizan la respuesta de escuela y docentes ante las necesidades de los alumnos en condiciones de pobreza —en zonas semiurbanas de alta marginación social, altos índices de migración, desempleo y contaminación ambiental—. La mayoría consideraba que la desigualdad era algo que debía solucionarse fuera de la escuela; tenían bajas expectativas hacia ellos; no reflexionaban sobre sus necesidades ni la respuesta educativa que les brindaban; tenían un trato diferencial y los excluían de algunas actividades. Concluyen que la escuela no debería excluirlos y evitar estigmatizarlos.

Educación media superior y familias

Dentro del subtema se clasificaron 5 documentos con métodos cuantitativos (exploratorio e inferencial) y 1 con método mixto.

Olvera (2009, TM) indaga sobre la percepción que alumnos tienen sobre la expectativa de sus padres para que continúen con sus estudios, y encontró que las mujeres obtenían mayores promedios, aun cuando la percepción de insistencia y el nivel educativo de los padres era similar entre ambos sexos.

Ramírez, Herrera, Macías, Martínez, Zagal y Cruz (2006, AR) exploran los factores socioeconómicos que afectan la eficiencia terminal, el rendimiento escolar y las expectativas de realizar estudios superiores de estudiantes de algunos bachilleratos agropecuarios de Guerrero. Encuentran que la lejanía del plantel representa un esfuerzo económico extra para las familias e implica mayores probabilidades de reprobación o desertar de la escuela. Además, en contextos socioeconómicos difíciles, las familias carecen de la escolaridad necesaria para ayudar a sus hijos en el trabajo escolar, aunque no encontraron correlación entre la escolaridad de los padres y las buenas calificaciones de los estudiantes. Angulo y Zavala (2010, AR) indagan sobre la relación entre el funcionamiento familiar y el rendimiento académico de estudiantes de bachillerato y no encontraron suficiente evidencia para afirmar que los hijos de padres divorciados tengan bajo rendimiento en la escuela.

Por otro lado, Comboni, Juárez y Tarrío (2005, AR) exploran un proyecto educativo de un bachillerato en una comunidad mixte de Oaxaca, el desarrollo de prácticas educativas que permitan reconstruir la identidad y respondan a las necesidades de acuerdo con la cultura y cosmovisión de la comunidad. Nuño, Álvarez y Madrigal (2008, AR) y Nuño, Álvarez, Velázquez y Tapia (2008, AR) exponen el efecto positivo de una intervención educativa que incluyó la participación de padres de familia sobre el consumo de tabaco en adolescentes de una preparatoria de Guadalajara. Ser no fumador se asoció de manera consistente con un mejor estado en todos los dominios de una escala de ambiente familiar. Los no fumadores tuvieron mayor comunicación padre-hijo, apoyo de los padres, comunicación entre los padres, apoyo significativo del hijo, así como menor hostilidad y rechazo paterno en comparación con los fumadores leves y moderados.

Educación superior y familias

Tres documentos clasificados en este subtema fueron acercamientos a través de métodos de investigación cualitativos y 1 cuantitativo a nivel exploratorio y descriptivo. Martínez y Solís (2007, AR) señalan que la familia y la escuela enmarcan los procesos de construcción de la identidad de género de los jóvenes en universidades privadas y públicas de Guadalajara. En la familia se inculcan valores y se erigen figuras de autoridad con reglas de acción distintas para hijas e hijos; por ejemplo, a las hijas se les condicionan las salidas y se les restringen los horarios para llegar a casa, no así con los hijos varones. Esta construcción social (machista) se asume normal y se asimila en la familia. Sin embargo, al llegar al contexto escolar se tiene la oportunidad de adquirir otras percepciones y significaciones en torno a los roles de género y sexualidad, pues el contexto escolar es una posibilidad de encuentro y reconocimiento con los pares. Rodríguez y Valdivieso (2008, AR) reportan casos de estudiantes pobres, quienes a pesar de las condiciones precarias en las que vivían habían logrado ser exitosos en el ámbito académico. Los autores exponen la coincidencia de varias teorías respecto de que el contexto social, material y cultural (con condiciones familiares en todas las dimensiones) en que vive y estudia un alumno influye en sus posibilidades de éxito educativos. A partir del enfoque de resiliencia —capacidad para sobreponerse a una situación traumática— los autores explican el que los alumnos en condiciones desfavorables tengan éxito escolar. Zayas, Corral y Lugo (2011, M) abordan el involucramiento de los padres y madres de familia en la educación superior, y resaltan que en este nivel la participación de ambos padres es baja. Sotelo, Ramos y Vales (2011, M) no encontraron correlación entre el rendimiento académico de los alumnos y su clima social familiar, excepto en la dimensión de *relaciones* alusivo al ambiente familiar positivo.

Cultura y escuela

En este subtema hubo 14 documentos, la mayoría (10) fue de acercamientos cualitativos en los que predominaron los descriptivos (7). No se localizaron ensayos.

Buena parte de los textos tratan la relación entre las expectativas, creencias, significados y condiciones de los niños, docentes, familias y comunidades relacionadas con la escolarización. Se encuentran los que conciernen a la cultura de poblaciones indígenas en lo referente a su visión de la escuela como agente educador (Mijangos y Romero, 2006, CL), al valor social que éstas adjudican al acto de asistir a la escuela (Czarny, 2007, AR) y al valor de la escuela otorgado a través de sus experiencias de vida escolar y laboral (Saucedo, 2003a, AR; Saucedo, 2003b; AR); también están las referentes al desarrollo de prácticas educativas en concordancia con la cultura y cosmovisión de las comunidades indígenas (Comboni, Juárez y Tarrio, 2005, AR); y, aquellas respecto de la influencia del marco sociocultural en la educabilidad, resiliencia (González, 2010, M), desigualdad (Poujol y Ballesteros, 2009, AR) y expectativas escolares (Díaz, 2006, AR) de los niños y jóvenes indígenas y/o de contextos vulnerables, las cuales subrayan la necesidad de que la escuela sea culturalmente pertinente.

Otra vertiente analiza cuestiones de género. Aguayo, Chapa, Rangel, Treviño y Valero-Gil (2007, DT) con una muestra nacional en contextos urbanos y rurales, señalan que —a partir de factores como la composición familiar, tipo de comunidad e ingreso— las familias toman decisiones acerca de si apoyar a sus hijos para que continúen o no en la escuela, y encontraron que durante los últimos años las familias de zonas urbanas no discriminaron a las mujeres. Además, los hijos de jefas de familia tendían a tener más años de estudio que los hijos de familias completas. Castañeda (2007, CL) y Robichaux y Méndez (2007, CL) observan que la inclusión de mujeres rurales de Tlaxcala en la escuela, estuvo relacionada con el auge económico temporal que se dio con la industria textil, esto provocó que las mujeres consiguieran trabajos en la ciudad y comenzaran a ser independientes, y conllevó a una resignificación del papel de las mujeres. Martínez y Solís enfatizan (2007, AR) que la familia y la escuela enmarcan los procesos identitarios de género de los jóvenes universitarios de Guadalajara, pues en ellos se construye y resignifica el “ser” mujer o varón. A pesar de que la construcción social machista se asume como normal y es aprendida en la familia, el contexto escolar puede contribuir a que los jóvenes adquieran otras percepciones y significaciones en torno de los roles de género y sexualidad.

Los demás textos abordan diversos aspectos: Gómez (2005, AR) explora la producción y reproducción de la violencia en escuelas y advierte que ciertas

creencias de los padres la justifican, lo cual hace que acepten y aprueben el trato que los docentes dan a sus hijos; Solís (2007, TM) resalta que es posible elevar el nivel sociocultural de los padres mediante talleres de formación de valores con miras a repercutir positivamente en el aprendizaje de los niños en la escuela; Ángel y Torres (2008, AR) señalan que las familias se ha transformado por cambios externos y culturales y que su estructura (tradicional o moderna) influye de manera diversa sobre el logro académico de los estudiantes.

Familias y educación no formal

Este eje temático fue el segundo más numeroso y tuvo todo tipo de acercamientos metodológicos. Son tres los subtemas: a) Educación a padres (como tema principal); b) Medios de comunicación, familia y educación; y) Cultura, familia y socialización.

Educación a padres (como tema principal)

Se clasificaron 18 documentos en este subtema, la mayoría de investigaciones con métodos cualitativos (7) y 5 con métodos cuantitativos, aunque hubo todo tipo de acercamientos.

Varias investigaciones en este subtema afirman que las intervenciones educativas con padres de familia pueden tener un efecto positivo en el desarrollo de habilidades diversas. Por ejemplo, en cuanto a sexualidad éstas pueden favorecer que los padres resuelvan de una mejor manera las dudas que tienen sus hijos, propiciar comportamientos sexuales saludables —como retraso del inicio de las relaciones sexuales, el uso de anticonceptivos—, mejorar la comunicación padre-hijo sobre el tema, elevar la aptitud para prevenir el abuso sexual, contribuir al desarrollo potencial de la sexualidad en hijos con discapacidad intelectual, entre otros aspectos. Con esta óptica se encontraron los trabajos de Atienzo, Campero, Estrada, Rouse y Walker (2011, AR); Higareda, Higareda, Higareda, Barrera, Gómez y Benites (2011, AR); y, Katz y Lazcano (2008, AR).

Otros discuten el efecto de las intervenciones educativas con padres en temas como: identificación de problemas emocionales y de conducta en sus hijos (Barcelata y Gómez, 2006, AR; y, Vite, Pérez y Ruiz, 2008, AR); la formación de

actitudes y hábitos de estudio en los alumnos (Ferrant, Salas y Rivera, 2010, AR); el tratamiento de niños con fobia social (Gil y Hernández, 2009, AR); el desarrollo de habilidades de lectura, cognitivas, interculturales y sensibilidad artística en bebés (Ayora, 2008, AR); el desarrollo de la lectoescritura en los hijos (Vance, Smith y Murillo, 2007, AR), la mejora de la conducta social, el rendimiento y el aprovechamiento escolar de los niños (Jiménez y Hernández, 2011, AR; Barreiro, 2008, AR; y, Osorio, 2004, TM); el desarrollo de la autorregulación afectiva en los niños (Covarrubias, Gómez y Estrevel, 2005, AR); y, el apoyo a la educación de los adolescentes (Salazar, 2006, TM).

Si bien todos los trabajos coinciden en la importancia de la participación y capacitación de los padres de familia para lograr cambios en sus hijos, Carreras (2007, AR) y Morales y Valenzuela (2007, M) advierten que la efectividad de las intervenciones dirigidas a padres dependerá de su capacidad para modificar su propio comportamiento y personalizar las estrategias aprendidas al carácter, motivaciones, intereses, edad, circunstancias y ambiente en el que sus hijos se desenvuelvan.

López y Ordóñez (2006, L) analizan las consecuencias del *Programa Jefas de Familia* (diseñado con enfoque de género) en el bienestar de las mujeres beneficiarias y sus familias, encuentran que las mujeres participantes en el programa lograron cierto nivel de empoderamiento, impactando en sus relaciones de género y en su autonomía.

Para finalizar, Salinas, Porras y Huerta (2006, CL) sugieren trabajar con mujeres adultas de escaso nivel educativo para influir en el desarrollo educativo de sus hijas.

Medios de comunicación, familias y educación

Se clasificaron 3 documentos en este subtema; todos corresponden a aproximaciones cuantitativas (2 inferenciales y 1 de naturaleza casi experimental).

Huerta (2007, AR) explora la participación social y electoral de los jóvenes, encuentra que la escolaridad es la variable clave para entenderlas, aunque advierte que los resultados deben tomarse con cautela. Huerta (2009, AR) explora la formación ciudadana y actitudes hacia la participación política en escuelas primarias del noreste de México, y encontró que el ambiente doméstico (exposición a programas de noticias y la frecuencia con que los niños discuten con

sus familiares sobre temas políticos) es el factor que mejor explica las visiones de mundo de los niños y su disposición a la participación política y la conciencia social. Marruenda y Valle (2008, TM) compararon dos cursos de entrenamiento a padres (uno experimental con un programa interactivo multimedia y otro de control con un programa tradicional). Concluyen que las TIC pueden abrir la posibilidad de masificar el entrenamiento a padres, al resolver sus dificultades de acceso debidos a horarios de trabajo, etc. Los grupos tuvieron el mismo nivel de aprendizaje.

Cultura, familias y socialización

Hubo 18 clasificaciones en este rubro: con métodos cuantitativos (8) y con métodos cualitativos (4), aunque hubo todo tipo de acercamientos. Todos los documentos coinciden en considerar a la familia como el primer espacio educativo y que las interacciones familiares tempranas y los estilos paternos de crianza afectan las actitudes, comportamientos, creencias, valores y desarrollo de los niños a lo largo de su vida.

Varios textos indagan el tipo de familia y la socialización de los niños con sus pares. Domínguez (2005, TM) encuentra en Chihuahua que el pertenecer a una familia monoparental puede llegar a afectar la socialización del niño, pues suelen experimentar más sentimientos negativos hacia sus compañeros que los de familias nucleares. Valdés y Ochoa (2010, AR) al contrastar dos grupos de estudiantes de primarias urbanas, hallan que los hijos de padres divorciados pueden tener mayor vulnerabilidad a presentar problemas emocionales y conductuales e incumplir con sus responsabilidades escolares. Gamble y Modry (2008, AR) al examinar si los valores de las familias mexicanas migrantes en Arizona, pertenecientes al programa *Head Start*, influenciaban la adaptación de los hijos al ambiente migrante en Estados Unidos de América, advierten que la composición, unión y valores de las familias mexicanas podrían facilitar dicha adaptación, además de una adecuada socialización de los niños en el pre-escolar. Otros autores subrayan que la violencia intrafamiliar en que viven los niños pueden provocar problemas de ansiedad, depresión, conducta antisocial, violencia hacia sus pares, etc., por lo que se requiere sensibilizarlo a los padres (Frías y Gaxiola, 2008, AR). Además, Jiménez y Hernández (2011, AR), concluyen que es indispensable capacitar a los padres sobre cómo entender y tratar los

problemas de comportamiento de sus hijos; educarlos para la tolerancia a partir de la interacción familiar (Hernández, 2004, AR); fomentar la importancia del cariño, valores, seguridad, los derechos humanos en la crianza y el reforzamiento de la autoestima de los niños (Posada, Gómez y Ramírez, 2008, AR); así como apoyar el cambio de creencias, actitudes y conductas relacionadas con el cuidado, salud, nutrición y desarrollo de los niños (Vera, Peña, Vera y Búrquez, 2007, AR).

En cuanto a las intervenciones con padres de familia para mejorar los estilos de crianza, Nava (2007, TM) explora las representaciones de los actores sociales involucrados en el *Programa Oportunidades* respecto de las expectativas y los efectos de las sesiones de educación para la salud y las consultas periódicas, advirtiendo que la intervención se limita a tratar de cumplir con los objetivos institucionales de asistencia, sin reflexionar sobre las implicaciones que conlleva la aplicación del programa para la población, por lo que se dificulta el logro de los objetivos de cambio sociocultural. Rodríguez y Vera (2010, DT) analizan los resultados de la Evaluación del Programa de Educación Inicial no Escolarizada (PRODEI) y señalan que éste parte de premisas sobre el desarrollo y los procesos simbólicos que no empatan con el imaginario de las madres rurales e indígenas que viven en condiciones de alta marginalidad ni integran las creencias, rituales y mitos sobre la crianza propios del mundo indígena. Por ello, concluyen los autores, el programa no está acorde con la población a la que se dirige. En este sentido, Vera, Peña, Vera y Búrquez (2007, AR) coinciden en la importancia de conocer las costumbres y tradiciones de la comunidad y las familias en las que se pretenden implantar programas o intervenciones para mejorar las prácticas de crianza y favorecer el desarrollo de los niños, pues esto permite que se propicien situaciones de aprendizaje realmente significativas tanto para los padres como para los hijos. Algunos otros resaltan que la promoción del desarrollo de los hijos se relaciona con las características perceptivas de las familias sobre la crianza y sus ideas en torno al desarrollo de los niños; por ejemplo, en zonas rurales en pobreza extrema. Peña, Aguilar y Vera (2005, AR) y Vera y Peña (2005, AR) encontraron que las madres conceptualizaban el desarrollo como un proceso biológico que no requería de intervención, por lo cual no reforzaban los avances de sus hijos. Se destaca la idea arraigada de que la madre es la principal responsable de la crianza de los niños. Esto permite que las madres apoyen y estén más cerca de sus hijos (con un consecuente aumento en el nivel de estrés) y a que los padres se involucren menos (Vera, Grubits y Rodríguez, 2007, AR; Vera, Morales y Vera, 2005, AR; y, Flores, Cortés y Góngora, 2003, AR).

Otros textos hacen referencia a temas como los procesos de formación artesanal y prácticas educativas en artesanos de Chiapas (Clemente, 2006, TD); la socialización lingüística entre los mayas de Zinacantán (León Pasquel, 2005, L); la identificación de los retos para la adaptación de un modelo de intervención breve para apoyar a familias de los consumidores de alcohol en un contexto indígena (Natera y Tiburcio, 2007, AR).

Migración, familias y educación

Este eje temático no fue contemplado en los dos estados del conocimiento anteriores, ello parece denotar un interés nuevo por el área. Es posible que su reciente aparición explique el que la mayoría de los trabajos sean acercamientos a través de herramientas de investigación cualitativas (14), en su mayoría descriptivas (9). El resto de los documentos fueron 2 ensayos, 2 investigaciones documentales, 2 métodos cuantitativos (exploratorio y descriptivo e inferencial). No hubo investigación acción ni de métodos mixtos.

La mayoría de las investigaciones clasificadas en este tema se enfocan: a) en las implicaciones de la migración de las familias hacia los Estados Unidos (EEUU); b) en las implicaciones de la migración al interior del país; o, c) en el intercambio cultural entre los miembros que radican en Estados Unidos y los de México.

Sobre la migración hacia Estados Unidos, Cortez y Jáuregui (2004, AR) contrastan las percepciones de dos familias mexicanas, una en Arizona y otra en Sonora. Para la primera, el inglés como lengua de instrucción implicaba la posibilidad de perder su identidad y lengua materna. En cambio, la sonorensa consideraba que el inglés era una ventaja de sus hijos sobre aquellos niños no bilingües. Gutiérrez (2005, TM) explica que las creencias y experiencias sobre el aprendizaje del idioma inglés y la conservación del español, por parte de las familias migrantes, influyen de manera decisiva en su demanda por una educación bilingüe o monolingüe para sus hijos. Otros estudian los bajos niveles de escolaridad y desempeño escolar de los inmigrantes mexicanos en ese país, advirtiendo que no se ha llegado a conclusiones definitivas respecto de lo que funciona y no funciona para mejorarlos. Afirman que el poco tiempo dedicado a las tareas escolares, el que los padres no puedan ayudarlos en casa, los obstáculos socioeconómicos, la discriminación y segregación escolar que enfrentan los

niños migrantes, afectan su proceso de aprendizaje (Cortina, 2004, CL; Levine, 2006, AR; Smith, 2004, CL y, Tinley, 2006, AR). Un tercer aspecto es la preparación que las familias dan a los menores que nacen en medios de inmigración, a través de socializar los riesgos y oportunidades que implica ésta, buscando minimizar el sufrimiento ante el cambio de ambiente (López, 2007, CL). Otro interés en el rubro es el de los efectos de la migración en el bienestar de las familias que permanecen en México. Según Heyman, Flores, Hayes, Kennedy, Lahaie y Earle (2009, AR), cuando los cuidadores de una familia emigran a Estados Unidos, los miembros que se quedan son más vulnerables a problemas financieros, educacionales, emocionales y de salud, a diferencia de cuando los que emigran no son los principales cuidadores. En cuanto a los cambios familiares derivados de la migración en la región de los Valles, Quijas y Orozco (2011, M) señalan que los hijos varones se ven obligados a suplir el rol proveedor del padre, a abandonar la escuela y que la convivencia intergeneracional (entre familiares y retorno de la familia extendida) se vuelve conflictiva. Cruz (2006, TM) explora la relación escuela-comunidad en una población agrícola de migrantes mexicanos en California. Encuentra que los migrantes han transformado el lugar no sólo demográficamente, sino que también ha modificado la relación con la escuela. En lo formal, la relación se ha reforzado a través de la participación en los consejos escolares; en lo informal, la escuela se ha vuelto un espacio para la expresión de sus prácticas culturales, sociales y religiosas.

En relación con la migración nacional, algunos centran su atención en las expectativas escolares de los padres y/o niños sobre la escolarización en contextos rurales donde la migración es una estrategia de sobrevivencia y reproducción de las familias. Leal (2007, AR) destaca el papel de las mujeres migrantes madres de familia para apoyar a sus hijos a permanecer en la escuela primaria y secundaria; Badillo y otros (2005, L) advierten sobre la necesidad de generar modelos de atención educativa culturalmente pertinentes, así como de reconocer a los padres como agentes de apoyo y fomentar su participación. Van Dijk (2006, AR) encuentra que niños y adolescentes migrantes opinan con mayor frecuencia que la escuela es una pérdida de tiempo (pues no ofrece alternativas para aspirar a un mejor empleo) y que hay una correlación negativa entre la migración y el deseo de seguir estudiando. Toledano (2010, TM) estudia cómo el funcionamiento familiar y las normas socioculturales de las familias se ven afectadas cuando el esposo es migrante. Rodríguez (2007, DT) investiga el bajo rendimiento de estudiantes migrantes, a pesar de que el Programa de Educa-

ción Básica para Niñas y Niños Migrantes (PRONIM) dota a campamentos y albergues de aulas, maestros, material didáctico y es flexible ante los horarios y ciclos agrícolas. Concluye que el bajo nivel educativo de los menores migrantes se explica, principalmente, por las difíciles condiciones y no por el programa. Nava (2010, TM) presenta un estudio sobre un servicio experimental dirigido a los niños agrícolas migrantes en Nayarit, en éste la participación de los padres se daba con la figura de “madres cuidadoras” y a través de sesiones sabatinas dirigidas a padres. La autora concluye que la atención integral de los niños y sus familias fue una fortaleza de esta experiencia. Vera (2007, AR) explora la personalidad y expectativas de niños migrantes en campos agrícolas y encontró que entre los factores expulsivos se combinan la condición de extrema pobreza, y la expectativa de éxito promovida por un falso discurso de los “enganchadores” y de los pares con experiencia. Además, el niño hijo del jornalero migrante es excluido de la escuela, de las relaciones sociales y afectivas que le permiten un desarrollo acorde con sus necesidades y aspiraciones. Yurén y De la Cruz (2009 a y b, AR y 2009 c, M) examinan las dificultades y posibilidades de formación ciudadana en madres jornaleras migrantes, a partir de un taller basado en el supuesto de que su proceso educativo repercutirá de manera favorable al educar a sus hijos y que podrán constituirse a sí mismas como personas y ciudadanas capaces de dignificar su entorno. Los resultados apuntan que las mujeres se reconocieron capaces de aprender de y con sus pares, así como ayudar a otros a aprender, aumentando su autoestima y confianza para plantearse proyectos y realizarlos.

En cuanto al intercambio cultural entre miembros de la familia que radican en Estados Unidos y en México, Martínez y Urrieta (2009, AR) exploran el sistema de cargos y afirman que esta figura juega un papel clave al educar a hijos sobre la vida social y la organización de eventos en sus lugares de origen. Mellville (2008, AR) señala la tensión entre la alta migración y el sistema de cargos de una comunidad de Oaxaca, provocada por la poca flexibilidad del sistema para acomodarse a las nuevas realidades. Ello genera una creciente brecha generacional. A través de un proyecto comunitario para intentar mejorar la comunicación transnacional y transcultural por medio de la museografía, se abrieron espacios para que los jóvenes compartieran sus puntos de vista con generaciones mayores respecto de las problemáticas que enfrentan al vivir en Estados Unidos y su dificultad para cumplir con el sistema de cargos, logrando un aprendizaje comunitario.

Educación para la salud y familias

Este eje temático incluye cuatro categorías, aunque con pocos estudios, que facilitan la comparación con los anteriores estados del conocimiento: a) Educación para la reproducción, b) Educación para la prevención de accidentes y adicciones; c) Educación para la salud mental; y, d) Educación para la nutrición.

Educación para la reproducción. Se clasificaron 2 documentos. Cordero (2005, TM) analiza cuantitativa e inferencialmente la influencia que las conversaciones con los padres ejercen sobre el comportamiento sexual de los adolescentes, en específico lo que concierne al uso del condón para prevenir el VIH/Sida y otras enfermedades de transmisión sexual. Se encuentra que la comunicación entre padres e hijos sobre sexualidad influye de manera positiva en el uso del condón por parte de los adolescentes y favorece la comunicación con sus parejas. Katz y Lazcano (2008, AR) realizan una investigación documental en la que abordan la sexualidad en el caso de los sujetos con alguna discapacidad intelectual, y señala que es necesario llevar a cabo intervenciones educativas con los padres para contribuir al desarrollo potencial de la sexualidad y la integración social de las personas con discapacidad intelectual.

Educación para la prevención de accidentes y adicciones. Hubo 3 documentos: 1 cualitativo (descriptivo) y 2 de naturaleza casi experimental.

Mock, Arreola, Treviño, Almazán, Zozaya, González y otros (2003, AR) muestran que los talleres informativos y de consejería son efectivos para reducir las muertes infantiles accidentales. Luego de llevar a cabo una intervención en Monterrey se mejoró en 10% el porcentaje de respuestas correctas de los grupos de clase económica baja, media y alta, con mejores resultados en la prevención de accidentes.

Sobre las adicciones, Rodríguez, Pérez y Córdova (2007, AR) investigan el consumo de drogas en estudiantes de secundaria y bachillerato, y hallaron como factores de riesgo la accesibilidad y permisividad familiar ante las drogas y el involucramiento en actividades antisociales por parte de estudiantes. Los principales factores protectores fueron, en estudiantes de secundaria, la calidez de la interacción familiar; y en los de bachillerato el monitoreo parental y establecimiento de reglas. Nuño, Álvarez, González y Madrigal (2006, AR) exploran las imágenes que los adolescentes usuarios de drogas y sus padres construían sobre la adicción. Al contrario de lo que otras investigaciones habían concluido,

encuentran que la asociación del término adicción-vicio se relaciona con la voluntad del sujeto en el uso y el cese del consumo de drogas.

Educación para la salud mental. Se clasificaron nueve documentos. Ocho provienen de revistas del área de salud y uno al área educativa. Los acercamientos metodológicos incluyen herramientas cuantitativas en un nivel inferencial (3) o una combinación de herramientas cualitativas y cuantitativas (3).

Una primera vertiente de estos trabajos explora el efecto del ambiente familiar sobre el desarrollo y las conductas antisociales, la personalidad y la salud mental de los hijos (Zanabria, Márquez, Pérez y Méndez, 2007, AR). Quiroz, Villatoro, Juárez, Gutiérrez, Amador y Medina-Mora (2007, AR) investigan factores relacionados con la conducta antisocial de los adolescentes y encontraron relación con: abuso infantil, problemas económicos, humillaciones, consumo de alcohol y trastornos psicopatológicos de los padres. Valadez, Amezcua, Quintanilla, González y González (2005, AR) abordan la dinámica de la pareja, presencia de conflictos, comunicación y expresiones de afecto, dificultades familiares y su relación con el intento suicida en adolescentes de educación media superior. Romo, Anguiano y Pulido (2008, AR) y Saucedo, Olivo, Gutiérrez y Maldonado (2006, AR) encuentran una asociación de creencias y prácticas disciplinarias de los padres y los comportamientos agresivos de los hijos. Benítez, Chávez y Ontiveros (2005, AR) investigan la influencia del entorno y crianza familiar en el proceso evolutivo de la personalidad y la esquizofrenia. Gómez y Gómez (2008, AR) hacen una revisión documental sobre los programas de prevención contra el maltrato infantil, y concluyen que éste se ha convertido en un problema de salud pública mundial. Todas estas investigaciones coinciden en que es necesario mejorar las relaciones familiares y crear un ambiente positivo que permita un sano desarrollo de los hijos, además de desarrollar programas de atención integral y estrategias de prevención de la violencia.

También se documenta una experiencia para fomentar, en un hospital de Guadalajara, la práctica psicoeducativa sistematizada como un modelo de intervención en el tratamiento integral de las enfermedades mentales, con el objetivo de disminuir la carga que el enfermo representa para su familia y mejorar la calidad de vida familiar (Albarrán y Macías, 2007, AR); y, la necesidad de que los padres, maestros y médicos trabajen en conjunto para detectar y atender el trastorno por déficit de atención con hiperactividad e impulsividad en los niños, vigilando su vida familiar y escolar (Velasco, 2010, AR).

Educación para la nutrición. Se clasificaron cuatro documentos, tres de ellos provienen de revistas del área de salud y una del área de educación.

Dos trabajos tratan la obesidad: Romero y Vásquez (2008, AR) revisan estudios sobre el sobrepeso y obesidad infantil. Señalan que padres, docentes y profesionales de la salud restan importancia a este problema, en especial cuando la obesidad es común en el medio. Uno de los factores que favorece la detección de la obesidad infantil es la mayor escolaridad de las madres. Sánchez, Valdés, Reyes y Carlos (2010, AR) analizan los hábitos alimenticios de los padres y la obesidad infantil, y encontraron que las intervenciones educativas sobre nutrición infantil pueden modificar positivamente la forma en que las madres de alumnos preescolares preparan la lonchera a sus hijos.

Otras dos contribuciones exploran la nutrición infantil. Pelcastre (2006, AR) indaga las dinámicas domésticas y la alimentación en la niñez en un área rural de Guerrero, afirma que el problema de la desnutrición en ambientes de extrema pobreza es influido por las estrategias nutricionales y las dinámicas familiares. Vásquez, Ávila, Contreras, Cuéllar y Romero (2007, AR) investigan los factores de riesgo asociados al estado nutricional en lactantes atendidos en guarderías del IMSS en Guadalajara, y concluyen que las causas económicas, el fin del destete tardío, la duración en guardería, el consumo de leche de vaca y la disfunción familiar aumentaban los riesgos en la alimentación de los lactantes.

Desarrollo respecto a las décadas anteriores

Con la finalidad de resaltar las aportaciones y perspectivas de la investigación en el tema de *Familia y educación* en las últimas tres décadas, presentamos algunos cuadros comparativos con los dos estados del conocimiento anteriores (Schmelkes, Linares y Delgado, 1993; Ruiz, 2003). En el primero de ellos se advierte que, durante el periodo 2003-2011, el número de textos afines al tema de estudio aumentó de manera considerable. Lo anterior puede indicar al menos dos aspectos: un creciente interés de los investigadores por el tema (o quizá mayor número de investigadores) y otro relativo al uso de internet como herramienta de consulta. Esto último permitió la localización de textos incluidos en publicaciones del interior de la República Mexicana y otras difundidas en el ámbito internacionales de investigadores mexicanos, haciéndolas mucho más accesibles que en las décadas pasadas.

CUADRO 2.9 Investigaciones incluidas en los tres estados del conocimiento

Aspecto de comparación	Estado del conocimiento		
	1982-1992	1992-2002	2003-2011
Número total de investigaciones incluidas	81	75	183

A diferencia de los dos estados del conocimiento anteriores, en el del periodo 2003-2011 el número de ensayos incluidos representó un porcentaje reducido del total de trabajos. El estado del conocimiento 1982-1992 (Schmelkes, Linares y Delgado, 1993) señalaba que la inclusión de ensayos obedecía a la ausencia de investigaciones "...nos parece que este hecho es una manifestación de lo novedoso y, por lo mismo, precario del tema de educación a la familia" (p. 13) y que al final representaban casi una cuarta parte del total de los 81 trabajos. Por su parte, el estado del conocimiento 1992-2002 (Ruiz, 2003) subrayaba que sólo el 68% del total (75) de los trabajos incluidos podían caracterizarse como reportes de investigación propiamente dichos. En cambio, como se aprecia en el siguiente cuadro, en el estado del conocimiento 2003-2011 los ensayos equivalen al 7.1% del total de las aportaciones incluidas.

CUADRO 2.10 Comparativo de ensayos incluidos en los tres estados del conocimiento

Aspecto de comparación	Estado del conocimiento		
	1982-1992 (81)	1992-2002 (75)	2003-2011 (183)
Número de ensayos incluidos	20	12	13
Porcentaje que representa del total de trabajos incluidos	24.7%	16%	7.1%

A pesar de que nuestro criterio primario de búsqueda pretendía incluir sólo investigaciones, en el subtema de *Participación social en la educación y familia* hay varios ensayos, lo cual no se debió a la falta de trabajos con rigor científico sino a una discusión sobre los significados y límites de la participación social

en la educación. Aunque no es un tema nuevo, es posible que el resurgimiento de dicha discusión obedeciera a que durante la última década varios programas le dieron nuevo impulso.

Otro indicador de la consolidación del tema *Familia y educación* puede observarse en los variados tipos de documentos de divulgación. En el cuadro que sigue se muestran los aspectos comparables de los tres estados del conocimiento. Como se percibe, el principal medio de divulgación de las investigaciones incluidas en los tres estados del conocimiento fueron las revistas, aunque con diferencias. En el caso de los estados 1982-1992 y 2003-2011, más del 50% de los textos se divulgaron como artículos en revistas.

En el estado 1992-2002 hubo casi una tercera parte de memorias en congresos, lo cual sugiere una relativa escasez de publicaciones formales durante el periodo. No obstante, esa década parece haber enfatizado, a través del intercambio en los congresos, la importancia de profundizar la investigación en ciertos temas. Ello podría haber dado pie a un periodo de gestación que se reflejó durante 2003-2011 en la formalización y divulgación de un mayor número de investigaciones en libros y capítulos de libros, así como en revistas arbitradas con respaldo institucional.

CUADRO 2.11 Medios de divulgación de las investigaciones por estados del conocimiento

Aspecto de comparación	Porcentaje que representa del total de trabajos incluidos en los estados del conocimiento*		
	1982-1992 (total 81)	1992-2002 (total 75)	2003-2011 (total 183)
Artículos de revistas	74% (60)	36% (27)	56.3% (103)
Libros o capítulos de libros	8.6% (7)	12% (9)	13.1% (24)
Memorias	7.4% (6)	29% (22)	6.6% (12)
Otros	10%** (8)	23%*** (17)	24%**** (44)

* Entre paréntesis se muestra el número de trabajos.

** Corresponde a tesis de licenciatura.

*** Incluye series, antologías, tesis de maestría y doctorado.

**** Documentos técnicos, informes y evaluaciones, tesis de maestría y doctorado.

También cabe mencionar que durante el periodo 2003-2011 se encontraron 17 documentos técnicos, informes o evaluaciones, financiados por organismos (INEE, UNICEF, SEP, CONAFE), universidades (CIDE, FLACSO) y organizaciones de la sociedad civil (CIAD, A.C. y ACUDE, A.C.). Es posible que en las décadas anteriores este tipo de documentos existieran aunque no fueran reportados, lo cual se puede atribuir a esta nueva herramienta de búsqueda.

Una aportación particular del estado del conocimiento 2003-2011 fue la distinción de las investigaciones con métodos cualitativos y cuantitativos según su grado de refinamiento (descriptivas y analíticas, y exploratorias e inferenciales, respectivamente) para dar cuenta de la acumulación de conocimiento en los diversos temas y el nivel de sofisticación de los acercamientos. Vale la pena resaltar que en ambos métodos se tiende a utilizar herramientas más complejas y a abordar los temas de interés con métodos mixtos. Consideramos que ello refleja una mayor consolidación del campo.

En cuanto al rubro *Familias y escuela* ubicamos subtemas consolidados y emergentes. El de *Participación social en la educación y familias* fue el más numeroso en los tres estados del conocimiento; sin embargo, en el último resurge la discusión sobre los significados, límites y alcances de la participación social en la educación a través de ensayos e investigaciones documentales. Además, el subtema está siendo estudiado también por organizaciones de la sociedad civil, lo cual denota que la investigación sobre la participación social tiene interés más allá de la academia y que la sociedad civil también participa en la construcción de conocimiento. El subtema de *Educación inicial, preescolar y familias* tuvo un mayor crecimiento en la última década, empiezan a surgir investigaciones que relacionan las características familiares y de contexto con el desempeño escolar de los niños preescolares, aunque la familia es una de las múltiples variables del contexto (por ejemplo, investigaciones del INEE). Se prevé que también aumenten las investigaciones en este subtema como resultado de la obligatoriedad de la educación preescolar y de las evaluaciones de logro en este nivel (EXCALE). En el subtema de *Educación primaria y familias* se consolida el uso de herramientas y modelos estadísticos rigurosos, con muestras grandes y de varios tipos sobresalen los de factores asociados al aprendizaje del INEE. También resalta la emergencia de investigaciones (principalmente, a nivel descriptivo y exploratorio) sobre el papel de la familia en los niveles educativos medio superior y superior.

En el tema *Familias y educación no formal* se detecta, al igual que en los dos estados del conocimiento anteriores, la importancia que ha adquirido la Educa-

ción a padres. También, se prevé que se incremente el número de investigaciones en este subtema porque el programa de educación inicial de CONAFE contempla la educación a padres y es el de mayor cobertura de educación inicial en el país; además, porque en 2012 empezó a implantarse el componente educativo dirigido a niños que incluye elementos de educación a padres del Programa de Guarderías y Estancias Infantiles. Si bien el subtema *Medios de comunicación, familias y educación* no parece haber crecido en las últimas décadas de acuerdo con la tabla anterior, es posible que surja el interés por el uso de las TIC en la educación de padres de manera más decidida. En el subtema de *Cultura, familias y socialización* las aproximaciones son en su mayoría cualitativas a nivel descriptivo, quizá por la naturaleza del subtema, aunque surgen acercamientos de tipo cuasiexperimental en lo referente a intervenciones para mejorar las prácticas de crianza.

El tema de *Migración, familias y educación* es de reciente emergencia, por lo que los acercamientos se centran en niveles descriptivos y exploratorios. Por ahora fue posible identificar de manera general el interés por abordar el tema de la migración al extranjero, en especial hacia Estados Unidos, al interior del país (sobre todo en zonas jornaleras) y al intercambio cultural entre quienes migran al país del norte y los que se quedan en México. Hay que enfatizar que algunos trabajos de investigación se realizaron en comunidades tanto mexicanas como estadounidenses con fondos de organismos e instituciones internacionales, por lo que se abre la posibilidad de una cooperación entre ambos países para la investigación e intervención en esta área.

En relación con el tema *Educación para la salud y familias* no se observa un crecimiento, pareciera que la familia no es un punto primario de atención para las investigaciones; es decir, que se considera como parte del contexto y no como propio objeto de investigación. No obstante, se encontraron algunos acercamientos mixtos (cualitativos y cuantitativos) que no habían estado presentes en los estados del conocimiento anteriores, lo que indica una mayor sofisticación metodológica. Los métodos cuantitativos a nivel inferencial fueron predominantes en este rubro.

Nos parece indispensable hacer un señalamiento sobre un número mayor de tesis de posgrado que aborda el campo *Familia y educación* y que, sin embargo, no implica que toda la investigación que realizan los estudiantes de las universidades sea de calidad. Como señalamos antes, faltó incluir las tesis de la maestría en educación familiar de la Universidad Panamericana.

Conclusiones y perspectivas

Como se ha visto, la investigación en torno a la temática de familias y educación ha crecido de manera considerable respecto a las dos décadas anteriores. También presenta una mayor sofisticación metodológica y es, cada vez más, menos descriptiva y más analítica, lo que implica que ha acumulado mayor conocimiento y apunta hacia un campo más consolidado.

De igual manera, hay mayor evidencia de que existe una innegable influencia e importancia de la familia (sus características, dinámicas, valores, creencias, expectativas, participación y condiciones de contexto) tanto en relación con la escuela y en los ámbitos de educación no formal, como en contextos de migración y del cuidado de la salud. Se desprende pues que hay mejores y más profundos resultados educativos cuando se establece un entendimiento y buena comunicación entre educadores y familias, cuando éstas conocen y comparten los objetivos educativos. En otras palabras, que la educación —en cualquiera de sus modalidades formales e informales— puede potenciar sus resultados si considera a las familias no sólo como medio para lograr aprendizajes en algunos de sus miembros, sino como sujetos mismos de la educación.

Esta idea ha sido muy clara desde el principio en el trabajo con los grupos vulnerables. La educación especial, por ejemplo, sostiene desde hace décadas que los avances con los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales se logran sólo cuando las familias aceptan las condiciones de sus hijos, comprenden dichas necesidades y son capaces de producir ambientes familiares que se enriquezcan con —y a su vez enriquezcan a— los centros educativos que les atienden. En la educación a grupos cultural y lingüísticamente excluidos, la participación de familias y comunidades asegura la pertinencia cultural de las intervenciones educativas. En la década analizada, este proceso ha trascendido la educación inicial, preescolar y primaria —en donde debido a la edad a los alumnos existe un mayor contacto entre la escuela y las familias— ya que se han desarrollado estudios en el nivel de educación secundaria, media superior e inclusive en la educación superior con resultados semejantes.

Aunque se ha dado importancia a la participación de las familias en el rendimiento académico de los estudiantes, éste no ha sido el único interés del campo. También se ha hecho énfasis en los procesos de participación social de

las familias en los diferentes niveles educativos. Este proceso tiene implicaciones importantes en la relación que establecen familias y comunidades con un segmento gubernamental, por lo que los temas de democracia, ciudadanía y rendición de cuentas han sido clave durante esta década. Por supuesto, también ha habido estudios que centran su atención en formular e implantarlas políticas que han impulsado la participación.

Tras la producción acumulada, es deseable que en los próximos años se consolide la idea de que la participación social en la educación es un proceso clave para la construcción de la democracia en nuestro país, y tiene potencialmente las herramientas educativas para que el proceso se desarrolle de una manera sistemática, con un fundamento transparente, que busque la integración de los diferentes segmentos de la sociedad hacia formas más participativas y justas de la vida en nuestro país. La participación social de las familias en las escuelas es, con mucha probabilidad, también un antídoto contra la violencia que ha padecido México durante la década.

Surgieron temas nuevos como la migración en la relación entre familias y procesos educativos, en particular los escolares, como un reflejo de los intensos flujos migratorios del periodo. Aunque la migración es un proceso cada vez más común en la sociedad contemporánea, es innegable que su desarrollo y consecuencias están tan polarizados como la sociedad misma. Así, los grupos vulnerables experimentan una migración accidentada, a veces motivada por la supervivencia y, en ocasiones, las instituciones educativas que reciben a los niños de familias migrantes no hacen más que acrecentar la desigualdad y la exclusión. El trabajo educativo con las familias puede convertirse igualmente en un espacio significativo que ayude a la integración de los migrantes, que prepare para la adaptación, la tolerancia y la construcción de comunidades basadas en la valoración del bien común y una conciencia del valor de la diversidad.

Se espera que en los próximos años se incremente el número de investigaciones que exploren el uso de las tecnologías de comunicación e información en la relación entre las familias y la educación. Pareciera que este campo no ha tenido el desarrollo que merece, en particular ante el cambio acelerado de la composición de la diversidad actual de las familias. Las nuevas tecnologías ofrecen la oportunidad de convertir a las familias en protagonistas de su propio proceso educativo, de la comprensión de sus cambios y en la reflexión de la relación que pueden y deben tener con la escuela frente a los nuevos retos de nuestra época. Esto ya sucede en otros países —por ejemplo España— y es de esperar

que la investigación educativa pueda fomentar experiencias en este sentido. El CONAFE y la UNICEF, por ejemplo, han puesto sus materiales de educación a las familias en línea, pero estos sitios no se han convertido en espacios educativos por sí mismos.

En otro aspecto, es de esperar que los métodos utilizados evolucionen hacia una mayor sofisticación, aunque es deseable que también aumenten las investigaciones. Sin duda, y a diferencia de otros campos, la investigación educativa tiene el fin último de mejorar la educación y es, precisamente, en resquicios marginales como éste en donde la participación puede llevar a la innovación.

Como en otras décadas, la educación para la salud continúa un camino independiente al resto del campo. Se estudia a la familia como un medio para promover la salud de sus miembros, pero no se aprovechan las conclusiones de las otras subáreas. En correspondencia, éstas no aprovechan las innovaciones metodológicas que en salud están representadas por las investigaciones mixtas. En el fondo continúa la fragmentación del campo entre aquellos que consideran la relación de las familias con la educación como su objeto de estudio y de quienes que lo toman como contexto.

Quizá el principal reto, para la próxima década, sea tener un mayor reconocimiento del resto de las áreas de la investigación educativa sobre la importancia de las familias en buena parte de los procesos que se estudia. También queda pendiente una mayor comunicación entre los investigadores del campo, para lo cual se espera que este estado del conocimiento pueda ser útil.

Bibliografía

- Aguayo, Ernesto; Chapa, Joana; Rangel, Erick; Treviño, Lourdes y Valero-Gil, Jorge (2007). *Gender-bias in Education Opportunities for Population Aged 12-18 in Mexico: 1992-2004*. MPRA Paper No. 3561, Munich Personal RePEc Archive (MPRA).
- Agudo Sanchíz, Alejandro (2008). *¿Cómo se explica el impacto educativo del Programa Oportunidades? Actores, factores y procesos*, en Evaluación Externa del Programa Oportunidades 2008. A diez años de intervención en zonas rurales (1997-2007), Distrito Federal, Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), tomo III, El reto de la calidad de los servicios: resultados en educación, pp. 71-170.
- Albarrán Ledezma, Angélica y Macías Terriquer, Marco. *Aportaciones para un modelo psicoeducativo en el servicio de psiquitría del Hospital Civil Fray Antonio Alcalde*

- en *Guadalajara, Jalisco, México*, en *Investigación en salud*, 2, ix (2007), Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, pp.118-124.
- Alvarado González, Fernando (2009). *Las ideas de las madres de familia y las prácticas extraescolares de lectura y escritura en dos escuelas de la ciudad de Durango*, en ponencia presentada en el x Congreso Mexicano de Investigación Educativa, Veracruz, COMIE.
- Ángel Castillo, Martha y Torres Herrera, Moisés. *The Lack of Academic Achievement in the New Family Structure Models*, en *Universitas Psychologica*, 2, 7 (2008), Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, pp. 403-409.
- Angulo Benítez, Vanesa y Zavala Guirado, Martha. *Funcionamiento familiar y desempeño escolar de alumnos de bachillerato de una institución privada del Estado de Sonora*, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa Sonorense* (en línea) 6, (2010), Sonora, Red de Investigación Educativa en Sonora, pp. 6- 17, <http://bit.ly/17bqRwD>, [consulta: 23 marzo, 2011].
- Atienzo, Erika; Campero, Lourdes; Estrada, Fátima; Rouse, Caroline y Walker, Dilys. *Intervenciones con padres de familia para modificar el comportamiento sexual en adolescentes*, en *Salud pública México* (en línea), 2, 53 (2011), México, Instituto Nacional de Salud Pública, pp. 160-171, <http://bvs.insp.mx/>, [consulta: 23 marzo, 2011].
- Ayora, Gialuanna. *La experiencia con los bebés, sus mamás y papás en Bunko Papalote*, en *Cero en conducta*, 56 (2008), México, Educación y Cambio, A.C., pp. 115-126.
- Azaola, Marta. *Importancia, significado y participación en la escolarización en zonas rurales: Un estudio etnográfico en Michoacán*, en *Perfiles educativos* (en línea), 130, xxxii (2011) México, IISUE, UNAM, pp. 67-82, <http://bit.ly/dxT8f5>, [consulta: 23 marzo, 2011].
- Badillo Ochoa, Aurora, et al. (2005). *Expectativas de los padres de los niños jornaleros agrícolas migrantes respecto a la educación primaria*, Distrito Federal, Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica: Cooperación Española, (Serie Atención Educativa a Población Infantil Jornalera Agrícola Migrante).
- Barcelata, Blanca y Lucio, Emilia. *Influencia de un Programa Psicoeducativo para Padres en la Identificación de Problemas Emocionales en Adolescentes*, en *Revista Mexicana de Orientación Educativa* (en línea), 8, 4 (2006) México, Grupo Editorial Cenzontle, S.A. de C.V., pp. 19-25, <http://www.remow.s/>, [consulta: 2 marzo, 2011].
- Barreiro González, Jaime. *La escuela de padres, un testimonio de modelo de éxito*, en *Revista Panamericana de Pedagogía: Saberes y Quehaceres del Pedagogo*, 12 (2008), México, Universidad Panamericana, pp. 67-76.

- Bautista, Eliseo; Sifuentes, Nayeri; Jiménez, Bernardo; Avelar, Erika y Miranda, Amparo. *Padres de familia y su inclusión en la evaluación y tratamiento conductual del autismo*, en Revista Intercontinental de Psicología y Educación (en línea), 1, 10 (2008) México, Universidad Intercontinental, pp. 49-62, <http://redalyc.uaemex.mx/>, [consulta: 23 marzo, 2011].
- Bazán, Aldo; Sánchez, Beatriz y Castañeda, Sandra. *Relación estructural entre apoyo familiar, nivel educativo de los padres, características del maestro y desempeño en lengua escrita*, en Revista Mexicana de Investigación Educativa (en línea), 33, 12 (2007), México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. pp. 701-729, <http://bit.ly/FVPMZ>, [consulta: 23 marzo, 2011].
- Benítez, Erika; Chávez, Enrique y Ontiveros, Martha. *Crianza y esquizofrenia*, en Salud Mental, 2, 28 (2005), México, Instituto Nacional de Psiquiatría, pp. 59-72.
- Berger, Tatiana. *Aportes de la perspectiva sistémica y la terapia familiar al trabajo en educación especial. Experiencia con alumnos de la maestría en educación especial de la Universidad Intercontinental*, en Revista Intercontinental de Psicología y Educación (en línea), 1, 10 (2008), México, Universidad Intercontinental, pp. 75-90, <http://bit.ly/FVPMZ/>, [consulta: 23 marzo, 2011].
- Blanco Lerín, Antonio; Cabello Bonilla, Víctor y Silva Ruiz, Gilberto (2006). *Impacto del Fondo de Apoyo a la Gestión Escolar en la participación social de la comunidad escolar. Estudio comparativo en escuelas primarias de los estados de México y Puebla*, en CONAFE, Efectos del impulso a la participación de los padres de familia en la escuela, Distrito Federal, Consejo Nacional de Fomento Educativo CONAFE (Vol.7), pp. 17-60.
- Blanco, Rosa y Umayahara, Mami (2004). *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. Santiago, OREALC / UNESCO Santiago.
- Broadhead, Pat; Meleady, Chrissy y Delgado Fuentes, Marco Antonio (2008). *Children, Families and Communities: Developing Integrated Services*. London, Open University Press.
- Canales Sánchez, Alejandro. *La participación social en la educación: un dilema por resolver*, en Perfiles Educativos, tercera época, 113, xxviii (2006), México, IISUE UNAM, pp. 64-80.
- Canales, Alejandro. *Guía de Padres: Los Bordes de la Participación en el Campo Educativo*, en Educación 2001, 94 (2003), México, Editorial Educación 2001, S.A., pp. 42-45.
- Carreras, María. *Reflexiones en torno a mi experiencia docente en programas formativos para padres y madres de familia*, en Revista Panamericana de Pedagogía, 10 (2007), México, Universidad Panamericana, pp. 15-31.

- Carrillo, Olivia (2006). *Un reto para la sociedad mexicana: La participación ciudadana en educación básica* (tesis de maestría en desarrollo educativo), Distrito Federal, México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Castañeda Salgado, Martha Patricia (2007). *Ampliación de las opciones laborales y escolares de las mujeres rurales de Tlaxcala*, en David Robichaux (comp.), *Familias mexicanas en transición. Unas miradas antropológicas*, México, Universidad Iberoamericana, pp. 185-213.
- Castañeda Torres, Juan Carlos (2005). *Las prácticas de rendición de cuentas en la organización cotidiana del trabajo en el aula. (La relación maestros-padres de familia como uno de los referentes básicos)*, tesis de maestría en pedagogía, Estado de México, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Facultad de Estudios Superiores de Aragón, Netzahualcóyotl.
- Cervini, Rubén (2003). *Factores Asociados al Aprendizaje del Lenguaje y las Matemáticas en 13 Estados de México. 3° y 4° grados de educación básica*. Cuaderno No. 7, Colección Cuadernos de Investigación, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), México, Distrito Federal.
- Chávez Rodríguez, Sara. *La Educación Inicial en los Modelos Comunitarios*, en *Educación* 2001, 95 (2003), México, Instituto Mexicano de Investigaciones Educativas, pp. 39-41.
- Clemente Corzo, Julia (2006). *Artesanos de la madera en Chiapa de Corzo: historias de vida y formación*, tesis de doctorado en pedagogía, Distrito Federal, México, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- Cohen Abadi, Emily (2011). *Resiliencia familiar y escolar: construcción y promoción de fortalezas en familias con un hijo con síndrome de Down y en la escuela de educación especial*. Tesis de doctorado interinstitucional en educación, Puebla, Universidad Iberoamericana (UIA).
- Comboni, Sonia; Juárez, José y Tarrío, María. *Resurgimiento cultural indígena: el pueblo Ayuujk de Santa María Tlahuitoltepec, Mixe, Oaxaca. El bachillerato integral comunitario Ayuujk polivalente*, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1-2, xxxv (2005), México, Centro de Estudios Educativos, pp. 181-208.
- Compton García Fuentes, Carlos Christian (2005). *Programa de orientación educativa para estudiantes de secundaria miembros de una familia alcohólica: propuesta, aplicación y evaluación. Estudio de caso*. Tesis de doctorado en pedagogía, Distrito Federal, México, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

- Cordero Coma, Julia (2005). *¿Hablar de sexualidad con sus padres ayuda a los adolescentes a prevenir el VIH/SIDA? Un acercamiento al contexto mexicano urbano*. Tesis de maestría en población, México, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Cortez, Nolvía y Jáuregui, Beatriz. *Influencia del contexto social en la educación bilingüe en una zona fronteriza de Sonora y Arizona*, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23, 9 (2004) México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 957-973.
- Cortina, Regina (2004). *Factores transnacionales y el desempeño escolar de los inmigrantes mexicanos*, en Regina Cortina y Mónica Gendreau (coords.), *Poblanos en Nueva York. Migración rural, educación y bienestar*, Puebla, Universidad Iberoamericana, pp. 57-74.
- Covarrubias, María; Gómez, José y Estrevel, Luis. *Los estilos de interacción paternomaterna y el desarrollo de la autorregulación afectiva en el niño: una perspectiva histórico cultural*, en *Revista Cubana de Psicología*, 1, 22 (2005), Cuba, Facultad de Psicología, pp. 62-67.
- Cruz, Alfonso (2006). *Relaciones entre escuela y comunidad: ¿Una contribución a la formación ciudadana? El caso de una comunidad agrícola habitada por migrantes mexicanos en California rural*. Tesis de maestría en antropología social, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).
- Cú, Guadalupe; Contreras, Carlos, y Rosado, Eddy. *Factores lingüísticos asociados al rendimiento escolar en niños y niñas del primer ciclo escolar de escuelas primarias bilingües*, en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5e, 5 (2007), España, Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, pp. 68-74.
- Czarny, Gabriela. *Pasar por la escuela. Metáfora que guarda distintas caras para abordar la relación comunidades indígenas y escolaridad*, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 34, 12 (2007), México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 921-950.
- Delgado Fuentes, Marco Antonio (2008). *La participación social en la educación preescolar: reflexiones a partir de los estudios de caso en Inglaterra*, en Lorenza Villa Lever (coord.), *La educación preescolar: ¿Hacia dónde debería dirigirse la política educativa?*, México, OCE/Aula XXI Santillana, pp.139-164.
- Delgado Fuentes, Marco Antonio (2008a). *Las participaciones sociales en el preescolar y el desarrollo de competencias para la participación infantil: Cuatro estudios de*

- caso. *Resumen* (en línea), México, ACUDE, <http://tinyurl.com/crt3aeo>, [consulta: 13 septiembre de 2011].
- Delgado Fuentes, Marco Antonio (2008b). *Las participaciones sociales en el preescolar y el desarrollo de competencias para la participación infantil. Caso 1: Identidad Cultural y Participación Social en el Preescolar: un estudio de caso en una comunidad náhuatl de Puebla* (en línea), México, ACUDE, <http://tinyurl.com/d2czzdb>, [consulta: 13 septiembre, 2011].
- Delgado Fuentes, Marco Antonio (2008c). *Las participaciones sociales en el preescolar y el desarrollo de competencias para la participación infantil. Caso 2: Conformación de una comunidad, socialización de los niños para la participación y la educación integral en un preescolar comunitario rural de CONAFE* (en línea), México, ACUDE, <http://tinyurl.com/c6q2kj2>, [consulta: 13 septiembre, 2011].
- Delgado Fuentes, Marco Antonio (2009). *Community Involvement in Services for Young Children, Families and Communities. Accepting, resisting and proposing alternatives to mainstream views*, UK & USA, Verlag Dr. Muller.
- Delgado Fuentes, Marco Antonio y González Peral, Adriana (2008). *Las participaciones sociales en el preescolar y el desarrollo de competencias para la participación infantil. Caso 4: Un estudio de caso en un preescolar de una comunidad urbano marginada en transformación en el Distrito Federal* (en línea), <http://tinyurl.com/cmks76o>, [consulta: 13 septiembre, 2011].
- Delgado Fuentes, Marco Antonio; González Peral, Adriana y Flores Pérez, Brenda (2008). *Las participaciones sociales en el preescolar y el desarrollo de competencias para la participación infantil. Caso 3: La participación social en un jardín de niños urbano: una experiencia de atención integral a niños y sus familias; logros y obstáculos* (en línea), <http://tinyurl.com/cqwhm55>, [consulta: 13 septiembre, 2011].
- Delgado Fuentes, Marco Antonio; González Peral, Adriana y Martínez Valle, Claudia Osiris (2011). *Familia y Preescolar ¿Es posible una relación significativa?*, en ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Ciudad de México, COMIE.
- Díaz, Josefina. *Identidad, adolescencia y cultura. Jóvenes secundarios en un contexto regional*, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 29, 11 (2006) México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 431-457.
- Domínguez, Martha Georgina (2005). *Familias monoparentales y nucleares: una comparación desde la percepción del niño preescolar*. Tesis de maestría en educación, Chihuahua, Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

- Echeverría Cabrera, Carmen (2010). *Hacia una política pública para la prevención y atención del callejerismo infantil y juvenil*. Tesis de maestría en investigación y desarrollo de la educación, México, Universidad Iberoamericana (UIA).
- Escoffíe Aguilar, María y Cruz Zapata, Jimena. *Estilos parentales e indicadores emocionales en niños con conductas disruptivas en el salón de clase*, en Educación y Ciencia, Tercera Época, 35, II (2008) México, Universidad Autónoma de Yucatán, pp. 45-52.
- Estrada, Marcos. *La participación social en educación: hacia una Comunidad Escolar en Las Margaritas, Chiapas*, en Revista Interamericana de Educación para la Democracia, 1, 1 (2008), Canadá, University of Toronto, pp. 186- 204.
- Estrella Vanegas, Carlos Servando (2006). *Violencia intrafamiliar; un obstáculo al proceso enseñanza-aprendizaje en educación primaria*. Tesis de maestría en educación, Sonora, Centro Pedagógico del Estado de Sonora, Universidad Pedagógica Nacional (UPN).
- Fernández, Tabaré (2003). *Tres Estudios sobre Determinantes Sociales del Rendimiento Escolar*. Cuaderno No. 3, Colección Cuadernos de Investigación, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), Distrito Federal.
- Ferrant, Esperanza; Salas, Marco y Rivera, Mireya. *Apoyo de profesores y padres de familia en la formación de hábitos de estudio*, en Revista Mexicana de Orientación Educativa, 18, VII (tercera época) (2010), México, Centro de Información y Estudios Nacionales, C.C., pp. 2-6.
- Flores, Mirta; Cortés, María y Góngora, Elías. *Estilos de crianza. Una aproximación a su identificación en familias de Yucatán*, en Educación y Ciencia, Nueva Época, 7, 14 (2003), México, Universidad Autónoma de Yucatán, pp. 21-42.
- Fragoso, Esther y Canales, Emma. *Estrategias educativas para la formación en valores desde la educación informal de la familia*, en Educere, 44 (2009), Venezuela, Universidad de los Andes, pp. 177-185.
- Frías, Martha y Gaxiola, José. *Consecuencias de la violencia familiar experimentada directa e indirectamente en niños: depresión, ansiedad, conducta antisocial y ejecución académica*, en Revista Mexicana de Psicología, 2, 25 (2008), México, Sociedad Mexicana de Psicología, A.C., pp. 237-248.
- Fundación IDEA (2010). *Las bibliotecas escolares en México. Un diagnóstico desde la comunidad escolar*, Distrito Federal, Fundación SM México.
- Galicia Cordero, María Teresa (coord.) (2008). *Participación social en la educación: Del análisis a las propuestas*, México, Observatorio Ciudadano de la Educación, A.C.
- Galicia Moyeda, Iris Xóchitl; Sánchez Velasco, Alejandra y Robles Ojeda, Francisco Javier (2009). Análisis de la relación entre el rendimiento escolar, el nivel de de-

- presión y la dinámica familiar en adolescentes, en ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, COMIE.
- Galván, Luz, *Niños sociables y madres con autoestima: Resultados del Programa de Educación Inicial No Escolarizada del CONAFE*, en Ichan Tecolotl, 239, 20 (2010) México, CIESAS, pp. 1-3.
- Gamble, Wendy y Modry-Mandell, Kelly. *Family Relations and Adjustment of Young Children of Mexican Descent: Do Family Cultural Values Moderate these Associations?*, en *Social Development*, 17, 2 (2008), UK, Wiley Publishing, pp. 358-379.
- García, José; Slater, Charles y López, Gema. *El director escolar novel de primaria. Problemas y retos que enfrenta en su primer año*, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 47, 15 (2010), México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 1051-1073.
- Gertler, Paul; Patrinos, Harry y Rubio, Marta. *Empoderando a los padres para mejorar la educación en el México rural*, en CONAFE, Efectos del impulso a la participación de los padres de familia en la escuela, Distrito Federal, Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), 7 (2006), pp. 61-90.
- Gil, Flor y Hernández, Laura. *Tratamiento cognitivo-conductual para niños mexicanos con fobia social*, en *Anuario de Psicología*, 1, 40 (2009), Barcelona, Universitat de Barcelona, pp. 89-104.
- Gómez, Antonio. *Violencia e institución educativa*, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26, 10 (2005) México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 693-718.
- Gómez, Lidia y Gómez, Martha. *Evaluación de estrategias de intervención para la prevención primaria del maltrato infantil. Revisión de la literatura*, en *Acta Pediátrica de México*, 5, 29 (2008), México, Edición y Farmacia, pp. 280-284.
- González Gallegos, Vicente Mario (2010). *Escuela y familia: ámbitos de educabilidad y resiliencia*, en ponencia presentada en la mesa de trabajo sobre la educación intercultural en México del Foro Internacional sobre Multiculturalidad, Celaya, Universidad de Guanajuato.
- Guerrero Domínguez, Antonieta Guadalupe; Jasso Kamel, María Teresa; Regueiro Noriega, María del Carmen y Rivera Gutiérrez, Mónica (2009). *La participación de los padres en el proceso de la evaluación docente*, en ponencia presentada en el xx Encuentro Pedagógico Carmen Meda. Evaluación, ciudad de México, Colegio Madrid.
- Gutiérrez Ávila, Lucina (2005). *Expectativas de los padres de familia migrantes mexicanos para el ingreso escolar de sus hijos a la educación elemental en un contexto bilingüe*. Tesis de maestría en desarrollo educativo de la línea de formación di-

- dáctica de la lengua), Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Distrito Federal, México.
- Guzmán, Eva y Martín, Socorro. *Caracterización de la relación familia-escuela y sus implicaciones en la interacción psicopedagógica*, en Revista Educar, 18 (2004), México, Secretaría de Educación Gobierno de Jalisco, pp. 8-21.
- Hernández Estudillo, Raúl (2009). *Las implicaciones políticas, sociales y educativas de la participación de los padres de familia en la escuela indígena intercultural*. Tesis de maestría en desarrollo educativo, Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Distrito Federal, México.
- Hernández Padilla, Eduardo (2007). *Marco de referencia. Cuestionario de contexto para padres de preescolar. Excale 2007*, México, INEE.
- Hernández, Eduardo y González, Manuel. *Modelo de ecuación estructural que evalúa las relaciones entre el estatus cultural y económico del estudiante y el logro educativo*, en Revista Electrónica de Investigación Educativa, 2, 13 (2011), México, Universidad Autónoma de Baja California, Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, pp. 188-203.
- Hernández, Ingrid. *Educación para la tolerancia. Una labor en conjunto*, en Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, 191, XLVII (2004), México, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 136-148.
- Heymann, Jody; Flores-Macías, Francisco; Hayes, Jeffrey; Kennedy, Malinda; Lahaie, Claudia y Earle, Alison. *The impact of migration on the well-being of transnational families: new data from sending communities in Mexico*, en Community, Work & Family, 1, 12 (2009), UK, Taylor & Francis Group, pp. 91-103.
- Higareda, Martha; Higareda, Enrique; Higareda, Irma; Barrera de León; Juan, Gómez, Meynardo y Benites, Verónica. *Aptitud de padres para prevenir abuso sexual en menores después de una intervención educativa participativa*, en Salud Pública de México, 2, 53 (2011), México, Instituto Nacional de Salud Pública, pp. 134-140.
- Huerta, Edna. *Formas de participación parental en las escuelas secundarias mexicanas de altos y bajos resultados académicos*, en Revista Iberoamericana de Educación, 54, (2010), España, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, pp. 167-185.
- Huerta, Juan. *El rol de la exposición a la televisión y la escolaridad en cuatro modelos de los predictores de la participación de los jóvenes en la democracia*, en Zer: Revista de Estudios de Comunicación, 23, 12 (2007) España, Universidad del País Vasco, pp. 95-117.

- Huerta, Juan. *Formación ciudadana y actitudes hacia la participación política en escuelas primarias del noreste de México*, en Revista Mexicana de Investigación Educativa, 40, 14 (2009), México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 121-145.
- Huerta, Edna (2009). *La relación escuela-padres en las secundarias mexicanas*. Cuaderno No. 34, Colección Cuadernos de Investigación, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), México, Distrito Federal.
- INEE (2008). *Factores asociados al aprendizaje de estudiantes de 3° de primaria en México*. Informes Institucionales, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), México, Distrito Federal.
- Jiménez, Estela; Ito, Emily y Macotela, Silvia. El papel de las madres en la motivación de sus hijos(as) hacia el aprendizaje escolar, en Revista Mexicana de Psicología Educativa, 1, 1 (2010), México, Fundación Dra. Silvia Macotela, pp. 59-74.
- Jiménez, David y Hernández Moctezuma, Ivonne. *Intervención clínica a díadas madre-hijo para mejorar la conducta social y el aprovechamiento escolar en el nivel básico*, en Revista Electrónica de Psicología Iztacala, 2, 14 (2011), México, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 68-89.
- Katz, Gregorio y Lazcano, Eduardo. *Sexuality in subjects with intellectual disability: an educational intervention proposal for parents and counselors in developing countries*, en Salud Pública México, 2, 50 (2008), México, Instituto Nacional de Salud Pública, pp. 239- 254.
- Latapí, Pablo. *La participación de la sociedad en la definición de las políticas públicas en educación: El caso del Observatorio Ciudadano de la Educación*, en Perfiles Educativos, 107, xxvii (2005), México, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 7-39.
- Leal, Olivia. *Familia y escuela en comunidades de jornaleros migrantes*, en Revista Intercontinental de Psicología y Educación, 1, 9 (2007), México, Universidad Intercontinental, pp. 49-66.
- León Pasquel, Lourdes de (2005). *La llegada del alma. Lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de Zinacatán*, Distrito Federal, CIESAS, Publicaciones de la Casa Chata.
- Levine, Elaine. “Hijos de migrantes mexicanos en las escuelas de Estados Unidos”, en *Sociológica*, 60, 21 (2006), España, Universidad de Coruña, Facultad de Sociología, pp. 173-206.
- López Castro, Gustavo (2007). *Niños, socialización y migración a Estados Unidos*, en Marina Ariza y Alejandro Portes (coords.). *El país transnacional. Migración mexicana y cambio social a través de la frontera*, México, Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Sociales, pp. 545-570.

- López Cortés, María Dolores (2004). *La interacción familiar en el proceso de integración educativa en los niños con discapacidad intelectual*. Tesis de maestría en desarrollo educativo, Tuxtla Gutiérrez, México, Universidad Pedagógica Nacional (UPN).
- López Estrada, Silvia y Ordóñez Barba, Gerardo (2006). *Pobreza, Familia y políticas de género*, Tijuana, El Colegio de la Frontera Norte.
- Mares Miramontes, Andrés (2006). *La integración educativa desde la perspectiva de los actores sociales encargados de realizarla*. Tesis de doctorado en psicología, Distrito Federal, México, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- Mares Miramontes, Andrés e Ito Sugiyama, Emily. *Integración educativa. Perspectiva desde los actores sociales encargados de realizarla*, en Revista Mexicana de Investigación Educativa, 26, 10 (2005), México, Comité Mexicano de Investigación Educativa, pp. 903-930.
- Marruenda y Valle, Gloria (2008). *Desarrollo y evaluación de un programa multimedia de entrenamiento a padres*. Tesis de maestría en psicología, Distrito Federal, México. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- Martin, Christopher y Posner, Charles. *Reforma educativa y los beneficios de la participación social en México*, en Metapolítica, 64, 12 (2009), México, Centro de Estudios de Política Comparada, A.C., pp. 61-66.
- Martínez Bordon, Arcelia; Bracho González, Teresa y Martínez Valle, Claudia Osiris (2007). *Los Consejos de Participación Social en la Educación y el Programa Escuelas de Calidad: ¿Mecanismos Sociales para la Rendición de Cuentas?*, México, CIESAS/ Universidad Veracruzana (Serie Cuadernos para la Democratización).
- Martínez, Consuelo y Solís, Daniel. *Familia y escuela en la construcción de identidad y género en jóvenes universitarios de Guadalajara*, en JOVENES. Revista de Estudios sobre Juventud, 27, (2007), México, Instituto Mexicano de la Juventud, Centro de Investigación y Estudios sobre la Juventud, pp.128-145.
- Martínez, Sergio y Urrieta, Luis. *El carguero transnacional: continuidad cultural de una comunidad michoacana*, en Estudios Sociales, 33, 17 (2009), Costa Rica, Confederación Universitaria Centroamericana, pp. 111-134.
- Mateos, Giannina; Becerril, Maricela; Parra, Mónica y Pérez, Yanitza. *Necesidades de asesoramiento de acuerdo con padres y maestros de una escuela primaria*, en Revista Intercontinental de Psicología y Educación, 1, 10 (2008), México, Universidad Intercontinental, pp. 63-74.
- Matute, Esmeralda; Sanz, Aracely; Gumá, Emilio; Rosselli, Mónica y Ardilla, Alfredo. *Influencia del nivel educativo de los padres, el tipo de escuela y el sexo en el desa-*

- rrollo de la atención y la memoria*, en Revista Latinoamericana de Psicología, 2, 41 (2009), Colombia, Fundación Universitaria Konrad Lorenz, pp. 257-276.
- Mellville, Georgia. *Museografía con una comunidad de migrantes*, en Revista Decisio: Saberes para la acción en educación de adultos, 20 (2008), México, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, pp. 36-43.
- Messina, Graciela; Pieck, Enrique; Linares Pontón, María Eugenia y Paredes, Laura (2007). *Una comunidad que aprende y participa* (en línea), <http://tinyurl.com/c5qmw3j>, [consulta: 13 septiembre 2011].
- Mijangos Noh, Juan Carlos y Romero Gamboa, Fabiola (2006). *Las cotidianidades extraescolares de los mayas*, en Juan Carlos Mijangos y Fabiola Romero, Mundos encontrados. Táantaniil Yo'okol kaabil. Análisis de la educación primaria indígena en una comunidad del sur de Yucatán, Estado de México, Ediciones Pomares-UADY, pp.120-139.
- Mock, Charles; Arreola, Carlos; Trevino, Rodolfo; Almazán, Victoria; Zozaya, Jaime; Gonzalez, Reynaldo y otros. *Injury prevention counselling to improve safety practices by parents in Mexico*, en Bulletin of the World Health Organization, 8, 81 (2003), Suiza, World Health Organization, pp. 591-598.
- Morales Martínez, Gloria Perla y Valenzuela González, Jaime Ricardo (2007). *La formación de padres de familia: cuando la teoría enfrenta la realidad*. En ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Mérida, COMIE.
- Moreno, Tiburcio. *La relación familia escuela en secundaria: algunas razones del fracaso escolar*, en Revista Currículum y Formación del Profesorado, 2, 14 (2010), España, Universidad de Granada, pp. 241-255.
- Nashiki Angulo, Rosa María (2006). *La participación de las familias en centros de educación infantil: una propuesta desde los retos del desarrollo*. Tesis de maestría en psicología, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Distrito Federal, México.
- Natera, Guillermina; y Tiburcio, Marcela. *Tailoring an intervention model to help indigenous families cope with excessive drinking in central México*, en Salud Mental, 6, 30 (2007), España, Grupo Aula Médica, S. L., pp. 32-42.
- Nava Amaya, María Minerva (2010). *Centro de Atención y Educación Infantil Florece para niños migrantes en la zona tabacalera de Nayarit*. Tesis de maestría en investigación y desarrollo de la educación, ciudad de México, Universidad Iberoamericana (UIA).
- Nava Martínez, Alma Nora (2007). *Oportunidades en Salud: Representaciones y prácticas sociales de los beneficiarios/as y del personal del centro de salud en torno al*

- componente de salud del Programa Oportunidades*. Tesis de maestría en antropología Social, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).
- Nuño, Bertha; Álvarez, José y Madrigal, Eduardo. *Efecto de una intervención antitabaco en estudiantes de enseñanza media superior de Guadalajara, México*, en *Salud Mental*, 3, 31 (2008), España, Grupo Aula Médica, S. L., pp.181-188.
- Nuño, Bertha; Álvarez, José; González, Catalina y Madrigal de, Eduardo. *La adicción ¿vicio o enfermedad?*, en *Salud Mental*, 4, 29 (2006), España, Grupo Aula Médica, S. L., pp. 47-54.
- Nuño, Bertha; Álvarez, José; Velázquez, Alejandra y Tapia, Amparo. *Comparación del ambiente familiar y el tipo de consumo de tabaco en adolescentes mexicanos de nivel medio superior*, en *Salud Mental*, 31, 5 (2008), España, Grupo Aula Médica, S. L., pp. 361-369.
- Olivo, Miguel; Alaniz, Claudia y Reyes, Luis. *Crítica a los conceptos de gobernabilidad y gobernanza. Una discusión con referencia a los consejos escolares de participación social en México*, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 50, 16 (2011), México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 775-799.
- Olvera García, Rocío (2009). *Desempeño académico de mujeres y hombres de bachillerato y la insistencia de sus padres para seguir estudiando: un análisis desde la perspectiva de género*. Tesis de maestría en psicología social, México, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- Osorio Villanueva, Teresa Salomé (2004). *La participación de los padres de familia en el desarrollo educativo de la escuela primaria*. Tesis de maestría en desarrollo educativo, Mérida, Yucatán, Universidad Pedagógica Nacional (UPN).
- Paquentín Falcón, Verónica Ivonne (2009). *Conductas parentales y problemas de conducta en la escuela secundaria: la perspectiva de los adolescentes*. Tesis de doctorado en psicología, Distrito Federal, México, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- Parra Velasco, María Luisa y García-Sellers, Martha Julia (2005). *Comunicación entre la escuela y la familia*, México, Paidós.
- Pedroza Álvarez, Dalia Edith (2005). *Madres que trabajan, el rendimiento académico y socialización de sus hijos adolescentes que cursan el segundo nivel de secundaria en una escuela privada*. Tesis de maestría en ciencias con campo en formación docente), Mazatlán, México, Universidad Pedagógica Nacional (UPN).
- Pelcastre, Blanca; Riquer, Florinda; León, Verónica; Reyes, Hortensia; Gutiérrez, Gonzalo y Bronfman, Mario. *¿Qué se hace para no morir de hambre? Dinámicas do-*

- mésticas y alimentación en la niñez en un área rural de extrema pobreza en México*, en *Salud Pública de México*, 6, 48 (2006), México, Instituto Nacional de Salud Pública, pp. 490-497.
- Peña, Martha; Aguilar, Celene y Vera, José. *Pareja, estimulación y desarrollo de infante en zona rural en pobreza extrema*, en *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 25, 10 (2005), México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 559-576.
- Pérez, Jorge; Abiega, Dolores; Pamplona, Ignacio y Zarco, Margarita. *Alternativas de educación preescolar para zonas marginalizadas urbanas: el proyecto Nezahualpilli*, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, núms. 3-4, xxxv, (2005), México, Centro de Estudios Educativos, pp. 115-178.
- Posada, Álvaro, Gómez, Juan y Ramírez, Humberto. *Crianza humanizada: una estrategia para prevenir el maltrato infantil*, en *Acta Pediátrica de México*, 5, 29 (2008), México, Edición y Farmacia S. A. de C. V., pp. 295-305.
- Poujol, Guadalupe y Ballesteros, Lucina. *Desigualdad y educabilidad en la escuela. Los valores en alumnos, padres y docentes*, en *EduDoc Centro de Documentación sobre Educación*, mayo, (2009), México, ITESO, pp. 1-13.
- Quijas Ramírez, Sandra Janeth y Orozco Mares, Imelda (2011). *Migración, familia y sus efectos en los estudiantes universitarios de la región de los Valles, Jalisco*, en ponencia presentada en el XI Congreso Mexicano de Investigación Educativa, ciudad de México, COMIE.
- Quiroz, Nieves; Villatoro, Jorge; Juárez, Francisco; Gutiérrez, María; Amador, Nancy y Medina-Mora Icaza, María. *La familia y el maltrato como factores de riesgo de conducta antisocial*, en *Salud Mental*, 4, 30 (2007), España, Grupo Aula Médica S.L., pp. 47-54.
- Raccanello, Kristiano; Garduño, León, y Damián, Georgette. *Determinantes de la asistencia escolar en primaria: un análisis de género*, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, núms. 3-4, xxxix (2009), México, Centro de Estudios Educativos, pp. 99-199.
- Ramírez Martínez, Heriberto (2007). *Política educativa de participación social en la educación (la tensión de lo normativo)*. Tesis de maestría en desarrollo educativo, Distrito Federal, México, Universidad Pedagógica Nacional (UPN).
- Ramírez Rivera, Carlos Arturo y Almeida Félix, Gloria Irene (2010). *Clima familiar y conductas de riesgo en alumnos de nivel medio básico*, en ponencia presentada en el Quinto Congreso Internacional de Educación. Educación, Tecnología e Innovación, Sonora, Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON).
- Ramírez, Benito; Herrera, Edgar; Macías, Antonio; Martínez, Tomás; Zagal, Bernardo y Cruz, Mario. *Características socioeconómicas, rendimiento escolar y*

- expectativas de estudios superiores de los estudiantes de los bachilleratos agropecuarios: estudios en la región del estado de Guerrero, México*, en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (en línea), núms. 3-4, xxxvi (2006), México, Centro de Estudios Educativos, pp. 261-281, <http://redalyc.uaemex.mx/>, [consulta: 25 marzo, 2011].
- Robichaux, David y Méndez, Oswaldo (2007). *Familias Tlaxcaltecas frente al auge y la crisis: neoliberalismo, empleo y escolarización*, en David Robichaux (comp.), *Familias mexicanas en transición. Unas miradas antropológicas*, México, Universidad Iberoamericana, pp. 215-249.
- Rodríguez, Lizbeth. *El sujeto con síndrome de Down en el contexto rural. La estimulación oportuna en la adquisición del lenguaje oral*, en Ethos Educativo (en línea), 47, (2010), México, Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, pp. 75-89, <http://tinyurl.com/d5dq5ru>, [consulta: 25 marzo, 2011].
- Rodríguez, Solveig; Pérez, Verónica y Córdova, Alberto. *Factores familiares y de pares asociados al consumo de drogas en estudiantes de educación media*, en Revista Intercontinental de Psicología y Educación, 01, 9 (2007), México, Universidad Intercontinental, pp. 159-186.
- Rodríguez, Carlos y Valdivieso, Azul. *El éxito escolar de alumnos en condiciones adversas*, en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (en línea), núms. 1- 2, xxxviii (2008), México, Centro de Estudios Educativos, pp. 81-106, <http://redalyc.uaemex.mx/>, [consulta: 25 marzo, 2011].
- Rodríguez, Carlos Rafael (2007). *La educación de menores jornaleros migrantes en el estado de Hidalgo*, México, Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica: Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa.
- Rodríguez, Claudia Karina y Vera, José Ángel (2010). *Evaluación del Programa de Educación Inicial no Escolarizado y las prácticas de crianza en la zona rural indígena* (en línea), <http://tinyurl.com/c3t9qkk>, [consulta: 5 julio, 2011].
- Romero Ortiz, Roberta (2011). *El espacio y su influencia en la construcción corporal de los niños: entrevista a las madres de familia*. Tesis de maestría en pedagogía, Estado de México, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Facultad de Estudios Superiores de Aragón.
- Romero, Enrique y Vásquez, Édgar. *La obesidad en el niño, problema no percibido por los padres. Su relación con enfermedades crónicas y degenerativas en la edad adulta*, en Boletín Médico del Hospital Infantil de México, 6, 65 (2008), México, Instituto Nacional de Salud, Hospital Infantil de México Federico Gómez, Departamento de Ediciones Médicas, pp. 519-527.

- Romo, Nohemí; Anguiano, Bárbara; Pulido, Ricardo y Camacho, Gustavo. *Rasgos de personalidad en niños con padres violentos*, en Revista de Investigación en Psicología, 1, 1 (2008), Perú, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, pp. 117-128.
- Ruiz M, M (2003). Educación de adultos y Familia, en *Educación, Derechos Sociales y Equidad*. La Investigación Educativa en México, 1992-2002. Tomo II. México: COMIE-SEP, pp. 713-744.
- Ruiz Muñoz, María Mercedes (2005). *El encuentro de dos campos: La educación infantil y la educación de adultos*, en María Mercedes Ruiz Muñoz, Imbricación de lo político y lo pedagógico en los procesos de educación de adultos: dos estudios de caso, Pátzcuaro, CREFAL, pp.77-120.
- Salazar Narváez, Dolores (2006). *Propuesta pedagógica para la formación de una escuela para padres como apoyo a la educación de los adolescentes*. Tesis de maestría en desarrollo educativo, Distrito Federal, México, Universidad Pedagógica Nacional (UPN).
- Salinas Amescua, Bertha; Porras Hernández, Laura y Huerta Alva, María (2006). *Autopercepciones de madres rurales: Implicaciones en el modelaje a sus hijas en edad escolar*, en Santiago Cueto (ed.), Educación y brechas de equidad en América Latina, Santiago, Preal, (Tomo II), pp. 399-456.
- Sánchez Pedro y Valdés, Ángel. *Una aproximación a la relación entre el rendimiento académico y la dinámica y la estructura familiar en estudiantes de primaria*, en Revista Intercontinental de Psicología y Educación, 2, 13 (2011), México, Universidad Intercontinental, pp. 177-196.
- Sánchez, Pedro; Valdés, Ángel; Reyes, Nayeli y Carlos, Ernesto. *Participación de padres de estudiantes en educación primaria en la educación de sus hijos en México*, en *LIBERABIT*, 1, 16 (2010), Perú, Universidad de San Martín de Porres, Escuela Profesional de Psicología, pp. 71-80.
- Santizo, Claudia. *Gobernanza y participación social en la escuela pública*, en Revista Mexicana de Investigación Educativa, 50, 16 (2011), México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 751-773.
- Sauceda, Juan; Olivo, Nancy; Gutiérrez, Jesús y Maldonado, Martín. *El castigo físico en la crianza de los hijos. Un estudio comparativo*, en Boletín Médico del Hospital Infantil de México, 6, 63 (2006), México, Instituto Nacional de Salud, Hospital Infantil de México Federico Gómez, Departamento de Ediciones Médicas, pp. 382-388.
- Saucedo, Claudia. *Entre lo colectivo y lo individual: la experiencia de la escuela a través de relatos de vida*, en Revista Nueva Antropología, 62, XIX (2003b), México, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 77-98.

- Saucedo, Claudia. *Estudia para que no te pase lo que a mí: Narrativas culturales sobre el valor de la escuela en familias mexicanas*, en *Journal of Latinos and Education*, 4, 2 (2003a), USA, California State University, College of Education, pp. 197-216.
- Schmelkes, S.; Linares, M.E. y Delgado M.A. (1993): *Educación a la Familia para el Desarrollo de sus Hijos Pequeños*. Estado del Conocimiento número 27. Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa. Serie "La Investigación Educativa en los 80, perspectiva para los 90". México.
- SEP y CONAFE (2009). *Análisis ejecutivo de resultados de la Evaluación de Impacto de Educación Inicial no Escolarizada 2008*, México, Distrito Federal, Unidad de Programas Compensatorios, SEP.
- Silas, Juan. *¿Por qué Míriam sí va a la escuela? Resiliencia en la educación básica mexicana*, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 39, XXIII (2008), México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 1255F-1279.
- Smith, Robert (2004). *Imaginando los futuros educativos de los mexicanos en Nueva York*, en Regina Cortina y Mónica Gendreau (coords.), *Poblanos en Nueva York. Migración rural, educación y bienestar*, Puebla, Universidad Iberoamericana, pp. 87-112.
- Solís Jiménez, Justino (2007). *Impacto de la situación socio-cultural de los padres de familia, en el aprendizaje escolar de sus hijos, en el contexto del centro histórico de la ciudad de México*. Tesis de maestría en educación, Distrito Federal, México, Secretaría de Educación Pública, Universidad Pedagógica Nacional (UPN).
- Sotelo Castillo, Mirsha Alicia; Ramos Estrada, Dora Yolanda y Vales García, Javier José (2011). *Clima familiar y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios*, en ponencia presentada en el *XI Congreso Mexicano de Investigación Educativa*, ciudad de México, COMIE.
- Tinley, Alicia. *Migración de Guanajuato a Alabama. Experiencias escolares de cuatro familias mexicanas*, en *Sociológica*, 60, 21 (2006), España, Universidad de la Coruña, Facultad de Sociología, pp. 143-172.
- Toledano Toledano, Filiberto (2010). *Migración y funcionamiento familiar: su relación con las normas socioculturales*. Tesis de maestría en trabajo social, México, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- Valadez, Isabel; Amezcua, R.; Quintanilla, R. y González, N. *Familia e intento suicida en el adolescente de educación media superior*, en *Archivos en Medicina Familiar*, 003, 7 (2005), México, Medicina Familiar Mexicana, pp. 69-78.
- Valdés Cuervo, Ángel Alberto; Acevedo Moreno, María Estefanía y Sánchez Escobedo, Pedro Antonio (2009). *Participación de los padres en la educación de estudiantes*

- de secundarias*, en ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, COMIE.
- Valdés, Ángel y Urías, Maricela. *Creencias de padres y madres acerca de la participación en la educación de sus hijos*, en Perfiles Educativos (en línea), 134, xxxiii (2011), México, IISUE, UNAM, pp. 99-114, <http://www.iisue.unam.mx/>, [consulta: 23 marzo, 2011].
- Valdés, Ángel; Carlos, Ernesto y Ochoa, José. *Características emocionales y conductuales de hijos de padres casados y divorciados*, en Revista Intercontinental de Psicología y Educación 1, 12 (2010), México, Universidad Intercontinental, pp. 117-134.
- Valdés, Ángel; Martín, Mario y Sánchez, Pedro. *Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos*, en Revista Electrónica de Investigación Educativa, 1, 11 (2009), México, Universidad Autónoma de Baja California, Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, pp. 1-17.
- Valenzuela González, Jaime Ricardo (2011). *Educación en contexto: predictores de desempeño académico*, en ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, ciudad de México, COMIE.
- Van, Sylvia. *Migración, escuela y niñez*, en Educatio Revista Regional de Investigación Educativa, 2, (2006), México, Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad de Guanajuato, pp. 49-66.
- Vance, Christofer; Smith, Patrick y Murillo, Luz. *Prácticas de lectoescritura en padres de familia: influencias en el desarrollo de la lectoescritura de sus hijos*, en Lectura y Vida, 3, 28 (2007), Organismos Internacionales, Asociación Internacional de Lectura, pp. 6-17.
- Vásquez, Edgar; Ávila, Eneida; Contreras, Tania; Cuéllar, Luz y Romero, Enrique. *Factores de riesgo asociados al estado nutricional en lactantes que son atendidos en guarderías*, en Boletín Médico del Hospital Infantil de México, 1, 64 (2007), México, Instituto Nacional de Salud, Hospital Infantil de México Federico Gómez, Departamento de Ediciones Médicas, pp. 18-28.
- Vegas, Emiliana y Santibáñez, Lucrecia (2010). *La promesa del desarrollo en la primera infancia en América Latina y el Caribe*, Bogotá, Banco Mundial y Mayol Ediciones.
- Velasco, Lisbet. *Nuevos paradigmas para el abordaje del trastorno por déficit de atención en la escuela. Trabajo integral entre la escuela, el médico y los padres*, en Ethos Educativo, 47, (2010), México, Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación "José María Morelos", pp. 63-72.
- Vera, José Ángel y Peña, Martha. *Desarrollo, estimulación y estrés de la crianza en infantes rurales de México*, en Apuntes de Psicología, 3, 23 (2005), Sevilla, Colegio Oficial de Psicología de Andalucía Occidental y Universidad de Sevilla, pp. 305-319.

- Vera, José Ángel. *Condiciones psicosociales de los niños y sus familias migrantes en los campos agrícolas del noreste de México*, en *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 01, 9 (2007), México, Universidad Intercontinental, pp. 21-48.
- Vera, José Ángel; Grubits, Sonia y Rodríguez, Claudia. *Estimulación y prácticas de crianza en infantes Terena del Brasil*, en Ra Ximhai. *Revista de sociedad, cultura y desarrollo sustentable*, 1, 3 (2007), México, Universidad Autónoma Indígena de México, pp. 49-81.
- Vera, José Ángel; Morales, Dulce y Vera, Cristina. *Relación del desarrollo cognitivo con el clima familiar y el estrés de la crianza*, en *Psico-USF*, 2, 10 (2005), São Paulo, Universidade São Francisco, pp. 161-168.
- Vera Noriega, José Ángel; Peña Ramos, Martha Olivia y Pérez Gómez, Gerardo (2008). *Microambiente familiar indígena y desarrollo del niño*, en Rosa Martínez, Gustavo Rojo, Hilda Azpiroz, José Vera, Benito Ramírez y José Juárez (coord.), *Estudios y propuestas para el medio rural*, México, Universidad Autónoma Indígena de México, Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C., Colegio de Posgraduados Campus Puebla, tomo III, pp. 39-63.
- Vera, José Ángel; Peña, Martha y Calderón, Nohemí. *Prácticas de crianza y educación inicial en la etnia mayo*, en *Estudios Sociales* (en línea), núm. Especial, xvii (2010), Hermosillo, Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, Asociación Civil (CIAD, A.C.), pp. 303-324, <http://tinyurl.com/dxs4v74>, [consulta: 10 diciembre, 2011]
- Vera, José Ángel; Peña, Martha; Vera, Cristina y Búrquez, Karla. *Módulo compensatorio de apoyo a niños rurales con problemas de aprendizaje*, en *CPU-e Revista de Investigación Educativa* 5 (en línea), julio-diciembre (2007), Xalapa, Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana, <http://tinyurl.com/ctgmpwf>, [consulta: 10 diciembre, 2011].
- Vite, Ariel; Pérez, Ignacio y Ruiz, Mireya. *El impacto de la sensibilidad materna y el entrenamiento a padres en niños con problemas de conducta*, en *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 2, 34 (2008), México, Sociedad Mexicana de Análisis de la Conducta A.C., pp. 165-177.
- Yoshikawa, Hirokazu; McCartney, Kathleen; Myers, Robert; Bub, Kristen; Lugo-Gil, Julieta; Ramos, María y otros (2007). *Early Childhood Education in Mexico: Expansion, Quality Improvement and Curricular Reform*. Innocenti Working Paper No. 2007-3, Innocenti Research Centre, Florence, UNICEF.
- Yurén Camarena, María Teresa y De la Cruz Reyes, Míriam (2009c). *Aprender a aprender, a ser y a convivir. Una estrategia educativa para familias jornaleras migrantes*,

- en ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, COMIE.
- Yurén, María Teresa y De la Cruz, Míriam. *Escollos y posibilidades de formación ciudadana en población vulnerable*, en *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, enero-junio (2009b), México, Universidad Intercontinental, pp. 123-150.
- Yurén, María Teresa y De la Cruz, Míriam. *La relación familia-escuela: condición de mejora de la eficacia escolar en la formación valoral de niños(as) migrantes*, en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2, 7 (2009a), Madrid, Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, pp. 130-150.
- Zanabria, Martha; Márquez, María Elena; Pérez, Antonio y Méndez, Ignacio. *Consistencia interna a lo largo de un año del inventario HOME-Infantes en un grupo de niños de la ciudad de México y zona metropolitana*, en *Salud Mental*, 2, 30 (2007), México, Instituto Nacional de Psiquiatría, pp. 67-73.
- Zayas Pérez, Federico; Corral Gadea, Francisco Iván; Lugo Moreno, Denisse Gabriela (2011). *El involucramiento de padres y madres de familia en la educación superior*, en ponencia presentada en el XI Congreso Mexicano de Investigación Educativa, ciudad de México, COMIE.
- Zurita Rivera, Úrsula (2006). *La participación social en las escuelas primarias del Distrito Federal*. Documento de Trabajo, FLACSO-México, México, Distrito Federal.
- Zurita, Úrsula. *Los desafíos del derecho a la educación en México a propósito de la participación social y la violencia escolar*, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 48, 16 (2011), México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 131-158.

ANEXO 1

CUADRO 2.12 Lista de las revistas incluidas

<i>Acta Pediátrica de México</i>	<i>Revista Currículum y Formación del Profesorado</i>
<i>Anuario de Psicología</i>	<i>Revista de Investigación Científica</i>
<i>Apuntes de Psicología</i>	<i>Revista de Investigación en Psicología</i>
<i>Archivos en Medicina Familiar</i>	<i>Revista Educar</i>
<i>Boletín médico del Hospital Infantil de México</i>	<i>Revista Electrónica de Investigación Educativa Sonorense</i>
<i>Bulletin of the World Health Organization</i>	<i>Revista Electrónica de Investigación Educativa Sonorense</i>
<i>Cero en conducta</i>	<i>Revista Electrónica de Psicología Iztacala</i>
<i>Community, Work & Family</i>	<i>Revista Iberoamericana de Educación</i>
<i>CPU-e Revista de Investigación Educativa 5</i>	<i>Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación</i>
<i>Decisio: Saberes para la acción en educación de adultos</i>	<i>Revista Interamericana de Educación para la Democracia</i>
<i>Educación 2001</i>	<i>Revista Intercontinental de Psicología y Educación</i>
<i>Educación y Ciencia</i>	<i>Revista Latinoamericana de Estudios Educativos</i>
<i>Educatio 2. Revista Regional de Investigación Educativa</i>	<i>Revista Latinoamericana de Psicología</i>
<i>Educere</i>	<i>Revista Mexicana de Análisis de la Conducta</i>
<i>Estudios Sociales</i>	<i>Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales</i>
<i>Ethos Educativo</i>	<i>Revista Mexicana de Investigación Educativa</i>
<i>Ichan Tecolotl</i>	<i>Revista Mexicana de Orientación Educativa</i>
<i>Investigación en Salud</i>	<i>Revista Mexicana de Psicología</i>
<i>Journal of Latinos and Education</i>	<i>Revista Mexicana de Psicología Educativa</i>
<i>JOVENES. Revista de Estudios sobre Juventud</i>	<i>Revista Nueva Antropología</i>
<i>Lectura y Vida</i>	<i>Revista Panamericana de Pedagogía</i>
<i>LIBERABIT</i>	<i>Salud Mental</i>
<i>Metapolítica</i>	<i>Salud Pública de México</i>
<i>Perfiles Educativos</i>	<i>Social Development</i>
<i>Psico-USF</i>	<i>Sociológica</i>
<i>Ra Ximhai. Revista de Sociedad, Cultura y Desarrollo Sustentable</i>	<i>Universitas Psychologica</i>
<i>Revista Cubana de Psicología</i>	<i>Zer: Revista de Estudios de Comunicación</i>

ANEXO 2

CUADRO 2.13 Clasificación por subtema según tipo de investigación

Tema: Familias y escuela						
Subtemas	Ensayo	Inv. acción	Inv. documental	Métodos cualitativos	Métodos cuantitativos	Métodos mixtos
Participación social en la educación y familia	5	3	8	21	0	3
Ed. inicial, preescolar y familia	1	2	2	10	2	6
Ed. especial y familia	2	0	0	7	0	0
Ed. primaria y familia	0	2	0	6	13	3
Ed. secundaria y familia	0	1	0	6	6	1
Ed. media superior y familia	0	0	0	0	5	1
Ed. superior y familia	0	0	0	3	1	0
Cultura y escuela	0	1	0	11	2	1
Tema: Familias y educación no formal						
Subtemas	Ensayo	Inv. acción	Inv. documental	Métodos cualitativos	Métodos cuantitativos	Métodos mixtos
Educación a padres	3	2	3	7	5	1
Medios de comunicación, familia y educación	0	0	0	0	3	0
Cultura, familia y socialización	1	1	2	4	8	3
Tema: Educación para la salud						
Subtemas	Ensayo	Inv. acción	Inv. documental	Métodos cualitativos	Métodos cuantitativos	Métodos mixtos
Ed. para la reproducción	0	0	1	0	1	0
Ed. prevención de accidentes y adicciones	0	0	0	1	2	0
Ed. para la salud mental	1	0	2	0	3	3
Ed. para la nutrición	0	0	1	1	2	0

CAPÍTULO 3

APRENDIZAJES Y SABERES EN ORGANIZACIONES CIVILES¹

Bertha Salinas Amescua y Verónica González List

Introducción

El tema de los aprendizajes en las organizaciones sociales y civiles, con una definición propia y un corpus delimitado, es nuevo en las ediciones del estado del conocimiento y lo entendemos como un campo en construcción que gradualmente adquirirá visibilidad e interés en la investigación educativa. En la década pasada (1992-2002) se incluyó un primer acercamiento dentro del campo “educación de adultos”, bajo una sección titulada *educación, ciudadanía, organización y comunidad* (Salinas, 2003). El interés se dirigió a estudios sobre programas muy diversos que aportaban al fortalecimiento de la ciudadanía y la organización comunitaria, y se apuntaba que esto no ocurría sólo en los programas educativos para adultos, sino también en acciones de educación popular de las organizaciones no gubernamentales (ONG) y de las organizaciones sociales.

El presente estado del conocimiento se define por la centralidad de las organizaciones civiles y sociales, como el sujeto y el espacio de lo educativo. En efecto, la vida asociativa, las luchas, los movimientos, los grupos comunitarios, las redes

¹ Bertha Salinas Amescua (Universidad de las Américas Puebla) y Verónica González List (Universidad Tecnológica de Puebla). Las autoras reconocen la colaboración de José Luis Moreno, Ana Margarita Garza y Bertrand Rault, estudiantes de doctorado, licenciatura y maestría del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de las Américas Puebla, en las tareas de búsqueda, captura y edición de documentos.

indígenas, los proyectos de desarrollo de las ONG, son espacios naturales de aprendizaje, con efectos en sus miembros e impactos externos resultantes de su accionar. Se pueden considerar “escuelas de organización” que representan para los sectores pobres alternativas de inclusión educativa, pues en éstas se construyen espacios de reflexión, formación de valores, negociación, solución de conflictos, capacidades sociales y técnicas, desarrollo personal y colectivo, entre otros.

Definimos los criterios de búsqueda de las investigaciones con cuatro elementos: contexto de pobreza, sujetos colectivos organizados, transversalidad de lo educativo y naturaleza civil y autónoma. A continuación se explican: Los sujetos sociales y educativos (sujetos político pedagógicos, de acuerdo con Ruiz, 2005, 2006) incluyen a una gran variedad de personas que viven en pobreza económica y exclusión social y que participan en alguna forma asociativa; es decir, se trata de sujetos colectivos que son parte de un grupo, organización, proyecto, frente, comité, movimiento, unión, red, cooperativa. La adhesión a grupos u organizaciones tiene múltiples motivaciones, como las actividades productivas, el mejoramiento de la salud, la defensa del territorio o la cultura, etcétera. Los aprendizajes pueden resultar de un proceso intencionado (talleres, capacitación, cursos) o generarse en la acción colectiva y la resistencia social. Si utilizamos los términos clásicos del campo educativo, se trata de procesos de educación no formal y de educación informal, en sus variantes de autodirigido, incidental o socialización, según Shugurensky (2000). Su origen y naturaleza es autónoma y civil, ya que no se consideran las agrupaciones creadas por programas gubernamentales, filantrópicos ni de partidos. El carácter civil y autónomo que distingue estos procesos organizativos radica en que son impulsados por las comunidades mismas o los pueblos indígenas, por los movimientos sociales o populares, o por las ONG de desarrollo o los colectivos universitarios. Estas agrupaciones son heterogéneas pero comparten el objetivo de construir alternativas de transformación social profunda a escala micro o macro, desde abajo y con la participación de la gente.

Los trabajos seleccionados aportan resultados sobre algunos de los siguientes aspectos educativos:

- a) Los saberes organizativos que se generan al interior de las organizaciones sociales como resultado de su acción colectiva y no siempre por una intención de educar o aprender.
- b) Los aprendizajes que surgen de la reflexión sistemática sobre la práctica,

es el caso de las ONG de desarrollo, mediante dispositivos de sistematización de experiencias que recuperan la vida organizativa, las estrategias y metodologías, o los procesos de lucha social.

- c) Los estudios sobre pedagogías y epistemología vinculados con el conocimiento local y/o con la educación popular.
- d) Conocimientos campesinos indígenas y saberes locales, que se formalizan y recuperan para mejorar la vida comunitaria, donde el foco educativo está en el análisis de los mecanismos de transmisión del saber.

En relación con el contenido o al “qué” se aprende, la variedad es amplia debido a los ámbitos de acción de las organizaciones y son conocidos como ejes temáticos. Por ejemplo, participación ciudadana, derechos humanos, desarrollo local sustentable, identidad cultural o derechos culturales, equidad de género, economía solidaria, agroecología, producción autogestiva, inclusión digital. Estos temas, que representan el campo de acción de la sociedad civil organizada, pocas veces se abordan en el sistema escolar. Si bien algunos se incluyen en otras áreas del estado del conocimiento, aquí son abordados desde el contexto de pobreza y como alternativas de inclusión social, desde el punto de vista civil.

Este campo tiene una estrecha cercanía con la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA), ya que trata sobre las mismas poblaciones en exclusión y contextos de pobreza económica, pero en este caso se mira al colectivo organizado, que por lo general no se aglutina con la intención explícita de educarse y el abordaje conceptual trasciende (aunque incluye) el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aparte, la connotación actual de la EPJA, tanto en el plano de la práctica de los programas y políticas públicas como en el conceptual, muy rara vez considera los aprendizajes generados desde y para las organizaciones que contravienen el orden establecido. Esperamos que este estado del conocimiento y el que se presenta en el capítulo 4, ofrezcan soporte a los esfuerzos de incidencia en el debate internacional, para que gobiernos y la UNESCO ensanchen las definiciones restringidas de la EPJA, en la construcción de una “visión ampliada”.

Metodología y alcances de la búsqueda

Los documentos que integran este corpus fueron obtenidos de las bases de datos de la Academic Search Complete y Education Research Complete de EBSCO,

del Educational Resources Information Center (ERIC), del Google Académico, de los bancos de datos de las diversas unidades de El Colegio de México, del Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE), y de la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc). De manera adicional hicimos una búsqueda electrónica en las más de trescientas cincuenta organizaciones afiliadas al Programa La Neta (servicio de comunicación electrónica para organismos no gubernamentales), así como en otras ONG y en las páginas de la Oxford Committee for Famine Relief (OXFAM) y la Red Mexicana de Investigadores de Organizaciones de la Sociedad Civil (REMISOC). Incluimos libros de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), de la Universidad Iberoamericana, del Consejo de Educación de Adultos para América Latina (CEAAL), la REMISOC y de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), así como otros obtenidos en forma física o donados por los propios autores. Se realizaron solicitudes directas a miembros de fundaciones y de varias redes civiles y de derechos humanos. No fue posible realizar búsquedas *in situ* en bibliotecas de universidades de otros estados. Los trabajos que no se consideraron fueron tesis de posgrado, ponencias, ensayos e informes. Por limitaciones financieras y de personal el conjunto de trabajos aquí descritos constituye una muestra sobre el campo, se trata de un corpus no exhaustivo. Otra limitante es que muchos de los estudios que aquí interesan tienen una distribución o circulación marginal sólo en poder de las instituciones, de la misma manera por falta de recursos o porque no se tienen pretensiones académicas para publicar artículos.

La década que comprenden los trabajos aquí incluidos es de 2002 a 2011. No obstante, se incluyen cuatro artículos y un libro publicados en el 2001 por su pertinencia y por no haber sido reportados en el estado del conocimiento anterior.

En la búsqueda se utilizaron los siguientes descriptores: ciudadanía, participación ciudadana, derechos humanos, desarrollo local y/o sustentable, identidad cultural, derechos culturales, equidad de género, economía solidaria, proyectos productivos, autogestión, tecnologías de la información, y fortalecimiento de las organizaciones. Estos descriptores se combinaron con otros relativos al sujeto social: mujeres, jóvenes, comunidades, indígenas, migrantes, sociedad civil, campesinos, organizaciones ciudadanas, frentes, comités, movimientos sociales, grupos de base. Los trabajos así identificados deberían presentar aspectos socioeducativos y formativos aun cuando no los señalaran de esta manera, pues podrían estar implícitos.

Los criterios de inclusión fueron: 1) abordar un sujeto organizado en pobreza o exclusión social, 2) estudiar un fenómeno o iniciativa impulsada por la sociedad civil (organización popular, frente, comunidad indígena, grupo comunitario, ONG, movimiento social), 3) referirse a los temas mencionados en los descriptores, 4) un nivel de rigor aceptable para ser considerados investigación (evaluativa, sistematización, estudio empírico cualitativo o cuantitativo, ensayo fundamentado). No se incluyeron estudios sobre programas gubernamentales, agencias intergubernamentales o fundaciones filantrópicas, ni estudios sobre programas comunitarios en contextos escolarizados.

Elementos del contexto y su influencia en la investigación sobre organizaciones civiles

En esta década dio algunos frutos la acción sostenida de la sociedad civil en temas vitales de la agenda nacional como transparencia, vigilancia electoral, derechos humanos, equidad de género, reconocimiento de las organizaciones civiles y ambiente, resultados que se concretaron en nuevas leyes o en creación de instituciones. Magros logros se obtuvieron en derechos de los pueblos indígenas, democratización de los medios y participación ciudadana en educación. Correspondió al gobierno de Fox (2000-2006) promulgar o institucionalizar iniciativas elaboradas y posicionadas por la sociedad civil. La relación entre ésta y el Estado, durante los gobiernos panistas (2000-2012), careció de espacios plurales de interlocución. El gobierno de Calderón se vinculó con un sector de la sociedad civil de corte empresarial, filantrópico y con víctimas de violencia de la clase alta mexicana. Los gobiernos de la alternancia (PAN) incorporaron a profesionales provenientes de las ONG como cuadros en dependencias y también vieron a las ONG como operadoras de proyectos de desarrollo local, mediante fondos concursables para aprovechar su experiencia técnica y su cercanía con comunidades.

El crecimiento del espacio asociativo ha sido enorme. Las estadísticas oficiales disponibles distan de reflejar la cantidad de agrupaciones, ya que muchas no tienen una figura legal o no se inscriben en los registros públicos. Estudios reportan que 405 organizaciones en 2002 aumentaron a 1,814 en 2008, si se consideran sólo las registradas ante la Secretaría de Relaciones Exteriores. El registro federal de organizaciones de la sociedad civil (osc) tenía 15 mil orga-

nismos en 2011, dato relevante pero ambiguo en cuanto a su real naturaleza y actividad ya que no tiene una clasificación adecuada (Bohórquez, *et al.*, 2011).

La producción de conocimiento sobre la sociedad civil sigue caminos muy distintos según las posturas ideológicas, del enfoque teórico y disciplinario, y del espacio institucional desde el cual se investiga; no es algo neutro. Existen espacios y redes de producción de conocimiento cuyos aportes son relevantes aunque el componente educativo no es un tema central de interés. Como ejemplo están los grupos liderados por investigadores pioneros, como Alberto Olvera de la universidad veracruzana o la REMISOC impulsada por investigadores de la Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco (UAM-X) y por la Alianza de Organizaciones Civiles (ADOC), que publica periódicamente, con financiamiento limitado de cooperación internacional. Hay organizaciones populares amplias que hacen o encargan estudios para responder a sus necesidades estratégicas, pero no son publicadas con fines de difusión académica. El sector de la filantropía y las fundaciones con poder financiero de corte conservador, impulsan investigación con rigor académico desde el concepto acotado de Tercer Sector, es el caso del Centro Mexicano de Filantropía (CEMEFI) asociado al ITESM, que pertenecen a la International Society For Third-Sector Research.

Una parte de la investigación reportada parece haber sido posible debido a factores coyunturales como los siguientes:

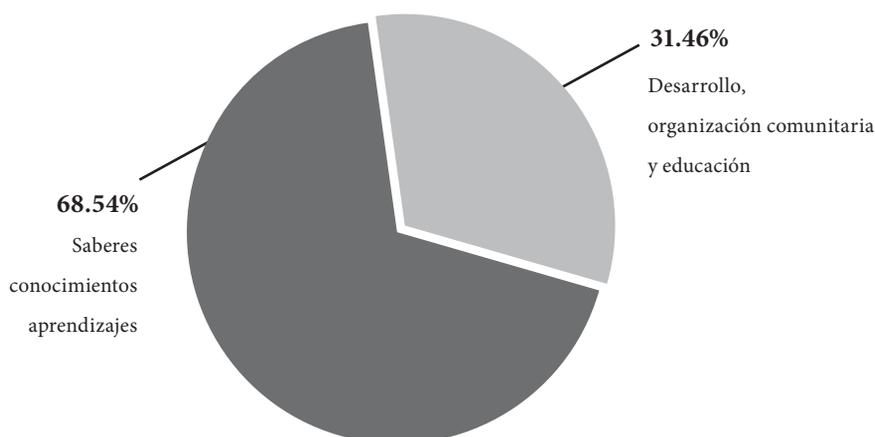
- Tras el surgimiento del movimiento zapatista en Chiapas, en los noventa, proliferaron proyectos de desarrollo local micro y regionales que atrajeron la atención de investigadores nacionales y extranjeros en la década del dos mil.
- Financiamiento sobre el tema de la sociedad civil ha provenido más de agencias internacionales como la Fundación Ford, de una municipalidad española (hallamos un caso) o con recursos gestionados por investigadores desde las universidades o investigaciones realizadas sin financiamiento.
- Fondos públicos provinieron de INDESOL (Instituto de Desarrollo Social) mediante concursos que permitieron realizar algunos estudios y publicaciones, debido al apoyo de funcionarios provenientes del campo civil.
- El CEAAL, por tener la secretaría general en México por primera vez, en los primeros cinco años de la década del dos mil, impulsa un esfuerzo sistematizador importante gracias al financiamiento de la Fundación Ford.

- No parece existir una política de fomento y financiamiento público a la investigación sobre las OSC, ni ha sido una temática impulsada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) en sus convocatorias, ni por el COMIE en sus eventos académicos y agendas de discusión.

Descripción general de los trabajos

En la primera fase de búsqueda se recopilaron cerca de ciento veinte documentos, éstos fueron depurados hasta arrojar un corpus de ochenta y nueve. Se realizó una primera clasificación general en dos grandes temas: a) Saberes, conocimientos y aprendizajes, incluye trabajos que utilizaron estos términos en su título u objetivo y representan las dos terceras partes (68.5%) como se observa en la gráfica 3.1 y b) Desarrollo, organización comunitaria y educación, que engloba trabajos muy diversos y aborda el aspecto educativo, pero sin utilizar los términos del primer tema o lo hace de manera transversal, son la tercera parte (31.4%).

GRÁFICA 3.1 Clasificación de los trabajos por tema



Estas dos grandes temáticas se dividieron en subtemas según el título y/o propósito del trabajo. El cuadro 3.1 muestra que los subtemas más numerosos fueron los aprendizajes y saberes organizativos (29%) y los aprendizajes sobre estrategias de desarrollo local (22.4%), debido al peso numérico de trabajos publicados

por el CEAAL y la UNAM-BUAP. Siguen en el orden las estrategias participativas comunitarias (12.3%) y un grupo reducido pero muy sólido de diez trabajos sobre epistemología y/o pedagogía de la educación popular y de las organizaciones sociales (11.2%).

CUADRO 3.1 Clasificación de los trabajos por tema y subtema

Tema y subtema	Número	Porcentaje
Desarrollo, organización comunitaria y educación		
Autogestión	3	3.37
Casos de ONG: trayectorias	2	2.25
Estrategias participativas comunitarias	11	12.36
Género	8	8.99
Promotores comunitarios	4	4.49
Saberes, conocimientos, aprendizajes		
Aprendizajes sobre estrategias de desarrollo local	20	22.47
Aprendizajes y saberes organizativos	26	29.21
Epistemología y pedagogía de la educación popular	10	11.24
Saberes campesinos	5	5.62
Total	89	100.00

El tipo de sujeto colectivo al que aluden los trabajos ameritó una clasificación, ya que en este campo representa los espacios educativos por excelencia, a diferencia del mundo escolarizado donde los niveles son importantes. Este esfuerzo de clasificación puede ser inacabado, pues en varios casos fue necesario interpretar ya que los documentos no precisan el nombre del grupo u organización, sólo mencionan de forma genérica a organizaciones civiles o grupos comunitarios. Los artículos en inglés se refieren a “community groups”, “civil society organizations”, “grassroots organization” o “civic groups”. El ejercicio de categorización emergente dio por resultado los siguientes tipos de sujetos colectivos:

Grupo comunitario: Por lo general son grupos mixtos donde participan varios miembros de la comunidad, o grupos de campesinos, indígenas o ejidatarios con una tarea común y de cobertura local.

Grupos de mujeres y grupos de jóvenes: Si bien comparten las características de un grupo comunitario, por el número de trabajos sobre mujeres (artesanas, indígenas, campesinas) se creó esta categoría, sumando a los pocos trabajos identificados sobre jóvenes.

ONG y/u organizaciones sociales: Existen estudios cuyo eje principal son las ONG, pero la mayoría incluyen también organizaciones sociales o comunitarias con las que trabajan, por esta razón se unieron en una sola categoría. Cuando se alude a este tipo de organizaciones, se trata de estructuras amplias y consolidadas ya sean productivas, de lucha y denuncia social, de incidencia pública o de vigilancia ciudadana. Los nombres frecuentes son movimiento, unión, frente, red, coordinadora, asamblea, consejo regional, alianza. Fueron pocos los estudios localizados sobre proyectos u organizaciones marginales urbanas.

Pueblos indígenas: Se agruparon los estudios cuya unidad de análisis es una o varias comunidades de una etnia indígena, que buscan analizar las formas de organización y generación de conocimiento en el contexto de la cosmovisión y tradición de todo un pueblo. Los estudios fueron pocos, porque se eligieron los que presentaban un componente educativo o de reflexión de la experiencia.

En el cuadro 3.2 se observa que una proporción importante correspondió a ONG y organizaciones sociales, con 65%, mientras la suma de los grupos comunitarios y grupos de mujeres o jóvenes representaron el 28% (con 13.4% y 14.6 respectivamente). Los trabajos referidos a pueblos indígenas constituyen el 6.7%.

CUADRO 3.2 Clasificación de los trabajos por tipo de sujeto colectivo

Sujeto colectivo	Número	Porcentaje
Grupos comunitarios	12	13.48
Grupos de mujeres y jóvenes	13	14.61
ONG y/u organizaciones sociales	58	65.17
Pueblos indígenas	6	6.74
Total	89	100.00

La especialidad de una organización se conoce como eje temático. En la práctica es común que una organización social, grupo comunitario u ONG trabaje sobre varios ejes; sin embargo cada estudio se clasificó en uno solo según la

información que ofrece el documento. La clasificación por eje temático se presenta en el cuadro 3.3. El eje desarrollo local representó el 47%, pues las sistematizaciones de experiencias enfatizaron este componente. El eje de ciudadanía y organización tuvo un 32.5%, donde se estudian agrupaciones cuyo fin principal es formar sujetos políticos participativos, la autogestión, la ciudadanía, la autonomía organizativa, la lucha social y la resistencia. El eje educación alternativa ocupó el 8% de los estudios, y consideró organizaciones o programas dedicados a distintos temas, donde el objetivo común de los trabajos es describir, evaluar o pilotar una propuesta educativa alternativa en el área de su especialidad. El eje perspectiva de género con frecuencia es transversal, se ubicaron aquí los estudios sobre organizaciones cuyo tema central y exclusivo parece ser la equidad de género, tal vez por eso se vieron subrepresentados con un 6.7%. El eje de salud representó un 3.3% de los estudios que analizan programas de salud comunitaria. Este bajo porcentaje puede deberse a que no se revisaron fuentes académicas del sector salud, sólo se incluyeron artículos de revistas en Ebsco que hablan de la organización comunitaria. Por último, el eje de tecnologías de información y comunicación (TIC) sólo forma el 2.2%. Estos trabajos, también pueden ser de interés para la EPJA, pero aquí los tomamos en cuenta por el énfasis en el uso colectivo de la tecnología.

CUADRO 3.3 Clasificación de los trabajos por eje temático de la organización

Eje temático	Número	Porcentaje
Ciudadanía y organización	29	32.58
Desarrollo local	42	47.19
Educación alternativa	7	7.87
Perspectiva de género	6	6.74
Salud	3	3.37
Tecnologías de información	2	2.25
Total	89	100.00

El tipo de publicación se centró en libros, capítulos de libros y artículos en revistas de investigación arbitradas, debido a las limitaciones de la búsqueda documental.

Los capítulos de libro ascienden a 54%, seguido de los artículos en revistas arbitradas con 34% y los libros con el 12%, según se muestra en el cuadro 3.4.

CUADRO 3.4 Clasificación de los trabajos por tipo de publicación

Tipos de fuente	Número	Porcentaje
Artículo	30	33.71
Capítulo de libro	48	53.93
Libro	11	12.36
Total	89	100.00

Estos datos muestran dos formas o espacios de difusión del conocimiento en este campo. Los trabajos publicados en libros corresponden a grupos de investigación universitarios y han sido el vehículo de publicación de las sistematizaciones de las ONG, como la red CEAAL, el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER), y los Servicios a la Juventud (SERAJ). Dos grupos de investigación mexicanos destacan en nuestra recopilación, relevantes para nuestro tema. Uno de ellos es un grupo transitorio conformado ex profeso para llevar a cabo un ambicioso trabajo de sistematización de 34 experiencias de organizaciones civiles de todo el país. Éste fue impulsado por CEAAL, a cargo de Zarco y Reygadas, con financiamiento de la Fundación Ford y el INDESOL. El otro es un grupo de investigación generado en la UNAM, liderado por el Dr. Pablo González Casanova en torno al seminario Sociedad civil y conocimiento. El esfuerzo fue nutrido por estructuras de investigación preexistentes como la Red Nacional de Investigación Urbana (RNUI), en la República Mexicana, y con un liderazgo importante de investigadores de la BUAP (Castillo y Patiño). Además, investigadores individuales publican en editoriales universitarias (Colegio de Postgraduados, UPN, Colegio de la Frontera Norte, Colegio de Michoacán, Universidad Iberoamericana Puebla, UNAM). Un tercio del total de estudios se publicaron en revistas arbitradas, de las cuales seis son mexicanas, dos latinoamericanas y once son de países de habla inglesa. Como puede verse en el cuadro 3.5, las revistas corresponden a varias disciplinas y ocho son de educación (de un total de 19), lo cual permite plantear la hipótesis de que los aprendizajes en las organizaciones civiles son un campo que se está construyendo de forma interdisciplinaria y que ha recibido poca atención de los investigadores educativos en México.

CUADRO 3.5 **Revistas de publicación de los artículos**

Revistas mexicanas o latinoamericanas	Revistas extranjeras en inglés
<i>Revista Mexicana de Investigación Educativa</i>	<i>Journal of Agricultural Education & Extension</i>
<i>Revista Mexicana de Sociología</i>	<i>Anthropology & Education Quarterly</i>
<i>Ra Ximhai. Universidad Autónoma Indígena de México</i>	<i>Equity & Excellence in Education</i>
<i>Revista Chapingo serie Ciencias Forestales y del Ambiente</i>	<i>Qualitative Studies in Education</i>
<i>Revista Electrónica de Investigación Educativa</i>	<i>Review of Radical Political Economics</i>
<i>Estudios Sociales</i>	<i>Development in practice</i>
<i>Otras Miradas (Universidad de los Andes, Venezuela)</i>	<i>Evaluation Review</i>
<i>La Piragua. Revista latinoamericana de educación y política.</i>	<i>Journal of Community Informatics</i>
	<i>Medical Anthropology Quarterly</i>
	<i>Children, Youth & Environments</i>
	<i>Global Perspectives in Environmental Adult Education</i>

La clasificación de los trabajos por tipo de investigación fue inductiva. Se crearon categorías a medida que se registraban los documentos, por ello no se trata de tipos puros. Si consideramos el total de documentos (ver cuadro 3.6), es evidente que predomina la sistematización de experiencias (42%), por su importancia numérica se clasificaron por separado. En la categoría investigación cualitativa (37%) se agruparon las etnografías de corte antropológico, la investigación participativa, los estudios descriptivos y los estudios de caso. Estos últimos son los más frecuentes, donde la unidad de estudio es una comunidad, un grupo, una organización popular, una ONG o un programa. Dentro de la categoría estudios evaluativos o comparativos con 7.8% se consideró el diseño como criterio, ya que en varios casos utilizan métodos mixtos (cualitativos y cuantitativos) y aunque emplean metodologías muy distintas comparten una finalidad comparativa. Las descripciones de experiencia reportadas alcanzaron sólo el 5.6% debido a que el criterio de selección fue estricto, pues sólo se incluyeron

trabajos con sustento teórico y fuentes empíricas. Los ensayos fundamentados (6.7%), no fueron objeto de la búsqueda; sin embargo se consideraron aquellos de relevancia directa para este campo con base teórica y/o datos empíricos.

CUADRO 3.6 **Clasificación de los trabajos por tipo de investigación**

Tipos de investigación	Número	Porcentaje
Cualitativa	33	37.08
Descripción de experiencia	5	5.62
Ensayo fundamentado	6	6.74
Estudios evaluativos o comparativos	7	7.87
Sistematización de experiencia	38	42.70
Total	89	100.00

Una importante cantidad de los trabajos que aquí analizamos son sistematizaciones hechas por las propias organizaciones, con asesoría y acompañamiento de equipos de investigadores. Esta sistematización constituye una variante de la investigación cualitativa que se ha generalizado entre las ONG de América Latina, pertenecientes a la corriente Educación Popular, reconocida en la investigación social como una forma de generar conocimiento desde la práctica. Entre sus principales características se encuentra que arma una estructura para el registro o reconstrucción metodológica de las experiencias, lo que permite aprender a otros que inician u ofrecer modelos replicables. Se realiza con la participación activa de los actores y la asesoría o el acompañamiento de un investigador, pero también pueden llevarla a cabo ellos solos. De acuerdo con Sergio Martinic (1999), “la sistematización, más que una alternativa a la evaluación o a la investigación, constituye una expresión particular de la búsqueda de modalidades de investigación de la acción social” (p. 44), y marcó el cambio de paradigma a finales del siglo pasado. Es un concepto y a la vez una práctica metodológica que “no tiene un significado único. Por el contrario, gran parte de su riqueza radica en la diversidad de enfoques que se utilizan y que dan cuenta de la contextualización y sentido práctico que se otorga a la reflexión de la experiencia” (p. 44). Lo anterior explica por qué muchos de los autores o coautores en este corpus son las mismas ONG.

Análisis cualitativo: principales hallazgos

Saberes, aprendizajes, conocimientos

En esta primera gran temática se incluyeron trabajos cuyo objetivo explícito es, precisamente, el estudio de saberes, aprendizajes, conocimientos (locales, campesinos, indígenas) o enfoques epistemológicos, y que utilizan estos términos o categorías analíticas. Estos estudios enfocan su mirada en qué y cómo se aprende en las organizaciones civiles de desarrollo, en las organizaciones populares y comunitarias de base o en las comunidades indígenas. La mayor parte del corpus se ubicó en este tema (un total de 61) por lo cual se generaron los siguientes subtemas, con total respeto al término utilizado por los autores: a) aprendizajes y saberes organizativos, b) aprendizajes sobre estrategias de desarrollo local, c) epistemología y pedagogía de la educación popular y de organizaciones populares, y d) saberes campesinos.

Aprendizajes y saberes organizativos

En este subtema tenemos trabajos sobre saberes, aprendizajes, conocimientos campesinos o enfoques epistemológicos alternativos y que utilizan estos términos. Tenemos veintiséis trabajos que enfatizan los logros organizativos de redes, agrupaciones u organizaciones populares de base con las que trabajan las ONG.

Quince de ellos son sistematizaciones de experiencias que pertenecen a la colección del CEAAL (Reygadas y Zarco, 2005), con énfasis en los logros organizativos y los aprendizajes de las organizaciones populares de base, redes, etcétera, con las que trabajan las ONG que sistematizaron sus experiencias, en la mayoría de los casos como coautoras.

Siete son capítulos del libro *Saberes organizativos para la democracia*, coordinado por Jaime Castillo y Elsa Patiño (2001), el cual compila ocho trabajos empíricos realizados en distintos estados de la República sobre los mecanismos por los que se han transmitido los aprendizajes que permiten la permanencia de las organizaciones populares. Hablamos de un libro que es resultado del seminario nacional “Educación y sociedad civil: conocimiento y organización democrática” impulsado por Pablo González Casanova en el CEIICH de la UNAM.

Analiza hasta qué punto la educación informal obtenida en la práctica cotidiana ha modificado actitudes, valores y formas de conocimiento que aporten al cambio social. El objetivo de los trabajos fue estudiar la eficacia de las formas de enseñanza-aprendizaje para avanzar en la democracia y en la calidad de vida de las organizaciones. Los ejes específicos fueron el aprendizaje al interior de las organizaciones, sus percepciones de la realidad, la toma de decisiones para la acción, la forma en que se explican los cambios en la sociedad, la capacidad de la organización para afrontarlos y los cambios cualitativos vividos. El enfoque general que presentan los coordinadores consistió en estudios de caso en profundidad. Inició con una etapa de entrevistas a conocedores como líderes, curas, dirigentes, académicos, indígenas. Se realizaron reuniones de diagnóstico y reflexión con las organizaciones participantes que más tarde fueron invitadas al seminario para profundizar en la reflexión colectiva de las experiencias. Es el producto de un grupo de investigación con una línea definida y original. Se trata de un trabajo pionero en su tipo porque identifica los aprendizajes para la democracia que se gestan en las organizaciones sociales y en las ONG. Las limitaciones que presenta son que no ofrece un balance ni conclusiones generales sobre los saberes, ni se explicitan con claridad las características del diseño en cada uno de los ocho trabajos.

Los tres trabajos restantes son dos libros publicados por la Unidad Xochimilco de la UAM en colaboración con Oxfam México y la Red Unida de Organizaciones de la Sociedad Civil de Hidalgo, que abordan el caso de un movimiento social y una red indígena, respectivamente, ambos en la línea sistematizadora de aprendizajes, y un capítulo de un libro donde Mercedes Ruiz, como asesora de la sistematización, estudia la incidencia de una organización social en la protección de los derechos de indígenas tseltales en Chiapas. Comenzaremos la descripción con estos últimos.

Un trabajo se centró en los aprendizajes que se obtienen por participar en redes. Se aprende a colaborar y a intercambiar. Gil Montes, *et al.* (2011), sistematizaron la historia, la identidad, la estructura y los proyectos emprendidos por una red formada por ocho organizaciones hñahñús de base que se desenvuelven en Hidalgo, y hacen referencia a las prácticas y aprendizajes ocurridos. Su libro es producto de un convenio de colaboración entre la Red Unida de Organizaciones Civiles de Hidalgo, la Fundación Oxfam de México y la UAM, Unidad Xochimilco, realizado con el fin de contribuir con la red. Por medio de relatos y reflexiones escritos en primera persona del plural por miembros de la

red, se concluye que el intercambio entre las organizaciones a través de espacios formales (talleres por ejemplo) y la constitución de grupos transversales, constituyen una fuente importante del saber. El aprender a organizarse y a poner reglas se considera de los hallazgos más importantes. En segundo término se menciona el aprender a valorar lo que se tiene y a hacer valer las costumbres. También se aprende a ver la importancia de lo que se produce y a participar. Los cambios se observan en las comunidades, en los municipios “se generaron más fuentes de empleo hacia adentro y hacia más personas que nos rodean, ha mejorado nuestra calidad de vida, aprendimos, hemos aprendido mucho” (p. 91). La colaboración con el sector público tiende a volverse cada vez más informal y se percibe que las autoridades se sorprenden y reconocen su unión y resiliencia como grupos. Han logrado formalizar sus procesos y relaciones profesionales entre organizaciones, han aprendido por medio del trabajo y la necesidad de fortalecer su capital humano. La red confiere cierto grado de poder para incidir en las agendas locales y hasta internacionales, así como beneficios a través de alianzas estratégicas entre grupos y con organismos externos. Para finalizar, se describe cómo cada organización ha podido desarrollar, a través de su proceso productivo, conocimientos técnicos útiles de forma exógena y endógena.

La “historia de un movimiento que forma parte de las luchas de la sociedad civil hidalguense y mexicana, que muestra la dignidad, el coraje, la inteligencia y el orgullo de un pueblo por defender sus derechos colectivos frente a una empresa trasnacional” (p. 10), se encuentra en la sistematización coordinada por Reygadas (2011), titulada Memoria del movimiento cívico Todos Somos Zimapán. Un grupo de estudiantes y profesores de la UAM-X junto con gente del movimiento Todos Somos Zimapán, sistematizaron esta memoria colectiva para darle a los habitantes del municipio una versión escrita de lo que vivieron al enfrentarse a la construcción de un confinamiento de la empresa Befesa, filial del corporativo español Abengoa, el cual se realizaría con la venia de los gobiernos estatal y federal. El gran aprendizaje reportado es haberse dado cuenta que los servidores públicos deben proteger los intereses del pueblo, lo cual no quedó como un aprendizaje local sino como un ejemplo nacional e internacional. Otro aprendizaje es la fuerza que representa la unión. También hubo aprendizajes a nivel personal, pues los zimapenses transformaron sus modos de pensar y de verse a sí mismos. El movimiento constituyó un parteaguas en la historia del municipio, “pasaron de ser un pueblo tranquilo y callado a un pueblo contestatario, organizado e informado (...) a partir de que las y los integrantes del

movimiento participaron de manera activa en la lucha contra el confinamiento, poco a poco modificaron la forma de percibir su propia capacidad de lograr mejoras en sus condiciones de vida y de lograr cambios en su realidad, todo esto mediante su unión y organización” (p. 87). Se reporta el desarrollo de una cultura política contestataria poco antes vista que genera liderazgos con los que la comunidad logra identificarse.

Por medio de entrevistas a profundidad, relatos de vida, la revisión de documentos, el testimonio y la voz de indígenas tseltales, Ruiz (2010), presenta “los resultados de sistematización del proceso de la organización social Yomlej, una organización a la cual el Centro de Derechos Indígenas (CEDIAC) brinda asesoría legal, organizativa y de derechos indígenas” (p. 284) en Chiapas. El trabajo es una narración del origen, desarrollo y situación actual que vive esa organización indígena, la cual se encuentra en una etapa de reconstrucción. El aprendizaje que se rescata con los términos “lecciones aprendidas” es la necesidad de construir espacios de encuentro permanente para el grupo tseltal, pues desde siempre han sufrido discriminación, maltrato, marginación y abuso por parte de caciques y presidentes municipales mestizos. En la sistematización participaron dos jóvenes adultos tseltales: un coordinador de la organización social en el CEDIAC y un estudiante de la carrera de ciencias políticas en la Universidad Iberoamericana de Puebla, junto con una religiosa y Mercedes Ruiz, académica de la Universidad Iberoamericana ciudad de México, quien acompañó el proceso de organización social.

Respecto a los trabajos del libro *Saberes organizativos para la democracia*, Hernández y Beltrán (2001) realizan un análisis de la red formada por cinco agrupaciones ciudadanas con presencia e influencia en Saltillo, cuya filosofía organizativa está fundamentada en la participación voluntaria, democrática, no partidista y solidaria. Queremos aprovechar la oportunidad de apuntar que el origen de una de las organizaciones estudiada por estas autoras presenta coincidencias con el que reportamos párrafos atrás, en la Memoria del movimiento cívico Todos Somos Zimapán (2011): una agrupación vecinal de Coahuila, formada en principio para otros fines, se enteró que el gobierno autorizó la instalación de un depósito de desechos industriales, adquirió experiencia y conocimiento en lo relacionado con confinamientos y basureros tóxicos, logró alianzas con otras organizaciones, recogieron elementos teóricos y técnicos con respecto a la factibilidad de instalar el confinamiento, lograron la destitución del director del Instituto Nacional de Ecología y consideraron la creación de

una fundación que vigilara la situación del municipio. Las autoras analizan las diferencias y coincidencias que presentan las organizaciones que estudiaron, en términos de su percepción de la realidad, la formación y las experiencias en el aprendizaje al interior de las mismas, las redes de relación con los actores, los modos de manejar los conflictos, y las relaciones de influencia y la cultura política. Concluyen que los aprendizajes hechos por las organizaciones son inconscientes; “sin embargo, cualitativamente han incorporado trabajo intelectual a sus prácticas adquiriendo credibilidad y capacidad propositiva (...) Su modelo de democracia no rompe los esquemas piramidal y vertical desde la práctica, aunque sí en el discurso. En este sentido, desde la perspectiva de las organizaciones se sigue reproduciendo inconscientemente una hegemonía cultural” (p. 48). Estrada (2001), estudió a la Unión de Ejidos y Comunidades Luz de la Montaña, formada por productores de veinte comunidades de Guerrero, para reflexionar sobre el aprendizaje en la vida democrática de las organizaciones populares. Concluye que la principal fuente de aprendizaje para los integrantes de las organizaciones es la experiencia que se adquiere en la construcción de la organización en el proceso de lucha: la eficiencia productiva no se contrapone con la gestión democrática. Enfatiza sobre el término *capacitación*, el cual “es más cercano a la experiencia y a la terminología de las propias organizaciones”, que la consideran necesaria y la agregan a los planes de la organización. Saladino (2001), describe experiencias que han llevado a la comprensión de cómo se construye una “pedagogía de la democracia” a través del estudio de organizaciones sociales en el estado de México. Afirma que la finalidad de estas estructuras sociales es “encontrar mecanismos para mejorar la toma de decisiones, ser más eficaces en el logro de sus objetivos, y contribuir al proceso de democratización que está aconteciendo en el país” (p. 75). Coinciden en que “es una necesidad enseñar a organizarse, clarificar los objetivos, “traducir los ideales abstractos en realidades materiales, porque mucha gente todavía cree en las trampas del sistema de gobierno” (Everardo Lovera Gómez, presidente de la Federación de Productores de Maíz)” (p. 75). Con excepción de una organización estudiada, en ellas no existe la enseñanza formal, los aprendizajes acontecen en la vida cotidiana, cuando se realizan procesos de lucha y participación. A través de un estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje en organizaciones civiles de San Luis Potosí, García Bravo (2001) discute teóricamente que la metodología de Jerome Bruner sobre la configuración de mundos posibles es útil para entender el aprendizaje en las organizaciones. La autora afirma que la reflexi-

vidad es importante en los procesos educativos y para transformar el mundo. Estudió cuatro organizaciones para dar cuenta de la enseñanza-aprendizaje en su interior, y encontró semejanzas y diferencias. Concluye que el trabajo de las organizaciones se hace bien, pero que a pesar de los resultados observables no se reflexiona sobre los procesos, lo cual permitiría multiplicar, replicar y avanzar en las experiencias. Algo similar encontramos en Vázquez Ruiz (2001), quien afirma que no hay una concepción explícita sobre la pedagogía del conocimiento para la organización y la democracia, pues es un aspecto poco reflexionado que se da de manera informal y que cada organización logra a su manera. En este caso se estudió a cinco organizaciones de Sonora buscando “los pasos que siguen para construir la democracia y resolver las demandas de sus miembros, en particular, y de la sociedad en general” (p. 100). En Querétaro, Landero (2001) analiza los casos de diversas OSC y concluye que hacen un gran esfuerzo físico, intelectual y hasta económico para reunirse, estudiar y discutir. Afirma que la educación política ha permitido que las organizaciones tengan una lectura diferente del mundo y armas para defender sus derechos. Se afirma que las OSC, a la luz de Freire, han roto la cultura del silencio. La autora concluye que “la educación política en las organizaciones sociales ha hecho posible que tengan, aunque de manera embrionaria, una lectura diferente del mundo y que cuenten con armas indispensables para la defensa de sus derechos y reivindicación de la justicia” (p. 136). El último de los trabajos aquí descritos, del libro de Castillo y Patiño (2001), fue realizado por ellos mismos. Es un análisis de “las formas que adquiere la transmisión de saberes en las organizaciones sociales en Puebla” (p. 155). Estudian a ONG denominadas de acción coadyuvante como el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER), ubicado en Zautla y el Centro de Comunicación Popular (CCP), y a organizaciones de acción directa y coyuntural como el Frente Cívico Popular, la Unión Popular de Vendedores Ambulantes 28 de Octubre, la Organización Independiente Totonaca, la Unión de Amas de Casa. Encuentran que las sistematizaciones, como forma de acumular conocimiento, son centrales para las ONG coadyuvantes pero no para las de acción directa, que los aprendizajes se modifican en función del momento de cada organización y se vuelven hábitos como: informar, hacer asambleas o congresos, vincularse con organizaciones de otros estados y a nivel internacional, dar cooperación monetaria. Se devela que los saberes se transmiten de forma horizontal y se introyectan como formas de ser y hacer, y que la formación de cuadros se limita a la minoría que se interesa, pues la intolerancia está presente en varias organizaciones.

Promotores de la Autogestión (2005) es una organización abocada a activar procesos de participación social autogestiva para modificar la realidad en Guerrero. La promoción y difusión de algunas tecnologías sustentables constituye su quehacer principal, entre ellas se encuentran las prácticas de restauración y mejoramiento de suelos, el cultivo de abonos verdes, la producción de abono con lombricompostas, la labranza de conservación, el manejo ecológico de cultivos agrícolas, la promoción de cultivos alternativos, el ordenamiento ecológico territorial y la planificación agroecológica de las unidades productivas familiares. El trabajo de sistematización reportó aprendizajes para esta organización los cuales describen con los siguientes términos: “aprendimos y proyectamos la necesidad de discutir colectivamente qué queremos lograr y con base en ello diseñar de manera periódica los indicadores que señalen si estamos logrando nuestro objetivo (...), trabajar en equipo tanto para lograr los objetivos generales como los particulares en cada área de incidencia, fortalecer las estructuras institucionales, repensarnos constantemente, valorar nuestros esfuerzos, disponer de una metodología común de trabajo y mantener la incidencia en las políticas públicas” (p. 462-463).

El Consejo Regional Indígena Popular de Xpujil (2005) también da cuenta de la capacidad de incidencia que permite la organización: un viernes santo, en la comunidad Dos Lagunas Sur de Campeche, comienza una caminata de cuatro días. A lo largo del recorrido se incorporan fieles de comunidades aledañas. El grupo crece hasta alcanzar las quinientas personas inquietas por las condiciones de sequía y falta de los servicios más elementales que padecen en sus comunidades. El Vía Crucis se convierte en un plantón con toma de carretera que dura ocho días y se levanta hasta que el gobernador de Campeche y el de Quintana Roo se presentan ante la gente que, para entonces, suma más de mil personas. Algunas promesas fueron cumplidas a medias y otras olvidadas, pero la movilización se tradujo en la formación del consejo que aquí sistematiza su experiencia. Los aprendizajes que se reportan a partir de la sistematización se enumeran así: “Hemos aprendido nuevas palabras, nos traen buenos consejos, cómo vivir, cómo trabajar, vamos comprendiendo cómo hacer mejor las cosas (...) Hemos aprendido a defendernos, a defender nuestros derechos. A preguntar y averiguar por qué nos quitan el Progreso (...) Defender nuestra demanda de acuerdo con los problemas, no de forma individual, sino de todos (...) Tener una visión de apoyo y desarrollo de las comunidades, una visión productiva y sustentable” (p. 184).

Acción Comunitaria del Bajío (2005) sistematiza su trabajo y concluye que le queda por “definir y dejar establecida una metodología de gestión poliasociada de proyectos locales que, entre otras cosas, resuelve un modo de tomar decisiones colectivas, incrementando con ello la democracia en la toma de decisiones y la participación en ésta de distintos actores” (p. 67). Esta organización se aboca a la promoción de la autonomía y la autogestión de redes sectoriales y multisectoriales en Guanajuato y está convencida de que crear conciencia ciudadana es la forma de atacar de fondo el problema social de nuestro país, “ya que un auténtico ciudadano está enterado de su entorno, toma decisiones, se compromete y participa de forma reflexiva en su comunidad” (p. 32). En una apuesta por construir organización ciudadana de la gente y para la gente en Ciudad Juárez, Chihuahua (2005), se sistematiza la experiencia de una organización que surge “como producto de una movilización de habitantes de colonias populares debido al aumento del precio de las tortillas. De este movimiento surgió una estructura incipiente de organización que con el tiempo se fue complejizando y fortaleciendo” (Organización Popular Independiente: 201), y quince años después realiza acciones multiescala colocando temas prioritarios de los procesos barriales en la escena pública y logra incorporar en las agendas de gobierno temas de mujeres, de desarrollo social, de participación ciudadana y de inversión pública en zonas de rezago.

En el tomo Derechos sociales del CEAAL, a través de una sistematización muy detallada y completa que aborda todos los ángulos del trabajo realizado en Oaxaca, la experiencia de Milpas de Oaxaca (2005) reflexiona sobre la incidencia que puede lograr un movimiento social. Milpas “organizó protestas ante la embotelladora regional de la empresa Coca-Cola con la finalidad de manifestar su inconformidad con la contaminación causada por la basura de plástico (PET), buscando que la empresa se responsabilizara del proceso de reciclado y proponiéndole que abandonara el plástico y retomara el vidrio para sus envases [...] como respuesta la empresa presentó a la comunidad un proyecto en el que ofrecía despensas a cambio de la recolección de envases de plástico” (309-310). A pesar de lo extenso del trabajo, los autores no presentan conclusiones generales ni reflexionan sobre los aprendizajes que se hicieron.

El Centro de Capacitación, Asesoría, Medio Ambiente y Defensa del Derecho a la Salud (2005) describe el contexto en que se encuentran las personas pobres en Chiapas, para abocarse a relatar de forma cronológica las actividades realizadas por el Centro: ha sido a través de la creación de “alianzas interins-

titucionales de carácter técnico, de acciones de coordinación, incluso las metodologías de intervención que se emplearon” (p. 90) lo que le ha permitido a las instancias involucradas avanzar progresivamente en función de la apertura paulatina de la población a los proyectos y al trabajo de otras instituciones.

Galindo *et al.* (2005), sistematizaron la experiencia de Fundación de Apoyo Infantil Guanajuato, la cual es una ONG centrada en la niñez y el desarrollo sustentable en Alto Laja, Guanajuato. A modo de conclusión enumeran dieciocho aprendizajes adquiridos en la realización de su trabajo. Aquí mencionamos sólo el último: “hemos vivido un proceso sumamente interesante, innovador y creativo y (...) hemos logrado permear en todos los ámbitos de la sociedad, nos hemos colado como la humedad con nuestras propuestas y estamos comprometidos en la construcción del poder de la niñez como sujeto social autogestivo y propositivo” (p. 247-248).

En el tomo Finanzas sociales y comercialización, también del CEAAL, Impulsora de Alternativas Regionales (2005) hace un balance del trabajo realizado con mujeres artesanas ñahñús del Valle del Mezquital en Hidalgo. La cooperativa Ya munts’i b’ehña (Mujeres Reunidas) se formó en torno a la práctica ancestral de extraer fibra del maguey para elaborar ayates y costales, y en la actualidad distribuye sus productos a escala nacional e internacional. La sistematización aborda el empobrecimiento en las comunidades rurales e indígenas y analiza la experiencia y sus etapas más relevantes. Se mencionan líneas estratégicas con propuestas de trabajo y se presentan los retos que hoy en día sigue enfrentado la organización. No reporta aprendizajes.

Por su parte, Servicios para el Desarrollo (2005) aprovechó sistematizaciones realizadas en el Valle del Mezquital y en Chiapas. Reportan experiencias con fondos rotativos y sobre esa base implementó proyectos similares en cinco municipios del estado de Guanajuato. Su sistematización, realizada con investigación-acción e investigación participativa, reporta resultados exitosos a partir de fondos para traspatio familiar con animales y huertos. En sus conclusiones señala como “nuevos aprendizajes”, entre otros, el perfeccionamiento de su modelo y el enriquecimiento de su experiencia en la divulgación de sus materiales.

Asociación Nacional de Empresas Comercializadoras de Productores del Campo (2005) sistematiza la experiencia de su ONG, la cual se aboca a modernizar los campos con campesinos de diecinueve estados del país. Concluye que, a partir de la escritura de su trabajo, se obtuvieron dos grandes aprendizajes: “Por una parte, la importancia de ordenar la información dispersa y documentar la

historia de la organización; por otra, en la coyuntura de transformaciones de la ANEC, el ejercicio fue muy oportuno como balance y un nuevo punto de partida, en el cual se analizaron los saldos positivos y negativos y las opciones de trabajo en esta nueva etapa” (p. 155).

El último de los trabajos en este subtema integrado en el tomo de Finanzas sociales del CEAAL, fue realizado por Cousin (2005), y se refiere a una organización rural que tiene una cooperativa de ahorro y crédito llamada Frente Democrático Campesino (FDC), con desarrollo en Chihuahua. El trabajo se realizó con la asesoría de Roberto Vega y con los promotores, el consejo de administración de la cooperativa, la comisión ejecutiva y los asesores del FDC. La cooperativa de ahorro permitió desplegar un proceso de organización rural permanente por medio de diversos métodos como el manejo del dinero para ahorro y crédito y la formación de nuevos cuadros que permitió aumentar la participación femenina. La evolución de la estrategia describe el fracaso de los sistemas de crédito agrícola, el cabildeo con las principales organizaciones de base, la creación de microbancos, y su posterior organización en red e institucionalización. En sus conclusiones no se refieren los aprendizajes hechos en esos términos, a partir de la experiencia de sistematización, sino las sinergias que la organización mantiene con otros organismos y la sociedad.

Vamos a finalizar este subtema con cinco trabajos que se encuentran en el tomo Autonomía e identidad cultural del CEAAL. El Centro Michoacano de Investigación y Formación Vasco de Quiroga (2005) sistematizó su experiencia en la que da cuenta de proyectos realizados con mujeres y personas que pertenecen a la comunidad rural, a través de los cuales se ha incidido en la construcción de una democracia por la defensa del voto libre y la limpieza de los procesos electorales, además de abrir espacios para el respeto a las agendas ciudadanas y por los derechos de los pueblos indígenas, de las mujeres, de los jóvenes y de la niñez. No reporta aprendizajes o saberes en sus conclusiones, sino valores que los orientan, procesos de incidencia local y generación de sinergias.

El Centro de Desarrollo Comunitario Centéotl (2005) reporta la implementación, en Zimatlán de Álvarez, Oaxaca, de un proceso de promoción del cultivo y consumo del amaranto realizado por una organización poblana. Centéotl “se fortaleció técnicamente en lo agrícola y en concreto con el cultivo de esta planta, pero también enriqueció su visión y estimuló su trabajo en busca de la autosostenibilidad. Conocimos, por conducto de esta organización, la experiencia de un grupo cooperativo del País Vasco y participamos en actividades

de capacitación relacionadas con el manejo de la internet y de administración” (p. 171). En la interpretación de la experiencia reportan aprender a saber, a ser, a hacer y a asociarse, desde las reflexiones sobre su visión, sus valores, sus metodologías desarrolladas y las sinergias que han activado, respectivamente. Servicios del Pueblo Mixe (2005) ha promovido el cultivo y la producción orgánica del café. El pueblo mixe es uno de los dieciséis pueblos indígenas en Oaxaca. A través de su sistematización, reflexiona sobre sus debilidades y fortalezas y prioriza el valor de los obstáculos que ha debido enfrentar: faltas de seguimiento a los grupos, de sistematización de los documentos sobre la puesta en marcha de la agricultura sostenible y la agricultura orgánica, de liderazgo regional y de insumos para el desarrollo de proyectos, además de la deserción de algunos socios por incumplimiento de las reglas de la agricultura orgánica sostenible. En su sistematización también reflexionan sobre su visión, sus valores, sus metodologías y las sinergias activadas, pero no las refieren con los términos “aprender a”.

García Ramírez *et al.* (2005), se refieren a la recuperación de la autonomía indígena totonaca y náhuatl en la Sierra Norte de Puebla, documentan un proceso formativo desde la perspectiva de la construcción de un espacio de articulación regional en el que la organización comunitaria, junto con la adquisición y apropiación de saberes técnicos y políticos, han formado un soporte para el impulso de un plan de desarrollo con alcance regional. Identifican el aprendizaje como el factor que ha llevado a fortalecer la identidad indígena. Sus dirigentes y promotores aprendieron estrategias de defensa de sus derechos. La organización pudo hacer alianzas políticas, esto “permitió generar una experiencia de gobierno indígena inédita en el país, desarrollada a contra corriente en medio de un contexto de exclusión y frente a una tremenda estrategia de aislamiento por parte del gobierno estatal y de los sectores más duros del priismo caciquil” (p. 335). Las mujeres de la región “han aprendido a defender sus derechos y a participar destacadamente en la organización” (p. 336).

El último de los trabajos aquí reportados es una sistematización realizada por Bravo y Paz (2005) sobre las actividades de Enlace, Comunicación y Capacitación, la cual es una organización autónoma de mujeres tzeltales de la Cañadas de Ocosingo, en Chiapas. Refieren “procesos de *empoderamiento* donde se transforman subjetividades e identidades colectivas y de género, relaciones de poder, roles, usos y costumbres (...) procesos complejos de cambio y continuidad, de tensión entre la tradición y la innovación (...) los procesos son discontinuos y diferenciados entre las mujeres que conforman los colectivos (...) para

Enlace, es un reto elaborar estrategias de desarrollo que sustituyan las relaciones de subordinación por relaciones de equidad, así como contribuir a cambiar la lógica productivista y la utilización de las mujeres como instrumento para el acceso a recursos” (p. 242-243).

Aprendizajes sobre estrategias de desarrollo local

Se incluyen un total de veinte trabajos, casi todos pertenecientes a la sistematización de 34 experiencias de desarrollo local, en cinco volúmenes que corresponden a distintos campos de incidencia: manejo comunitario de agua y recursos, finanzas sociales, derechos sociales, autonomía e identidad cultural y participación ciudadana, coordinados por Reygadas y Zarco (2005) con el acompañamiento de 25 especialistas.

Algunas de las experiencias, presentadas en capítulos de libro, se reportan en este subtema. El criterio consistió en identificar en el título de la sistematización si el énfasis estaba en la “estrategia o metodología”; es decir, los aprendizajes que ofrecen las OSC sobre el proceso de implementación de un programa a nivel de base. Este foco de interés nos obliga a retomar el nivel descriptivo propio de las sistematizaciones y reportar en primer lugar los aprendizajes metodológicos, dejando de lado los demás.

Otro conjunto de experiencias de esta misma obra se señalan en el subtema anterior “aprendizajes y saberes organizativos”, cuando el título del trabajo destaca el proceso organizativo. En los casos en que el título no indicaba el acento metodológico u organizativo las autoras fueron quienes decidieron, con base al énfasis que identificaron; esta clasificación fue a criterio pues casi todos los textos contienen aprendizajes de ambos tipos.

El balance de los aprendizajes y el marco metodológico de la sistematización se presenta en el sexto volumen, *Horizontes del Desarrollo local. Aportes de las organizaciones civiles en México* (Reygadas y Zarco, 2005), que contiene los ejes conceptuales de la sistematización, los mapas de las prácticas, los aprendizajes, una reflexión interpretativa a la luz de enfoques del desarrollo local, recomendaciones al gobierno y a las OSC y una recuperación metodológica del proceso. El objetivo general fue comprender los aportes de las OSC al desarrollo local para aliviar las condiciones de marginación de los sectores pobres incentivando su participación, realizar una recuperación analítica y crítica de

34 organizaciones, y obtener los principales aprendizajes. Estos “aprendizajes” describen las transformaciones en los sujetos individuales y colectivos de las experiencias, y en la realidad económica, social y cultural, mediante la incidencia en un desarrollo local, sustentable, con equidad de género desde la perspectiva de los derechos (Reygadas y Zarco, 2005: 237). Los aprendizajes de los actores sociales y civiles se construyeron de manera progresiva. Como resultado de acciones cotidianas modificaron su cultura, entendida como “la totalidad del modo de vida” de una familia, grupo, organización, comunidad, pueblo o red. En los procesos de satisfacción de demandas colectivas, personas y organizaciones se transformaron en sujetos históricos sociales y se empoderaron individual y colectivamente.

Los aprendizajes específicos fueron interpretados en torno a cuatro ejes. Sobre el eje Aprender a saber las experiencias sistematizadas han construido, a lo largo de años, una visión fundada en otro paradigma cultural donde se construyen sueños de futuro que van a contracorriente del neoliberalismo y de la época de la filantropía y del teletón. Mediante prácticas y discursos las experiencias afirman su apuesta por construir sujetos y lograr la vigencia de los derechos humanos, así instituyen nuevas formas que se distancian de la dádiva, el clientelismo y las políticas sociales corporativas. Esta visión no es sólo un discurso, pues ocurre en un territorio y geografía específicos, donde se convive, planea, organiza y produce para construir alternativas de poder comunitario; se trata de un conocimiento anclado en lo local. En relación con Aprender a ser, se busca una inversión decidida de largo plazo para formar y reproducir un pueblo u organización, donde se han creado valores como el respeto a la vida, a la naturaleza, a las autoridades, a la autoestima individual y la identidad colectiva. El eje Aprender a hacer destaca lo distintivo de las metodologías construidas. La constante en las 34 experiencias es partir siempre de diagnósticos comunitarios para trazar objetivos y planear en conjunto: generar espacios, pensamientos y sentimientos donde se reúnen diversos saberes, memorias y conocimientos. La formación de los participantes presenta dos modalidades: a través del acompañamiento *in situ* o mediante talleres y cursos para reflexionar sobre las prácticas sociales y mejorarlas. Los materiales y tecnologías involucran la participación pedagógica de los educandos, así en la acción conjunta se reconstruyen las subjetividades y las relaciones sociales. Las mediaciones materiales y organizativas se definen según las condiciones concretas del grupo, sus saberes y sus objetivos; por ejemplo, en cajas de ahorro, parcelas de mujeres, ordena-

miento de cuencas, comités de salud, cooperativas de vivienda, programas urbanos, etc. En esas mediaciones se da un aprendizaje práctico que a la vez tiene propósitos multidimensionales: decisión colectiva, armonía con la naturaleza, solución pacífica de conflictos, diálogo con autoridades, agendas ciudadanas, etcétera (p. 238). Un rasgo distintivo de esta forma de aprendizaje es que las actividades involucran producción, capacitación, toma de decisiones, diálogo, tecnología agrícola, solución de conflictos; es decir, “se abordan las múltiples determinaciones de lo concreto, que desde su complejidad permiten avanzar en el desarrollo sustentable, en el comercio justo, en una ciudadanía adulta, en la equidad de género y en la afirmación de una cultura e identidad propias” (p. 239). El eje Aprender a organizarse reconstruye elementos comunes donde el punto de partida es la convocatoria de quienes comparten demandas en un territorio propio, para constituir una fuerza organizada de acción territorial, y se interpela a otros actores para construir redes y poder local. La convocatoria y los modos de articular múltiples actores permiten conjugar diversos saberes para incidir en políticas regionales y nacionales.

Para finalizar, en relación con las estrategias de desarrollo local se concluye que las OSC tienen un saber especializado, que enriquece los saberes propios de los sujetos sociales sobre sustentabilidad, mejoramiento del ambiente, conservación y rehabilitación de los recursos naturales para las generaciones futuras, cuidado de la biodiversidad, alternancia de tecnologías para uso y conservación del agua, y tejido de vínculos hacia un comercio justo. La forma de conjugar saberes viejos y nuevos, miradas distintas, técnicas diferentes, se organiza en torno a grandes dispositivos de acción y organización. En algunos casos se han generado formas estables de relación con las autoridades. Se plantean estrategias de mediano plazo con todo el paquete tecnológico, cultural y de relaciones sociales que lo acompaña.

A continuación se retoman de manera sucinta los aprendizajes metodológicos de algunas experiencias. El Centro Comunitario de Educación y Servicio Ajusco Medio (CCESAM) en Tlalpan, ciudad de México, creado por la Fundación Justicia y Amor, surgió en los años cincuenta para trabajar en áreas urbanas empobrecidas. La experiencia acumulada en el trabajo barrial muestra que el punto de partida siempre es la vivencia de las mujeres, donde la educación popular ha sido el eje del desarrollo comunitario. La línea metodológica es dialéctica, parte de la experiencia y conocimientos que trae la gente para construir juntos, siempre se trabaja con grupos organizados. En el camino de diez años

los proyectos siempre se han reformulado: vivienda, educación emocional, salud sexual, abasto, empezaron de una forma y se transformaron o ampliaron. Los proyectos duraban dos años “y luego cambian de nombre y de objetivos según el proceso de la gente” (Fundación Justicia y Amor, 2005:279). La experiencia titulada “Agua para Siempre y Quali: un cuarto de siglo de desarrollo regional en la semiárida región mixteca”, reporta en detalle la evolución histórica de las estrategias y los logros de Alternativas y Procesos de Participación Social, A.C., a lo largo de veinticinco años (Hernández y Herrerías, 2005). Se generó un modelo de desarrollo regional con un claro aporte metodológico recuperado en un conjunto de directrices o principios de acción, por ejemplo: inserción del equipo promotor en la región, planteamiento antropocéntrico con enfoque educativo hacia la participación para que pueblos y familias sean sujetos de la transformación de la región, identificación del agua como problema eje y el territorio como conjunto de cuencas tributarias, desarrollo de tecnología adecuada, incorporación de participantes locales en el equipo promotor, enfoque educativo integrado a la operación productiva, e integración de empresas sociales en un entorno fértil de cooperación. La experiencia del Centro de Apoyo al Movimiento Popular Oaxaqueño (CAMPO) (2005) tiene como eje de especialidad la planeación microrregional en Chinantla. Entre sus metodologías para la constitución de sujetos figura fortalecer organizaciones que ya tienen presencia, iniciar acciones bajo el principio de la demanda social expresada y no de la oferta por parte de la ONG, respetar la autonomía de los pueblos, realizar diagnósticos con opiniones locales y elaborar proyectos conjuntos. En vistas a la acumulación de poder local, la planeación microrregional ha sido el instrumento para la concertación y el fortalecimiento de los actores locales. Para cambiar las relaciones de género la clave ha sido proponer a las mujeres proyectos relacionados con su rol reproductivo, que se manejan de forma individual en sus casas y no de forma colectiva. Facilitar el acceso a la información, como los presupuestos municipales, aumenta el poder de negociación de las comunidades. Un instrumento de CAMPO para lograr la incidencia local es la formación política que ofrece en la Escuela Municipalista de Oaxaca. Esta organización logró potenciar su intervención en la Chinantla Alta, abrió la colaboración con los sectores públicos y privados y aumentó las capacidades de los sujetos. La Coalición de Organizaciones para el Desarrollo Sustentable del Sur de Veracruz (2005) sistematiza la consolidación de procesos participativos en el desarrollo regional mediante el mejoramiento del uso de los recursos naturales

en la Sierra de Santa Marta. El aprendizaje metodológico se presenta en varios aspectos: construcción de sujetos y fuerza cultural, toma de decisiones, liderazgos, incidencia, institucionalidad, autonomía, sustentabilidad de las organizaciones y relaciones con poderes públicos. Los cambios económicos resultan de programas de ecoturismo comunitario, aprovechamiento de parcelas y solares, comercialización artesanal y microagroindustrial, y ahorro y crédito. El aporte más relevante de la estrategia ha sido apuntalar la construcción de sujetos organizados con capacidad de imprimir sus visiones del desarrollo para recuperar el ambiente. La dialéctica local-regional permite ampliar la incidencia y las alianzas con sectores sociales y del gobierno. Los procesos flexibles y horizontales de participación comunitaria y entre redes enriquecen la gestión de recursos, la formación de líderes y la capacitación técnica. La recuperación de la cosmovisión indígena y la integración de símbolos culturales como el sahumero, el canto náhuatl, el son jarocho, las danzas, la oración, las tradiciones de la milpa, las fiestas de mayordomía popoluca, han teñido la actividad organizativa. Se desarrolló una capacidad para aprovechar coyunturas que afirman una nueva cultura política de transparencia, la rendición de cuentas en espacios municipales y la construcción de agendas propias para el manejo y conservación de los recursos naturales. Diez años de trabajo y convivencia con el pueblo maya en Yucatán y la Reserva de Calakmul en Campeche, título de la sistematización realizada por la ONG El Hombre sobre la Tierra (2005), recupera el modelo de desarrollo participativo y endógeno que ha guiado su metodología. Los sujetos locales se involucran en el diagnóstico, formulación y ejecución de los proyectos, y en la priorización de las iniciativas comunitarias. La asamblea es el espacio para discutir y orientar la acción colectiva; los comités de trabajo dan seguimiento a los acuerdos. La responsabilidad compartida entre técnicos, comités, productores y población modifica los cotos de poder donde los caciques van cediendo espacios de decisión. Cada grupo productivo administra los recursos y decide qué figura jurídica elige, son procesos lentos pues los campesinos mayas las desconocen, pero permite la toma de decisiones meditada y la elección de sus directivas (en la mayoría de los casos se registraron como Sociedad de Solidaridad Social). Las nuevas formas asociativas han ganado poder comunitario y permitido a los grupos hacer convenios para el uso de superficies con sus ejidos y municipios. Se afirma que un proceso de desarrollo no es cuestión de cuatro o cinco años, se trata de procesos y tiempos amplios que se articulan con iniciativas productivas y educativas de largo plazo. La Fundación Agua y Medio

Ambiente (2005) presenta el balance del “Proyecto manejo de microcuencas en zonas de montaña del área de conservación de Xochimilco”. La metodología participativa (SARAR) se aplica mediante talleres a la población y combina a técnicos agroecológicos con técnicos sociales de las comunidades. La formación de técnicos comunitarios “irradian el conocimiento para que éste permanezca en el tiempo” (p. 341) y el componente de género facilita la integración de toda la comunidad. En el ámbito agroecológico se asocian múltiples métodos desde captación de agua de lluvia hasta viviendas autosustentables, es un enfoque integral. El trabajo de la Fundación propició el reforzamiento de conocimientos locales, la introducción de nuevas técnicas y el intercambio de saberes para solucionar problemas agrícolas, ambientales, económicos y sociales.

El Centro de Atención Infantil Piña Palmera (2005) desarrolla un aporte original para la atención de discapacidades mediante la Rehabilitación Basada en y con la Comunidad (RBC) en Oaxaca. Los preceptos que sostienen su acción giran en torno a la participación de la comunidad en todo el proceso; por ejemplo, problematizar juntos el tema de la discapacidad, partir de las necesidades y demandas de personas discapacitadas o sus familias, utilizar materiales locales para la rehabilitación, formar promotores locales e incorporar traductores en comunidades indígenas y construir una red comunitaria de apoyo. El Patronato Pro Zona Mazahua (2005) describe una metodología participativa para el desarrollo local de la comunidad mazahua en el Estado de México, donde se combina educación, salud (dispensario), producción (lechería y panadería), una microfinanciera y talleres de artesanías. Después de años de intervención asistencial aprenden que los proyectos se anclan cuando la comunidad los define, se aprende haciendo, los promotores son locales y se respetan los saberes y cosmovisión indígena. La integralidad metodológica inserta en proyectos pastorales es el rasgo distintivo del Centro de Estudios Ecuménicos (2005) descrito en su estudio “35 años sembrando esperanza: la formación de sujetos colectivos en México”. La formación de cuadros locales y la escuela de promotores sociales es producto de una larga experiencia en muchos estados del país, su diversificada estrategia se sintetiza así: “la metodología del CEE consiste en intervenir de manera integral para el fortalecimiento de los sujetos, atendiendo diferentes dimensiones de su vida y sus procesos: en la dimensión geográfica, política, económica y cultural” (pp.115-116).

En los Altos de Chiapas la Fundación León XIII, I.A.P (2005) sistematiza las formas de intervenir en la realidad y la estrategia metodológica de desarro-

llo integral sustentable del Centro de Desarrollo Comunitario. La Fundación, de origen cristiano creada en 1990 con trabajo en treinta y dos comunidades, es un espacio colectivo de aprendizaje y de acompañamiento a proyectos que sigue el ciclo “reflexionar, planificar, actuar y evaluar desde la base y desde lo real” (p. 275). Se instauró una estructura organizativa comunitaria particular compuesta por un Comité de enlace con las comunidades, un Consejo indígena y un Consejo de personal, donde existen espacios de deliberación, decisión y consulta en reuniones de evaluación, planeación y análisis de la realidad.

El Grupo Ecológico Sierra Gorda (2005) sistematiza el proceso a través del cual logró que la sierra fuera considerada una prioridad nacional y explica cómo obtuvieron oportunidades económicas alternativas, consiguieron programas de apoyo especiales para que se constituyera como reserva de la biosfera y se logró despertar conciencia y conocimientos ambientales de la comunidad por medio de la participación social.

El fortalecimiento de las capacidades comunitarias de gestión ambiental distingue el trabajo del Grupo Autónomo para la investigación Ambiental (2005) en Oaxaca. La estrategia reposa en la creación de una asamblea del sistema comunitario para el manejo y protección de la diversidad, responsable de realizar el ordenamiento territorial que representa un marco permanente para hacer diagnósticos y planeación participativa, y planes de capacitación comunitaria. El balance indica que la organización fue vulnerable a los cambios locales de autoridad, por lo cual la inclusión de los ordenamientos territoriales en los estatutos comunales ha sido un proceso muy lento, pero se logró incorporar el manejo de cuenca, la agroforestería comunitaria y el resguardo de la biodiversidad dentro de los programas del gobierno local.

El desarrollo de las capacidades técnicas de las comunidades campesinas sobre conservación de la biodiversidad en áreas cafetaleras es la estrategia que reporta el Grupo Mesófilo (2005), que trabaja en Rincón de Ixtlán, Oaxaca. Gracias a la capacitación los cafetaleros logran mantener la certificación orgánica, ampliar la membresía regional y buscar nuevos mercados de comercio justo amigable con la biodiversidad. También se crearon registros científicos sobre el valor de los cafetales de sombra como receptáculo de la biodiversidad regional.

La experiencia de la Red de Cooperativas para el Desarrollo Sustentable de la Costa de Oaxaca les permitió crear puentes entre el desarrollo local de las cooperativas y el entorno nacional e internacional por medio de herramientas

y habilidades que propician una relación más igualitaria con el mercado. La clave de la capacitación está en su forma de disseminación: los socios educan a sus comunidades en el cuidado del ambiente y reciben cooperativistas de todo el país, se forman promotoras comunitarias de salud y nutrición. Vinculada con la educación ambiental se da la formación organizativa y productiva. La Red de la Costa está orientada prioritariamente a lograr una forma de desarrollo económico en armonía con el medio (Roldán y Red Bioplaneta, 2005).

Un estudio cualitativo sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de cinco ONG que operan de forma directa en el Distrito Federal fue realizado por Álvarez (2001) como parte del proyecto colectivo “saberes organizativos para la democracia”. Entre los resultados se encontró que lo educativo se desarrolla al interior de la institución, hacia miembros de la comunidad y los dirigentes. La mayoría desarrolla metodologías propias. El taller es la forma más utilizada para crear nuevo conocimiento a partir de la experiencia vivida en los diversos temas que abordan. Los resultados son positivos, hay un efecto multiplicador de valores y de los temas tratados, el conocimiento se incorpora a la práctica y se logra mayor cohesión. Se señalan problemas como falta de rigor en el proceso de enseñanza e inoperancia de algunas técnicas. Las ONG estudiadas fueron Alianza Cívica, Centro Antonio Montesinos, Católicas por el derecho a decidir, Fomento social a la vivienda y Acción popular, las cuales se eligieron con base en ocho criterios (p. 144) que definen su impacto cualitativo, visibilidad e incidencia en la opinión pública y en políticas.

Epistemología y pedagogía de la educación popular y de organizaciones populares

Dos trabajos detallan estrategias pedagógicas y metodológicas de la educación popular, una enfocada a la educación ambiental (Esteva y Reyes, 2004) y otra a la metodología de trabajo con jóvenes (Torres, 2009). Una investigación participativa, desarrollada en Pátzcuaro, Michoacán por el Centro de Estudios Sociales y Ecológicos y sintetizada en un artículo en idioma inglés (Esteva y Reyes, 2004), incluyó tres proyectos: el de participación que convocó a 28 comunidades, el de aplicación de un modelo sustentable para la agricultura y el de conservación de recursos naturales, donde líderes e investigadores diseñan e implementan una metodología. Debido a los problemas ambientales en la re-

gión, el CESE ha implantado una serie de proyectos donde las mujeres son el actor principal que trabaja por una comunidad sustentable, este fin guía el proyecto hacia la transformación de las relaciones interpersonales entre mujeres y hombres, y pretende empoderar a las mujeres otorgándoles voz y reconociendo sus habilidades. Construir una comunidad sostenible sin la participación de las mujeres tiene muy pocas posibilidades de éxito, dado que su colaboración contribuye a mejorar la relación entre la sociedad dominante y el entorno cultural, sostienen los autores.

Por encargo del CEAAL se realizó un análisis descriptivo de las prácticas de sus centros afiliados, que reconstruye en detalle el modo de hacer educación popular mediante una guía de autoanálisis para orientar los informes de cada centro. Entre los seis centros que participaron se encuentra la ONG Asociación Dinamismo Juvenil, cuyo campo de acción es el desarrollo sociocultural y la promoción de la cultura de paz entre jóvenes. Tiene sistematizada su experiencia pedagógica acumulada y un itinerario metodológico que se aplica en toda actividad: 1) motivación para iniciar de forma voluntaria el aprendizaje, 2) partir de la realidad para adecuar el aprendizaje al entorno, 3) sistematizar el conocimiento, 4) realizar ejercicios para adquirir la destreza básica, 5) aplicar nuevos conocimientos a la vida, y 6) ubicar el valor del conocimiento adquirido reflexionando sobre los cambios que se obtuvieron en la vida diaria (Torres, 2009). El artículo elabora un balance comparativo e interpretativo de todos los casos analizados, cuyo foco es la pedagogía de la educación popular.

El trabajo de Ruth Galván (2001) reporta una investigación etnográfica donde describe la vida de mujeres campesinas de Guanajuato y su afiliación con una organización civil de educación popular. Ellas estaban separadas de sus maridos que emigraron a Estados Unidos, no realizaban otras tareas fuera de sus hogares y tuvieron que reunirse con otras mujeres, hablar en público, discutir sus experiencias, organizarse en grupos de ahorro, catequizar y enseñar a leer a otras mujeres. Galván las llama “mujeres desjuiciadas” pues reciben críticas y descalificaciones de sus comunidades. Lejos de renunciar, ellas eligen burlarse de sí mismas y de su nueva condición de “administradoras” o “instructoras”. Sus paradigmas se transforman de manera total cuando se dan cuenta que no tienen que estar “encerradas” en sus casas. Una de las fortalezas de este estudio son los testimonios de las campesinas, donde se percibe la transformación que viven, sus cambios de perspectiva y los procesos metacognitivos que realizan para fortalecer su autoconcepto. Con el sustento de la etnografía de

los grupos de ahorro de mujeres, la autora ofrece un aporte teórico donde re-conceptualiza la pedagogía desde las múltiples posiciones del sujeto, desde una *womanist perspective* que deriva de las condiciones socioculturales y de la ola compleja de relaciones interpersonales cotidianas. Las formas pedagógicas orgánicas de la espiritualidad, el bienestar y la convivencia aparecen como modos interrelacionados de enseñar, aprender y crear identidad.

Mein, en dos artículos aborda el proceso epistemológico construido por una ONG: el Centro de Educación Popular (CEP) de Chihuahua. En el primero estudia la “Feria Pedagógica”, un espacio educativo alternativo donde surgen movimientos locales organizados cuya finalidad es la alfabetización y vincular las prácticas a la construcción de identidades contrahegemónicas y nuevas epistemologías. La Feria es un esfuerzo por forjar un espacio a la vez festivo, educativo y político. En ella se critican y cuestionan las formas dominantes de la alfabetización y los conocimientos asociados con el paradigma neoliberal. También representa un espacio político coherente, el de la sociedad civil de base, donde las diferentes prácticas de alfabetización sirven para el análisis de la realidad social. Esta crítica surgió con la “hibridación” de las formas populares de saber, como la música, junto a las formas “oficiales” de alfabetización y conocimiento, y los textos informativos producidos por organizaciones comunitarias. El compromiso con la alfabetización se entiende, en el sentido de Freire, para estimular la reflexión, la creatividad y la acción social, aunque sea en pequeña escala, y para enfrentar los problemas locales-globales y las desigualdades (Mein 2009). En un estudio etnográfico posterior, sobre la misma ONG, la autora examina los usos pedagógicos de la poesía, la música y otras modalidades de contestación de los discursos dominantes acerca de lo que significa, en este caso, ser “mexicano” a través del análisis de la metáfora “espina y jugo” referente a la parte exterior e interior del cacto del desierto. Sostiene que los procesos de construcción de significado y significación subyacente a la promulgación de esta metáfora representan una pedagogía que se orienta a moldear la identidad colectiva y la acción social. La cristalización de tales identidades colectivas, forjadas por actos multimodales de multialfabetización (*multiliterate and multimodal engagement*) se interpreta como la pedagogía de los nuevos movimientos sociales de base (Mein, 2011).

Desde la perspectiva del análisis político del discurso, Mercedes Ruiz coloca nociones relevantes para develar la dimensión educativa de las organizaciones civiles y de la educación de adultos. En varios trabajos utiliza conceptos tales como aprendizajes cotidianos y prácticas sociales, conocimiento cotidiano

o local, aprendizajes sociales y producción de saberes, y saberes socialmente productivos. Su aproximación teórica-epistemológica con el sustento empírico de estudios de caso en zonas urbano marginales de la ciudad de México se reelabora en distintos documentos.

Enseguida retomamos cada uno de los trabajos antes aludidos en orden cronológico. Ruiz (2005) documenta y analiza los aprendizajes en la vida diaria de las personas adultas a través de estudios de caso de una organización popular y una cooperativa de mujeres. Se enfoca en los aprendizajes cotidianos situados en el mundo social de los sectores populares. Con la perspectiva del análisis político del discurso como herramienta teórica se acerca a los procesos micro para captar la forma en que los sujetos construyen los significados. “Los enunciados y sentidos pedagógicos que se construyen en la narrativa de los informantes permiten poner en evidencia el carácter educativo de la configuración discursiva de la UPREZ [Unión Popular Revolucionaria Emiliano Zapata], el cual se expresa en los procesos de formación del sujeto popular y en la lucha territorial de la organización” (p. 92). La autora concluye que en las dos experiencias se documenta el aprendizaje por medio de la observación, la práctica y la demostración; que éste se da por ensayo y error, y que se aplica en la resolución de problemas. Afirma que el aprendizaje es resultado de las mediaciones que se producen en los espacios y las prácticas cotidianas de estas organizaciones. En su ensayo epistemológico *Investigación y conocimiento local: educación de adultos y organizaciones civiles*, Ruiz (2006) muestra el uso de la teoría en la producción de conocimiento para dimensionar el conocimiento cotidiano de las organizaciones populares. Este propósito se ejemplifica con el estudio de caso de la misma UPREZ. Aborda la relación del sujeto cognoscente con el objeto de conocimiento a partir de su propia historicidad y establece la importancia de desarrollar una epistemología del conocimiento cotidiano basada en la intelección abstracta, en la imaginación y en un “estar adentro”. Sugiere que la sociología del conocimiento permite abordar lo que la gente conoce, las construcciones y representaciones sociales de la vida cotidiana y el conocimiento del sentido común. Se trata de dar cuenta de las objetivaciones de los procesos subjetivos por medio de los cuales se construye el mundo intersubjetivo del sentido común. La autora señala las limitaciones del análisis descriptivo del mundo de las organizaciones populares para explicar la complejidad de los procesos locales y sostiene la importancia del uso crítico de la teoría como mediador en la construcción del conocimiento. Apunta la importancia de recuperar la narración como eje problemático

de la teoría al mostrar que, como en el caso estudiado, la teoría es una mediación y una exigencia epistemológica en la construcción del objeto.

A partir de una integración teórica de diversos autores (Laclau, Mouffe, Mafessoli, Hall, Freire, García Canclini, Puiggrós) se analiza la dimensión político educativa de tres experiencias populares: la Unión Popular Revolucionaria Emiliano Zapata (UPREZ), Movimiento de lucha por la vivienda y la Cooperativa de costureras afectadas por el sismo de 1985, además de una plaza comunitaria del INEA (Ruiz, 2009). Los procesos y prácticas educativas extraescolares, la educación popular no escolar, y los saberes que circulan se documentan con testimonios de los informantes mediante entrevistas a profundidad y observación. La investigación incorpora conceptos como “saberes socialmente productivos”, los sociales y del trabajo basados en Puiggrós y Gagliano, y los “saberes apreciados” que incluyen los sociales, políticos y de convivencia. Se destaca el valor de este tipo de conocimientos aprendidos en la práctica utilizando un aparato conceptual sólido.

Un ensayo que se apoya en resultados de estudios de caso reportados en investigaciones previas de Ruiz (2010), elabora una discusión conceptual sobre la complejidad y polisemia de las nociones de sociedad civil y de las OSC y de aquellas que trabajan desde la perspectiva de la educación popular orientada a la formación de sujetos en los movimientos sociales. Todo esto para apuntalar el concepto de las organizaciones civiles como sujeto político y pedagógico desde el enfoque del análisis político del discurso. La noción de sujeto se aborda desde tres planos: las posiciones del sujeto, el momento de la decisión y los actos identificatorios. Este ensayo se inscribe dentro de una investigación en curso: un estado del arte de la educación en las organizaciones civiles. Entre las conclusiones se destaca el posicionamiento de las OSC desde la matriz teórica de la teología de la liberación y su articulación con la educación popular latinoamericana, también se argumenta la importancia de diferenciar las OSC de las ONG y al tercer sector.

Saberes campesinos

El estudio de los saberes (campesinos, tradicionales, indígenas, populares) vive un auge en campos como la medicina, la biología, la filosofía y la etnobotánica, y ha dado como resultado un importante corpus durante las últimas tres dé-

casas. Los trabajos que se analizaron son pocos ya que seleccionamos sólo los que de forma explícita develan procesos de aprendizaje. Esta pequeña muestra se centra de forma clara en el aspecto educativo y epistemológico y/o en el desarrollo local. Algunos estudian los mecanismos de transmisión del saber (Díaz Tepepa *et al.*, 2011), otros proponen modelos educativos y de acción comunitaria que incorporan los saberes y el diálogo intercultural entre conocimientos y cosmovisiones (Del Amo *et al.*, 2011), mientras otros analizan un saber campesino especializado destacando la necesidad de que sean incorporados en los programas de desarrollo rural para evitar fracasos, como el caso de los sistemas campesinos de producción maicera (Schmelkes, 2012), o el manejo y conservación del agua de riego (Ocampo, *et al.*, 2006). Un proceso de toma conciencia sobre el conocimiento que tienen los campesinos mexicanos sobre plantas comestibles no convencionales pero que no saben que tienen, se reporta en el trabajo de Ysunza *et al.*, (2011). De este proceso resulta el modelo del Centro de Capacitación Integral para Promotores Comunitarios (CECIPROC) aplicado en comunidades indígenas con el fin de recuperar, reconocer, sistematizar y promover los saberes, resultando en una diversificación de la dieta y una mejora en las condiciones nutricionales. Díaz Tepepa, Núñez y Ortiz (2011) estudian la construcción local de saberes campesinos en procesos interculturales y concluyen que la dinámica productiva y tecnológica campesina, lejos de ser repetitiva y pasiva, es capaz de cambiar e innovar; que la tradición no está reñida con la incorporación de nuevos saberes, sean externos o no, y que la comunidad campesina realiza un acoplamiento de saberes y conocimientos para resolver los problemas productivos.

Un estudio participativo de los procesos de aprendizaje de los saberes tradicionales entre los totonacas constituye la base de una propuesta alternativa de educación no formal realizada por la propia población (Del Amo *et al.*, 2011). Este aprendizaje no formal de habilidades significa un retorno a la vida comunitaria, a las tradiciones y costumbres, para la reconstrucción del capital social. La propuesta se caracteriza por abordar realidades múltiples y socialmente construidas, por combinar el saber científico con el empírico captando la complejidad de la realidad, por el trabajo multidisciplinario y transdisciplinario, por el establecimiento de prioridades de forma conjunta entre profesores y actores locales, por sus técnicas tradicionales con adecuaciones actuales, por sus cambios institucionales descentralizados y adaptados al contexto, y por el aprendizaje a nivel local a través de retroalimentación y procesos interactivos (p. 444).

Conclusiones

Los saberes organizativos que se generan en la vida interna de las organizaciones populares y comunitarias, en las negociaciones o confrontaciones con el Estado u otras fuerzas, se presentan como una contribución al lento camino de la construcción democrática. Este proceso educativo informal, develado por las investigaciones, muestra que las agrupaciones aprenden a organizarse, a poner reglas y sancionar, a participar, a decidir por consenso, a informarse, a hablar nuevas palabras, a hacer asambleas, a cooperar con dinero. Las organizaciones han acumulado experiencia que las habilita para hacer articulaciones regionales, alianzas, afirmar su identidad, empoderarse, aprender sobre sus derechos, colaborar con gobiernos locales, hacer propuestas para la incidencia. También han ejercitado la exigibilidad hacia los servidores públicos y los programas gubernamentales.

Los aprendizajes metodológicos de las sistematizaciones de experiencias de las ONG institucionales, confirman que las estrategias de desarrollo local funcionan cuando hay un grupo organizado y los programas son apropiados por las comunidades gracias a su participación en las decisiones de todo el proceso. El conocido principio de la participación de los sujetos desde el inicio garantiza su involucramiento y el éxito de los proyectos. Las organizaciones civiles muestran un itinerario metodológico de la intervención social o comunitaria de tipo horizontal, que pone al centro la construcción de sujetos colectivos y el desarrollo personal. Las ONG constatan que las estrategias evolucionan y transitan por etapas prolongadas con continuos ajustes, que responden al contexto externo y también a la maduración y al debate interno de los equipos promotores. Otra constatación es que el trabajo comunitario requiere de procesos de largo plazo para construir confianza y capacidades en las personas, pues las temporalidades dependen de la cultura local, en particular de la campesina. Un elemento transversal en muchas experiencias es el papel clave de la formación de dirigentes y promotores surgidos de la misma base, quienes muestran gran capacidad de aprendizaje y desarrollan habilidades en campos técnicos especializados. Los programas donde se vinculan comunidades y las ONG, que se insertan en el trabajo de base como compromiso de vida, son espacios densos de formación tanto para el pueblo organizado como para los profesionales que lo acompañan. Se ha logrado un nivel importante de especialización en temas, técnicas y contextos específicos, ya no se trata de metodologías generales de de-

sarrollo comunitario. Por lo inmediato anterior, hay una amplia diversidad de metodologías en campos como manejo comunitario de agua y recursos, comercialización y finanzas, agroecología, derechos humanos, salud, producción, etc. La sistematización revela que en todos estos campos se aprende a ser, a hacer, a saber y a asociarse.

Los trabajos sobre saberes campesinos y epistemologías de la educación popular aportan luz sobre las pedagogías, la construcción de conocimiento, las maneras de aprender y enseñar en la vida cotidiana o en las prácticas sociales de las organizaciones populares y de los pueblos indígenas. Nos ofrecen también tanto un nivel descriptivo más fino de los procesos educativos informales cotidianos o de las metodologías educativas intencionadas, como un nivel de elaboración teórica relevante. La explicitación de la epistemología que se construye en la educación popular realizado por Mein, analizando las metáforas, el arte popular y la construcción de significados en el marco de una acción colectiva contrahegemónica es un aporte valioso. Asimismo, el trabajo de Galván da un paso en la elaboración pedagógica de la educación popular con mujeres. El trabajo conceptual de Ruiz elabora distintas nociones de conocimiento y saberes generados en las prácticas sociales de las organizaciones civiles y la educación de adultos, y coloca elementos que pueden fortalecer la construcción conceptual de varios estudios descriptivos. Estas dos temáticas: saberes campesinos y la epistemología de la educación popular, comparten el propósito de colocar el valor epistemológico disruptivo de estas formas de producir conocimiento desde el mundo popular, una que apunta a la identidad y al desarrollo sustentable y otra a la movilización social y a la constitución de sujetos político pedagógicos.

Desarrollo, organización comunitaria y educación

Dentro de este tema se agruparon trabajos muy diversos que estudian organizaciones civiles o sociales desde sus componentes educativos o de capacitación orientados al desarrollo local o comunitario. A diferencia de la categoría temática “aprendizajes, conocimientos y saberes”, los estudios aquí incluidos abordan la dimensión educativa, pero en su título u objetivo no utilizan términos como saberes, aprendizajes o conocimientos.

Un total de 28 estudios se clasificaron de forma inductiva en los siguientes subtemas, según el referente principal del título del trabajo o la característica

distintiva del programa estudiado: a) Casos de ONG: trayectorias (2), b) Estrategias participativas comunitarias (11), c) Promotores comunitarios (4), d) Auto-gestión (3), y e) Género (8).

Casos de ONG: trayectorias

Dos trabajos estudian el discurrir histórico de sendas organizaciones no gubernamentales: su vida asociativa, sus luchas, sus espacios naturales de aprendizaje. Se puede observar cómo, desde dentro de las organizaciones, se pueden construir sociedades más justas y democráticas y, en consecuencia, mejores entornos para vivir. Se trata de dos estudios de caso en profundidad muy sólidos teórica y empíricamente, publicados en libros. El primero, sobre dos organizaciones de larga tradición tanto en el campo civil como en el contexto indígena: Programa de Animación y Desarrollo (PRADE) (Sánchez y Almeida, 2005). El segundo se ubica en el contexto urbano: Hacia una Cultura Democrática (ACUDE) (Fernández, 2010).

El libro de Sánchez y Almeida (2005) es un informe de una amplia investigación-acción que articula los enfoques sociológico, antropológico y psicosocial para sistematizar un proceso de tres décadas de interacción entre un equipo de investigadores y el pueblo náhuatl de San Miguel Tzinacapan en la Sierra Norte de Puebla, desde 1973. Aborda por igual tanto el proceso de transformación social de los sujetos estudiados como el de los propios investigadores. Refiere sus relaciones de interdependencia e interculturalidad, las cuales se fueron conformando entre los que observan y los observados dentro del mismo afán de búsqueda común de un mejor entorno para vivir. Explica las relaciones interculturales, las transformaciones sociales, la interacción entre el saber académico y el saber popular entre estos dos grupos. Se reporta cómo se encaminó hacia una utopía de autodesarrollo, etnodesarrollo y ecodesarrollo. El proceso se inicia con una clara utopía, donde todos los elementos se conjugaron para lograr avances importantes en el terreno económico gracias a proyectos de producción de café, y a diversos programas educativos y de fortalecimiento de la identidad. Después esta utopía se convirtió en un horizonte de incertidumbre y muestra que lo más importante de este proceso es que acciones pequeñas y constantes, a pesar de tropezones y sinsabores, pueden dar sentido a la vida de los desposeídos. Presenta un retrato de los actores de este proceso. La comunidad indígena

entre la supervivencia y la celebración, el equipo de externos entre la jornada y el albergue. En el prefacio Alain Touraine afirma: “Este libro es uno de los más originales que se puedan leer en el ámbito de la ciencias sociales, e incluso uno de los más sorprendentes, y que puede desconcertar a los lectores habituales a los informes de encuestas e investigaciones sólidamente documentadas, porque, casi desde el principio hasta el final, este libro se consagra a la vez a los sujetos que son estudiados y a los que los estudian, a su relación de interdependencia y las relaciones interculturales que existen entre el que observa y el que es observado, y que son de hecho mucho más que eso, que son los interlocutores en una búsqueda común de lo que los autores denominan muy bien como una supervivencia digna. Se trata de una obra fecunda y apasionante”. Para concluir, a partir de esta experiencia concreta situada temporalmente el texto teoriza y muestra la vinculación entre el ámbito microsocio (regional y local) y el macrosocio (nacional y mundial). El objetivo es la creación de una sociedad de producción rural y de construcción de conocimiento útil para los seres humanos, en especial para los pueblos indios.

Fernández Alatorre (2010) realizó un estudio de caso que abona a la comprensión del surgimiento de las organizaciones civiles a favor de la democracia, desde la mirada de los sujetos que las fundan y las han hecho posibles. Se trata de una investigación que ayuda al estudio de los sujetos y las organizaciones civiles que contribuyen a la educación ciudadana. El propósito del libro es acercarse a la historia personal de actores de la sociedad civil que forman parte de ACUDE, una organización civil que educa para la ciudadanía. Los personajes involucrados en esos esfuerzos tienen la convicción de que es posible construir una sociedad más justa, equitativa y respetuosa de los derechos humanos. Se busca conocer a los actores que han tomado la iniciativa de hacer de la educación una apuesta por la democracia directa y por una ciudadanía participativa. Se plantean las preguntas: ¿Cuáles son los hilos que sostienen su esperanza en que las cosas pueden ser de otra manera? ¿Cuál es el peso de la historia de estos sujetos en la construcción de esas creencias, aspiraciones y deseos de una sociedad distinta? La formulación de estas preguntas constituyó el punto de partida de la investigación. El proceso de búsqueda y selección de los sujetos que brindaron su historia se inició con una fase de exploración entre diversas organizaciones de la sociedad civil que, entre sus propósitos, se plantean la formación de ciudadanía. Se eligió a la organización que formula de manera más explícita su propósito de educar para la ciudadanía. El eje conductor estuvo for-

mado por seis historias de vida recopiladas entre 2005 y 2006. Se realizó una revisión exhaustiva de referentes documentales, bibliográficos y hemerográficos para la reconstrucción de contextos sociohistóricos en los que ocurrieron los eventos narrados, y la creación de un andamio que conformara los fragmentos recuperados de cada historia en un solo cuerpo narrativo. Las historias fueron compartidas por sujetos cuya convicción es que la intervención educativa puede reconfigurar las subjetividades de modo que las personas lleguen a asumirse como sujetos de derecho y recuperen el espacio de lo público como el lugar donde la ciudadanía actúa en la búsqueda de su propio bien. Debido a las exigencias del objeto de trabajo, la metodología utilizada fue la investigación biográfico-narrativa, “asumida como una alternativa a las perspectivas de indagación que silencia la subjetividad” (p. 21). Esto exigió que se descifrara el significado de los componentes y dimensiones relevantes de la vida de los sujetos y el esfuerzo de situar sus relatos en un contexto que contribuyera a proveer una estructura en que tomaran un sentido más amplio. Se realizaron entrevistas profundas con sujetos “involucrados en el esfuerzo de formar ciudadanos activos” (p. 26). La autora concluye que “el dinamismo, la flexibilidad y la tendencia complejizadora que caracteriza a las OCPD [Organizaciones Civiles para la Democracia], si bien se asientan en una trayectoria, ésta no las define de una vez y para siempre (...) es innegable que al interior de estas redes de organizaciones hay un fluir, un devenir en el que se agrupan, desagrupan y reagrupan como las aguas de un río” (p. 338).

Estrategias participativas comunitarias

Se agruparon aquí diversos trabajos que abordan en detalle las estrategias y metodologías de trabajo comunitario mediante evaluaciones, estudios cualitativos descriptivos, sistematizaciones o balances de investigaciones previas. Los estudios se refieren a diversos sujetos y temáticas: desarrollo sustentable y economía alternativa con campesinos indígenas, capacitación productiva y empoderamiento de género con mujeres pobres, tecnologías de información para el desarrollo comunitario con jóvenes y adultos, y trabajo comunitario con niños en nutrición y apoyo al aprendizaje, así como diseño urbano en barrios marginales.

Desarrollo. Varios estudios centraron su atención en diversas estrategias de desarrollo integral de economía alternativa en Chiapas, que se distinguen

por la búsqueda de autonomía y tienen distintos grados de vinculación entre la economía campesina tradicional y la capitalista. Por ejemplo, Burnstein (2009) se enfoca en un proyecto concreto que involucra a una organización de base y una ONG, estudiando de cerca a familias tzotziles desde la óptica del modelo de financiamiento solidario. Ávila Romero (2007) aborda toda una región de comunidades indígenas con trabajo en red. Ambos destacan el valor de la organización comunitaria, la importancia del aprendizaje en el proceso y la formación de promotores, y exponen los logros y límites de estas propuestas. Coinciden en que un fuerte obstáculo es la migración. A continuación se reseñan estos estudios ya que difieren en sus enfoques y muestras, y ofrecen un nivel descriptivo interesante.

La evaluación de Burnstein (2009) versa sobre un proyecto de desarrollo integral local enfocado en la economía, el comercio justo, las finanzas y en el desarrollo de la identidad de la organización. El autor encuentra que el campesinado se ve obligado a tomar decisiones difíciles para sobrevivir ante la dispersión y reubicación de sus miembros por la migración. La adaptación de aspectos de la sociedad tradicional hacia una participación negociada en la economía capitalista mundial constituye un punto de despegue para aprender conjuntamente. La solidaridad empática constituye un camino para consensuar una especie de rendición de cuentas institucional a nivel político y revaloriza la función del aprendizaje de la misión de la ONG. Concluye que el seguro es un elemento clave en la transición de una unidad familiar tradicional de economía rural a una empresa familiar y exhorta a valorar la experimentación en la práctica del desarrollo y ofrece reflexiones sobre los límites de esos proyectos de desarrollo para enfrentar la complejidad de la pobreza estructural.

El objetivo central de Ávila Romero (2007) es analizar los logros y límites de estrategias sustentables de desarrollo agroecológico impulsadas desde 1998 por una OSC a solicitud de comunidades chiapanecas, en una zona zapatista que actualmente camina de forma autónoma. Su aporte original radica en estudiar la dimensión económica de las propuestas autonómicas indígenas. Narra las estrategias de resistencia que las comunidades han implementado al construir su propuesta autonómica, y destaca la importancia de la agricultura campesina agroecológica en la región, basada en la formación de promotores comunitarios choles, tzeltales y zoques, así como la comercialización intercomunitaria para fortalecer el mercado interno de las comunidades. La investigación demuestra que la construcción de estrategias de desarrollo autónomo es un logro organizativo que

permite a las comunidades financiar propuestas autonómicas de educación, justicia, salud y gobierno, aunque no resuelven las premuras económicas familiares. Los logros formativos son que la organización permite el análisis de la realidad, aprender nuevos temas y generar conocimiento de la interacción. Se formaron muchos promotores que impactaron en cien comunidades. Las mujeres aprendieron a manejar fondos revolventes dando ejemplo de eficiencia y honestidad.

Mujeres. Tres trabajos analizan en detalle las metodologías educativas de trabajo con mujeres pobres desarrolladas por las ONG y las organizaciones sociales, exponen sus aportaciones pedagógicas y resultados transformadores en las participantes (Martínez y Díaz, 2005; Salinas, 2005; Rojo y Taffoya, 2004). A continuación se recuperan los aportes descriptivos y comparativos.

Un libro que describe y analiza las metodologías de capacitación de género y economía productiva en programas de desarrollo con mujeres rurales en México, durante el periodo 1990-2003, lo escribieron Martínez y Díaz (2005). Se trata de un estudio comparativo de diversos programas clasificados en cinco grupos: organismos gubernamentales (OG), Organizaciones no gubernamentales (ONG), organizaciones sociales, organismos académicos y organizaciones internacionales. Para nuestro análisis enfatizaremos los resultados de las ONG y las organizaciones sociales. Presenta un marco teórico sobre género como categoría, herramienta teórica y práctica política, educación no formal y capacitación para el desarrollo. Las ONG y las organizaciones sociales de base tienen muy diversas metodologías, pero un elemento común es la educación popular, los principios de Freire y los enfoques participativos y horizontales, que se fusionan con elementos feministas que incorporan la subjetividad. Hay una reflexión constante para establecer el vínculo entre la capacitación de género con la productiva, el empoderamiento económico y de género es prioritario para que las mujeres tomen el control de sus vidas (p. 349). Se ofrecen resultados comparativos entre las metodologías de los programas gubernamentales y los de la sociedad civil. Se concluye que la capacitación tiene significados e intencionalidades diferentes derivadas de la visión de “desarrollo” y la orientación de género, lo cual influye tanto en el currículo como en la metodología.

En una línea semejante, un trabajo publicado en un libro en idioma francés sobre mujeres y educación continua, presenta un contraste comparativo entre las estrategias de educación comunitaria con mujeres pobres. Se destacan las grandes diferencias de concepción entre los programas del gobierno, asociados al modelo de igualdad de oportunidades, y aquellos de las ONG, orientados al

empoderamiento colectivo y la perspectiva de género (Salinas, 2005). Para mostrar las deficiencias de implementación a nivel de campo de los programas oficiales se presentan los efectos negativos, a escala comunitaria, del programa de subsidio al salario “Progresá” (ahora “Oportunidades”). Se concluye que estos programas compensatorios se caracterizan por un enfoque unidimensional e individualista, que satisface necesidades aisladas, se diseña de forma estandarizada e ignora los contextos locales. Las ONG, por contraste, utilizan un enfoque multidimensional de empoderamiento colectivo que es congruente con la percepción de calidad de vida de las mujeres (según resultados de un estudio empírico), abordan la desigualdad de género, promueven la acción grupal, aplican principios de la educación popular participativa, y forman promotoras y dirigentes. Los resultados de este enfoque, reportados de forma consistente por varios estudios, son que las mujeres se apropian de espacios de participación que tenían prohibidos, aumentan su autoestima, fortalecen su organización, generan ingresos propios, y desarrollan proyectos de beneficio comunitario y no sólo personal.

Un análisis cualitativo micrometodológico sobre el trabajo con mujeres es el de Valeria Rojo y Mónica Taffoya (2004), sobre los resultados de “grupos de reflexión” con mujeres marginadas en la delegación Tlalpan de la ciudad de México. A través de un cuestionario de ciudadanía “las participantes reportaron sentirse empoderadas (con seguridad en sí mismas y capaces de tomar decisiones y ejercer sus derechos), aún seguimos reflexionando acerca de los obstáculos subjetivos (el miedo, la inseguridad, el ser sobreviviente de violencia, entre otros) y objetivos (la carencia económica que prevalece, la falta de estudios y las dificultades en las relaciones)” (p. 57). Las autoras concluyen que, sin importar el tema del que se esté hablando, el abrir espacios de reflexión contribuye a la deconstrucción tanto de la ideología machista, como de aquellas que sustentan la opresión, la subordinación y la desigualdad de las mujeres.

Ecología comunitaria. La educación ambiental (Paré y Lazos, 2003) y las estrategias ecológicas comunitarias (Meraz *et al.*, 2011) han dado lugar al desarrollo de herramientas metodológicas que involucran la participación activa de los campesinos, pero se constata que la práctica de la sustentabilidad requiere de organizaciones locales cohesionadas que tomen acuerdos.

El Ordenamiento Ecológico Comunitario Participativo (OECPP) es una estrategia metodológica para implementar proyectos de desarrollo rural con un esquema de planeación regional que se aplica a través de talleres participativos. Meraz *et al.* (2011), presentan los resultados de un estudio realizado en ejidos en

Aguascalientes mediante elementos cartográficos con la participación de campesinos y académicos, donde se aplicó el OECP del que se derivó un plan de actividades productivas y acciones para restaurar áreas deterioradas y garantizar una mejor integración de los ecosistemas y los sistemas productivos.

La sistematización antropológica de experiencias de educación ambiental en el sur de Veracruz, en ámbitos escolarizados y no escolarizados, analiza cuatro años de trabajo en los que se realizaron actividades y talleres, para construir matrices de problemas, priorizar los más graves e identificar alternativas (Paré y Lazos, 2003). Ante la pregunta ¿por qué cuando se trata de llevar a la práctica la instrumentación de la sustentabilidad, se encuentran rápidamente sus límites?, se responde que no es suficiente trabajar con el propósito de reconstituir las instituciones tradicionales para lograr un uso cuidadoso de los recursos naturales, dada la avanzada condición de deterioro que sufren las comunidades indígenas en los mecanismos para tomar acuerdos locales conducentes a mejorar las relaciones de dependencia sociedad-naturaleza.

Tecnologías de información. Con el fin de demostrar que las tecnologías de información y comunicación (TIC) pueden integrarse a la vida cotidiana de la población rural, si se conciben como herramienta al servicio de sus contextos y necesidades, un equipo académico diseña y pilota un modelo para el uso significativo de la tecnología con adultos (TEJA) inscritos en cuatro “plazas comunitarias” del INEA y con grupos comunitarios de jóvenes, ancianos, tejedoras, y madres (Salinas, *et al.*, 2006). La aplicación piloto del modelo TEJA en comunidades yaquis de Sonora y rurales de Morelos mostró que los mayores, adultos y jóvenes, utilizaron la tecnología de manera inmediata y significativa, sin cursos previos de cómputo, porque la integraron como herramienta en pequeños proyectos que ellos diseñaron. Se identificaron tres tendencias de uso de las TIC: para apoyar la organización interna, para recuperar tradiciones comunitarias y para “comunicar” sentimientos, valores e ideas en el ámbito local. Un hallazgo emergente fue la función comunicativa que los participantes dieron a la tecnología para ampliar su voz debido a la necesidad de expresión, de afirmar su identidad grupal y de autorrepresentación. El mismo grupo de investigación, de la Universidad de las Américas Puebla, muestra la importancia de poner en el centro a los sujetos y sus contextos al introducir las TIC en áreas rurales en el artículo “Sujetos y contextos locales en la implementación de las políticas de inclusión digital: la piedra angular” (Porrás, *et al.*, 2007). Un balance de seis

años de investigación muestra las limitaciones de las políticas oficiales en cuatro programas masivos de dotación de equipos de cómputo, donde la constante es la ausencia de estrategias de mediación educativa para lograr un uso significativo de las TIC en el desarrollo local. Se describen ejemplos de estrategias metodológicas alternativas probadas en el campo con grupos comunitarios. Las limitantes para lograr una incidencia real en las políticas públicas son la falta de financiamiento para realizar una evaluación de impacto longitudinal de las estrategias y la falta de voluntad política de los directivos, ya que las estrategias se aplicaron parcialmente sin los cambios de fondo necesarios.

Niños y niñas. La evaluación del programa “Educación y reducción de la pobreza en comunidades indígenas periurbanas de bajos ingresos” incluyó una sistematización (cualitativa) de las acciones y una evaluación (cuantitativa) de impacto en dos localidades de Oaxaca, Montealbán y Xoxocotlán, con miras a mejorar su pertinencia, eficacia y eficiencia, mediante una planeación prospectiva participativa (Schmelkes y Vernizzi, 2011). Se reconstruye con detalle la evolución institucional y los métodos de trabajo de Desarrollo Integral de la Juventud Oaxaqueña, A.C. (DIJO) que se enfoca a la nutrición y el apoyo escolar de niños indígenas. La sistematización muestra que los grandes cambios que han vivido los grupos son el resultado de muchos esfuerzos y se lograron a través de procesos educativos. La comunidad se siente involucrada en el programa, lo cual es una de las principales fortalezas y demuestra que el método participativo es el camino a seguir (Schmelkes, 2011). La evaluación de impacto analizó las acciones de apoyo al aprendizaje y los efectos en la alimentación de los niños y concluyó que los niños mejoraron en su desempeño escolar, en salud y en relaciones interpersonales gracias al programa, donde la frecuencia con que los niños participan resultó clave. La intervención de la familia impacta en el desempeño pero en menor grado y se sugiere involucrarla más para favorecer las relaciones entre padres e hijos (Vernizzi, 2011).

En el marco del proyecto de UNESCO “Creciendo en las ciudades” Lessard y Torres (2008) describen una iniciativa bilateral entre universidades de Guadalajara (ITESO) y Montreal, para establecer una comunidad de diseño urbano entre universitarios y niños en situación de calle. Se destacan los aprendizajes que ambos obtienen al interactuar en situaciones complejas del mundo real y ofrece evidencias sobre el valor de integrar la participación infantil en un proyecto universitario vinculado a la comunidad.

Promotores comunitarios

La alusión al papel crucial de promotores, facilitadores y dirigentes es una constante en casi todos los trabajos reportados en este capítulo. Sin embargo cuatro estudios se refieren en sus objetivos y conclusiones a los promotores, abordando la formación de equipos comunitarios rurales (Huerta *et al.*, 2008), la evaluación del proceso formativo de líderes mayas como agentes de desarrollo (Rosales y Zarco, 2004), los motivos que movilizan a mujeres promotoras de salud (Ramírez-Valles, 2001), y los dilemas del paradigma participativo que enfrentan los facilitadores rurales (Quintana, 2004).

La sistematización de la estrategia de intervención comunitaria de los promotores y la integración de equipos comunitarios del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural, en la Sierra Norte de Puebla, tiene como objetivo mostrar cómo se conforma el sujeto social en una zona de extrema pobreza (Huerta *et al.*, 2008). Este libro, resultado de casi un año de investigación de campo, es una redacción colectiva que reúne las voces de varios promotores, mostrando el proceso de enseñanza aprendizaje entre ellos y las comunidades en su búsqueda de autogestión. La intención fue que los participantes se vieran a ellos mismos durante el camino de la sistematización. Las características del sujeto social que se construye, según los participantes, son: “ponen sus propias reglas, se apropian de la ejecución de su proyecto, negocian, son líderes que promueven la participación, animan, coordinan, acompañan. Grupos que están organizados legalmente participan, valoran al grupo, expresan sus necesidades, identifican un mismo fin (bancos comunitarios, fondos revolventes)...” (p. 186). Se detalla de forma narrativa y testimonial la metodología utilizada en la intervención comunitaria, la conformación de los equipos comunitarios y sus funciones. También describe la importancia fundamental de los promotores, los elementos de su formación y cómo logran adquirir las habilidades que les conducen a la autogestión comunitaria.

En Yucatán se evalúa el proceso de formación de líderes mayas como agentes de desarrollo local, con la atención central en los temas, métodos y técnicas utilizados en ocho talleres donde participaron líderes de quince comunidades mayas (Rosales y Zarco, 2004). El programa estudiado inició en 1995 en cuatro regiones de la península. La formación fue impulsada por varias ONG e instituciones académicas y los participantes eran líderes comunitarios de edades, escolaridad, idioma y orígenes étnicos diversos. Mediante observación partici-

pante y entrevistas a los líderes se analizaron las capacidades que obtuvieron, el impacto en sus vidas y en su trabajo comunitario. Una conclusión central es que el mayor impacto de todo el proceso está relacionado con el desarrollo personal de los agentes y se subraya la gran importancia que tuvo la relación pedagógica empleada, pues fortalece las identidades locales y étnicas, los conocimientos tradicionales y la confianza en sí mismos.

A pesar de la revitalización del interés creciente en el campo de la salud por la movilización comunitaria, no se conocen bien los motivos por los cuales las mujeres se convierten en promotoras. Ramírez-Valles (2001) adopta la perspectiva de la crítica feminista y el constructivismo social, y aplica las narrativas mediante historias de vida para contribuir a la comprensión de los motivos que movilizan a un grupo de mujeres trabajadoras de la salud de una comunidad rural, trabajando en una ONG. Los resultados muestran que las motivaciones de las mujeres se pueden agrupar en las siguientes categorías: salir, servir, aprender y mejorar su condición femenina. Dichos motivos son una mezcla de lo personal y lo público, ya que las mujeres encuentran satisfactores tanto individuales como de orden social. Su conocimiento permitirá fortalecer el reclutamiento de las promotoras de salud así como mantenerlas en estos esfuerzos comunitarios.

La complejidad que entrañan las estrategias participativas en los proyectos de desarrollo rural en México es abordada por Quintana (2004), quien demuestra que la sola existencia de metodologías participativas, como panacea, no garantiza el involucramiento consciente de la población. Ofrece propuestas y recomendaciones a los facilitadores comunitarios para impulsar de manera adecuada la participación. Sugiere preservar la información de fuentes secundarias de la comunidad, considerar la construcción subjetiva e histórica de las comunidades y respetar las formas organizativas existentes y los tiempos locales. Propone un modelo con distintos tipos de participación, ya que algunas veces participa sólo el líder, quien toma las decisiones como representante de la comunidad; en otros casos se involucran todos los actores comunitarios, y en ocasiones, trabajan mejor en grupos reducidos.

Autogestión

Se incluyen trabajos cuyo título utiliza el término autogestión y abordan los procesos organizativos de comunidades indígenas o campesinas que sufren

cambios generados por factores sociales, económicos, políticos y culturales. El libre mercado y la globalización por lo general conllevan a la homogenización de las diferentes manifestaciones culturales, no obstante, aquí se verá que los grupos han aprendido a adaptarse conservando sus identidades por medio de la autogestión.

Para demostrar que en México existen grupos campesinos que han sobrevivido a las políticas de desarrollo convencional globalizado aplicando estrategias alternativas desarrolladas por ellos mismos, Sánchez *et al.* (2008) analizan los factores que explican el proceso de autogestión de la comunidad campesina Vicente Guerrero, en comparación con otra comunidad campesina, La Reforma, ambas en el estado de Tlaxcala. Se utilizó el enfoque agroecológico sostenido en la racionalidad entre la naturaleza y los grupos sociales. “Este enfoque se sustenta en tres dimensiones para el estudio: *la ecológica* desde la racionalidad hacia el medio ambiente; *la social*, tocante a la equidad social y *la económica* en referencia a la rentabilidad” (p. 169). Los hallazgos subrayan la importancia de la presencia de las ONG. La aplicación de la metodología de transferencia de técnicas influyó en las dos comunidades; sin embargo, los programas han sido más completos e integrales en Vicente Guerrero debido a su respuesta participativa y a que las ONG han estado más tiempo allá que en La Reforma. Vicente Guerrero se encuentra en un proceso más autogestivo construido desde la base social de los campesinos: ellos deciden el tipo de acompañamiento de los actores externos.

Vásquez y Gómez (2006) realizaron un estudio de caso del pueblo ayuujk, al noreste de Oaxaca, en el municipio de Tlahuitoltepec Mixe. Estudiaron su experiencia autogestiva analizando tres proyectos: la Secundaria Comunal, la Escuela de Música y el Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente. Se trata de proyectos que revaloran las tradiciones comunitarias como el tequio, la asamblea comunitaria y el sistema de cargos. Estas tradiciones se han mezclado con los avances de la ciencia y la tecnología. Su trabajo es parte de un estudio de caso más amplio realizado en Oaxaca que “se propuso conocer los procesos sociales, económicos y culturales que han posibilitado la autogestión indígena de los comuneros de Tlahuitoltepec, Mixe, Oaxaca, como parte de un elemento de desarrollo comunitario y la conservación de lazos de unidad grupal” (p. 151); se analizaron los elementos culturales conservados y los perdidos. La conclusión es que la autogestión “puede ser un modelo alternativo para la mayoría de la sociedad que ha sido excluida de la participación y de las decisiones del futuro de su desarrollo, si se concibe desde el ámbito económico, político y social-cultural” (p. 165).

Género

En este subtema incluimos siete trabajos que abordan el empoderamiento de las mujeres desde diversas experiencias organizativas de la sociedad civil. En todos ellos se reportan cambios en la valoración que las mujeres tienen de sí mismas. Los trabajos aquí revisados contienen las palabras mujeres, artesanas o género en sus títulos.

El artículo de Martínez *et al.* (2005) hace un contraste entre el empoderamiento de mujeres y la hegemonía masculina. Utiliza el término “micromachismo” de Jorge Corsi el cual, explican, está muy ligado a la violencia. El modelo genérico tradicional (MGT) y el modelo genérico mixto (MGM) se emplean como propuesta analítica para observar los cambios en las identidades genéricas y en las relaciones de poder entre las y los integrantes de las organizaciones estudiadas. La metodología se basó en los principios de la investigación participativa y se incluyó el proceso de toma de decisiones en el entorno y en la cotidianidad. En el estudio participaron tres organizaciones de la región lagunera. A partir de motivadores como la realización de actividades no tradicionales y la movilidad fuera de la casa, se producen empoderamientos que cuestionan de forma abierta el poder *sobre*. Los hombres muestran mayor resistencia al cambio y se apegan a una rígida división del trabajo: hacen trabajo pesado pero no doméstico. No obstante, sí aceptan las aportaciones económicas de las mujeres para el mantenimiento de la casa, pero las consideran “ayuda”. Por igual, cuando ellos participan en el trabajo doméstico lo hacen como “ayuda”. La contribución masculina al trabajo doméstico es otro factor de empoderamiento para estas mujeres. Se concluye que “la participación de las mujeres en las organizaciones abre caminos para su empoderamiento, pero esto sólo será logrado si los hombres modifican su ‘masculinidad hegemónica’. Con lo anterior, el desarrollo local y regional avanzará sustentado en relaciones más equitativas e igualitarias” (p. 313).

Aguilar Cordero *et al.* (2008), analizan dos momentos en la formación y construcción del grupo Ixchel, de mujeres artesanas de la comunidad maya de Sahcabá en Yucatán. En el primero se destaca la forma en que las mujeres lograron llegar a acuerdos con sus consortes y pudieron reacomodar sus actividades domésticas, lo cual les permitió involucrarse en la organización y la administración del grupo. En el segundo momento, analizan las situaciones de conflicto interno del grupo y la concentración de poder sobre la toma de decisiones en una sola persona, hechos que al no ser resueltos en la colectividad, conllevaron

a la desintegración del grupo. Las situaciones son explicadas a partir de las propias experiencias de las mujeres del grupo Ixchel. Se encontró que no existe un patriarcado como tal, que es posible generar un diálogo, y también que las mujeres pueden contribuir al soporte económico del hogar.

Eber (2001) habla de los esfuerzos realizados por una comunidad de mujeres en Chenalhó, Chiapas, para generar actividades económicas que les permitieran salir adelante en tiempos de crisis. Los problemas a los que se enfrentaron están relacionados con su origen, su clase social y su género. A partir de estas dificultades las mujeres de Chenalhó crearon formas alternativas de confrontar la situación e integrarse a un mercado global. Los objetivos de la investigación fueron: describir las estrategias colectivas de un grupo de mujeres y el potencial transformador de éstas para sus vidas, analizar los obstáculos en sus métodos de producción colectiva y detallar las implicaciones de este caso para ser replicado como un modelo viable de desarrollo económico en otras comunidades marginadas. Se concluye que la producción de mujeres rurales en cooperativa ilustra la importancia de su rol en la generación de ingresos para sus hogares y comunidades en el contexto de crisis económica y globalización. Se demuestra la influencia de las motivaciones personales en la creación de modelos de desarrollo y se afirma que los proyectos de Chenalhó comprueban los múltiples niveles de opresión que las mujeres indígenas de México enfrentan.

También en Chiapas, Ramírez *et al.* (2005) realizaron un estudio cualitativo para comprender algunos elementos económicos, normativos, socioculturales y de género en torno a la capacidad de negociación de mujeres de una comunidad rural, respecto a la decisión anticonceptiva. Se destaca la importancia de aspectos estructurales y de la promoción de los derechos de las mujeres para participar en relaciones de igualdad en la toma de decisiones reproductivas, basadas en sus prioridades e intereses. Se observa que las mujeres que participan en la gestión escolar, en los programas de Oportunidades, en actividades de organización comunitaria, en la mesa directiva de las escuelas de sus hijos, o que tienen una escolaridad de secundaria o superior, se encuentran en posiciones de mayor autonomía y movilidad y con mejor acceso a la información con respecto al resto. Estos elementos son indispensables en la valoración que ellas tienen acerca de sí mismas y en las opciones que son capaces de visualizar. La investigación “es un estudio exploratorio para el que se consideró pertinente la aproximación cualitativa” (p. 695).

Zapata y Suárez (2007) analizan información secundaria recopilada de diez microempresas de artesanas. Las investigadoras participaron dándoles seguimiento y brindándoles asesoría para el desarrollo de los proyectos. En el artículo se busca resumir la función social y económica que cumple la producción artesanal en la estrategia de sobrevivencia de los grupos domésticos, y analizar las contradicciones que desde la perspectiva del género surgen cuando las mujeres artesanas comercializan sus productos, gestionan recursos, se movilizan, se organizan construyendo redes, y logran presencia en el mercado y una fuente de sustento. Sus ingresos por lo general son mínimos, pero importantes para el núcleo familiar. Dichas contradicciones se dan en todos los ámbitos: en los espacios locales donde los grupos de artesanas han logrado tener presencia, en la familia donde se les exigen responsabilidades que no pueden dejar de cumplir, en el mercado, y dentro de ellas mismas. Las artesanas superan los miedos ancestrales que les impiden tener una identidad propia y una independencia económica.

Suzanne D. Schneider (2009) estudió a un grupo de mujeres de clase media baja y baja de la comunidad de Zaragoza, Morelos, que participan en clínicas de salud con métodos de medicina alternativa. El proyecto, fundado por mujeres, no se pensó en exclusiva para este género, pero se tradujo en la participación de ellas solamente. La autora afirma que sin importar las razones por las que se involucran (resolver sus problemas de salud, búsqueda de un propósito) obtienen beneficios al incrementar su autoestima, favorecer su interacción social, establecer relaciones con otras mujeres cuyas historias son similares a las suyas, vencer la depresión, y aprender a enfrentarse a sus maridos. Se buscó conocer las razones por las cuales las mujeres decidieron participar en las clínicas de salud de medicina alternativa, así como características en común, beneficios y consecuencias que esta participación les ha traído. Se aplicaron cuestionarios etnográficos a dieciocho estudiantes del programa de entrenamiento de acceso a la clínica de salud. Los testimonios fueron la base del estudio. La autora concluye que estas mujeres están tomando ventajas de la apertura de nuevos espacios, a través de los grupos de salud, para reflejarlo en sus vidas y buscar nuevas formas de ser y de sanar. Se describe, a través de distintas voces, los principales beneficios y consecuencias que enfrentan las mujeres al participar de estos grupos. Toca temas como tradición, migración, familia, discriminación de género y explica cómo los enfrentaron y cuáles fueron los resultados. Los encuentros que tienen las participantes con la medicina alternativa y las relaciones que desarrollan en estos grupos son factores importantes para facilitar cambios en sus vidas.

El trabajo de Urquieta *et al.* (2009) es una descripción etnográfica realizada con testimonios obtenidos de entrevistas realizadas a mil 278 mujeres en siete estados con representación náhuatl, popoluca, maya, totonaca, tzetzal, zapoteca y tojolabal. El objetivo fue dar a conocer los resultados de la evaluación de impacto del proyecto piloto “Oportunidades para mujeres de bajos ingresos en áreas rurales” propuesto por el Banco Interamericano de Desarrollo y la Secretaría de Desarrollo Social en México. Los autores muestran que a pesar de que este tipo de iniciativas no tienen un alto impacto económico en el ingreso familiar, a causa tanto del grado de pobreza en que las participantes se encuentran en principio como a la casi nula reducción de horas dedicadas al cuidado doméstico en el hogar, el proyecto sí provoca un crecimiento en la autoestima y el autoconocimiento de las participantes. A partir de la situación de pobreza creciente en México, el Banco Interamericano de Desarrollo y el gobierno establecieron un proyecto de trabajo con las organizaciones de la sociedad civil, con dos vertientes: promover actividades económicas sustentables desarrolladas por mujeres y reconocer a las mujeres como agentes de cambio que pueden transformar su situación. Los resultados mostraron que el proyecto tuvo un impacto significativo en las actividades agrícolas productivas de las participantes.

Conclusiones

Uno de los hallazgos reportados es la autogestión, los sujetos sociales organizados consiguen recursos, materiales, técnicas, metodologías, atenciones, capacitaciones y servicios. En esos procesos organizativos hay un conocimiento de la importancia de la unión y la participación por parte de los sujetos organizados. La vida asociativa no se encuentra sólo dentro de la agrupación: penetra al interior de los hogares de los sujetos en forma de reajustes en los horarios, en las actividades, en las responsabilidades, en la economía y en los roles. Los obstáculos para el desarrollo sustentable o endógeno parecen provenir más de factores externos como la migración, el choque entre lógicas económicas y la pobreza estructural. Se destaca el valor de lo educativo en los programas, en el sentido de transformaciones en las formas de percibir, percibirse y relacionarse. También se destaca la formación y la valorización de las personas en los procesos organizativos, así como la capacitación de promotores y líderes locales. Los estudios documentan con detalle los complejos procesos de desarrollo utilizando una variedad de términos: desarrollo

sustentable, desarrollo autónomo, desarrollo endógeno, y continúa hasta aparecer el desarrollo rural. Se aportan muchas evidencias de la construcción de capacidades locales y de sujetos sociales más seguros.

Los equipos profesionales fundadores de iniciativas comunitarias de largo aliento, en organizaciones no gubernamentales, ya figuran como el foco central de estudios donde se retrata su devenir, la maduración de su pensamiento, sus dilemas, etcétera, cuando lo usual era que el foco se encontrara en las comunidades o en los programas y se supiera poco de las personas comprometidas que los promueven.

Diversos estudios dan cuenta de las grandes limitaciones de las estrategias gubernamentales para trabajar a nivel comunitario, que contrastan con las ventajas del estilo y las metodologías de las osc, en particular en el caso del trabajo con mujeres pobres y las tecnologías de información. Los estudios de género muestran tendencias comunes, se analizan metodologías donde el factor operativo es la participación y la reflexión sobre la inequidad de género. Los espacios de mujeres son horizontales y reflexivos: salen de sus casas, hablan de su mundo y encuentran coincidencias. Sin importar el logro o fracaso del proyecto en el que se participa o del tipo de actividad que se realiza en la organización, se reportan cambios pequeños pero profundos ya que las mujeres se autovaloran, incrementan su autoestima, se empoderan. Los cambios no son radicales porque es necesario el reconocimiento de los hombres y de las propias comunidades. Los referentes teóricos de los trabajos más rigurosos provienen de diversas disciplinas (estudios sobre desarrollo, género, ambientales, agroecología, economía solidaria) donde lo formativo está presente sin que se defina conceptualmente. Cuando lo educativo prima en los estudios aparece trenzado con lo organizativo, el aprendizaje significativo, el desarrollo humano y el paradigma participativo.

Balance y perspectivas

Esta década muestra un avance ya que contamos con muchas experiencias documentadas y sistematizadas, lo que sienta las bases para trascender el nivel descriptivo a fin interpretar teóricamente las prácticas o contrastarlas. Hay un progreso en relación con la temática más cercana del estado del conocimiento anterior (1992-2002), titulada *Educación, ciudadanía, organización y comuni-*

dad —dentro del campo Educación de jóvenes y adultos—, aunque no es totalmente comparable ya que entonces se incluyeron estudios sobre programas gubernamentales, y el actual se circunscribe a la sociedad civil. Con esta salvedad, se observa que el número de trabajos aumentó de 39 a 89, en ese entonces se echaba de menos las sistematizaciones de las ONG y en esta década tuvieron una fuerte presencia. El tema fortalecimiento organizativo tuvo muy pocos estudios (8) y en este trabajo los saberes organizativos y la autogestión fueron los temas más numerosos (29). En el pasado hubo más evaluaciones, mientras en este trabajo fueron escasas (4) tal vez porque no fue posible localizarlas debido a la limitada difusión que hacen las organizaciones o quizá porque se redujo el financiamiento internacional.

Una tendencia que advertimos respecto al *foco de interés* de los estudios, amén de la gran diversidad de objetivos particulares, fue analizar y documentar con detalle los *procesos*; es decir, las dinámicas de los grupos u organizaciones, las estrategias, las metodologías o los factores que inciden en los programas y en los participantes. Así, la preocupación investigativa se dirige a mostrar la complejidad de lo que ocurre y cómo ocurre en los programas de desarrollo, en el recorrido de las ONG, en las luchas de las organizaciones populares. Un objetivo compartido es dar cuenta de lo que se construye y aprende en el camino, en términos de experiencia acumulada, de construcción de sujetos, de desarrollo de capacidades y de capital cultural. En contraste, no es una prioridad conocer el impacto o los resultados de las acciones para aliviar la pobreza o mejorar las condiciones materiales, de hecho varios estudios reconocen las limitaciones de los esfuerzos micro debido al peso de la pobreza estructural resultante del modelo de desarrollo prevaleciente y al factor agravante de la migración.

Una característica *metodológica* de la investigación sobre aprendizajes y saberes de las OSC es que se realiza con la participación activa de los sujetos organizados y es de tipo cualitativo, aunque hay variedad de métodos y diseños. La relación entre el investigador y los grupos suele ser de empatía y cercanía, derivada del conocimiento que el investigador tiene de la experiencia y en varios casos existe un vínculo de colaboración que genera confianza. Los instrumentos de investigación utilizados con frecuencia tienen un efecto reflexivo y retrospectivo en los mismos participantes, cuando se recurre a la entrevista grupal, a la historia de vida, a la biografía institucional, a los talleres de reflexión y sistematización, y a los seminarios de intercambio de experiencias entre organizaciones de base.

La sistematización participativa de experiencias de desarrollo coordinada por el CEAAL ofrece un marco metodológico de utilidad para muchos proyectos, ya que pocas veces la sistematizaciones publicadas lo presentan. Constituye una base de partida para avanzar hacia una elaboración conceptual más rica y más fina del entramado de aprendizajes generados en las osc, que trasciendan el nivel narrativo descriptivo. Los estudios sobre saberes organizativos del grupo UNAM-BUAP/RNIU, representan un aporte al campo de la educación en la sociedad civil desde un recorte básicamente sociológico. Sin embargo, es necesario profundizar a futuro en un marco educativo explícito, que permita interpretar estos casos y realizar estudios similares, para teorizar sobre la naturaleza de dichos saberes organizativos, su diversidad y los procesos de adquisición.

La *unidad de estudio* suele ser el programa, la organización, el grupo de base o la ONG; sin embargo, una constante es que se reportan resultados a nivel individual y subjetivo, sobre los logros personales, las capacidades adquiridas, las dificultades, las motivaciones. El estudio de lo colectivo conduce a detectar estas dimensiones subjetivas, hayan sido o no de búsqueda intencionada. Varios trabajos destacan los logros en el plano personal, como la afirmación de la identidad cultural, la construcción de nuevas identidades grupales (“un nosotros”), la autoestima, la autoconfianza, esto con independencia de los magros logros económicos o productivos de algunos proyectos.

Los estudios dan cuenta de la existencia de múltiples iniciativas de resistencia comunitaria, donde se construye el tipo de desarrollo y de organización que se quiere, desde las bases y de forma participativa. Esta otra manera de hacer desarrollo, sugieren varios estudios, difiere del enfoque del gobierno donde los programas se diseñan desde arriba. Se dejan oír las voces de los sujetos a través de transcripciones de sus dichos y sentires, dándosele mayor cobertura a los logros personales y autonómicos que a los materiales o medibles.

Se requieren estudios que profundicen y teoricen sobre los tipos de aprendizajes que obtienen los sujetos en lo individual y en lo colectivo, los procesos cognitivos, ideológicos y afectivos implicados. Faltan evaluaciones en esta línea. Una pista para esto es recurrir a marcos socioeducativos en construcción, como aquellos que aluden a saberes cotidianos, aprendizajes informales, conocimiento local o saberes socialmente productivos. También será útil revisar enfoques sociológicos como la teoría de la acción colectiva o la “teoría del aprendizaje colectivo” (*Collective Learning Theory*, Kilgore, 1999) que ofrece referentes

teóricos sobre el aprendizaje en los movimientos sociales desde la perspectiva de la justicia social. Este esfuerzo teórico requerirá también vincularse a un concepto adecuado del “desarrollo” desde la base, pues ya existe un acumulado interesante en los trabajos reportados. Los estudios muestran su alejamiento de las viejas corrientes extensionistas: hay trabajos y propuestas que dialogan con corrientes internacionales como el etnodesarrollo, pero puede haber llegado el momento de construir un marco propio, donde los trabajos con mujeres y con pueblos indígenas ofrecen una densidad prometedora.

Para concluir, a partir del corpus analizado la educación en las organizaciones civiles no aparece como un campo de estudio unificado. Esto podría explicarse porque muchos trabajos no parten de un marco educativo analítico, aunque abordan los aprendizajes y saberes como un eje explícito. Otro elemento explicativo es que el motivo aglutinante de las organizaciones no es “educarse” para algo, a pesar de que lo educativo está presente de forma transversal o implícita en las organizaciones. De aquí el interés de investigadores abocados al desarrollo local, a la temática de género, al ambiente, a la agricultura sustentable, a la organización popular, y en contraste al poco interés o entendimiento que los investigadores educativos tienen por este campo. Están en construcción las definiciones del tipo de educación, de aprendizaje, de conocimiento, de saber que se genera en el complejo mundo de los proyectos sociales, de las luchas y movilizaciones civiles, independientes del Estado. Se necesitará cruzar estas definiciones desde lo socioeducativo con la conceptualización de *sociedad civil*, que es fecunda y dinámica, así como con una noción apropiada de *desarrollo de base*. Las contribuciones a esta construcción parten desde varias disciplinas, y eso puede verse como una ventaja que amplía la definición de lo educativo, sin encerrarlo en los límites de la pedagogía escolar.

Bibliografía

- Acción Comunitaria del Bajío, A.C. (2005). *La promoción de la autonomía y la auto-gestión de redes sectoriales y multisectoriales en Guanajuato*, en Rafael Reygadas Robles Gil y Carlos Zarco Mera. Participación Ciudadana y Organización Social. Experiencias de desarrollo local en México, México, Consejo de Educación de Adultos de América Latina, pp. 31-70.

- Aguilar Cordero, Wilian de Jesús; Gurri García, Francisco; Bello Baltazar, Eduardo y Tuñón Pablos, Esperanza. *Tejiendo sueños y tiñendo fracasos: experiencias de mujeres artesanas en una comunidad maya en Yucatán, México*, en *Estudios Sociales: Revista de Investigación Científica*, 32, 16 (2008), México, Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A. C., pp. 113-139.
- Álvarez, Lucía (2001). *Educación y sociedad civil en el Distrito Federal: El caso de las organizaciones no gubernamentales*, en Jaime Castillo Palma y Elsa Patiño Tovar, *Saberes organizativos para la democracia*, México, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla-RNUI, pp. 137-154.
- Asesoría y Servicios Rurales, A.C. y Muñoz González, María de los Ángeles (2005). *La construcción de espacios de dialogo y gestión en Veracruz: la experiencia del Consejo de Representantes del movimiento Agrario Indígena Zapatista*, en Rafael Reygadas Robles Gil, Carlos Zarco Mera, Maricela Adriana Soto Martínez y María del Carmen Mendoza Rangel. *Autonomía e identidad cultural: Experiencias de desarrollo local en México*, México, Consejo de Educación de Adultos de América Latina, pp. 43-100.
- Asociación Mexicana de Uniones de Crédito del Sector Social, A.C.; Rita, Sonia y Paquette, Chistophe (2005). *La Experiencia de AMUCSS y de dos microbancos rurales en el estado de Oaxaca: KaxaTaón y Lis Mii*, en Rafael Reygadas Robles Gil, Carlos Zarco Mera, Ana Stern Leuchter, Roberto Sergio Vega González y Alfonso Castillo Sánchez Mejorada. *Finanzas sociales y comercialización. Experiencias de desarrollo local en México*, México, Consejo de Educación de Adultos de América Latina, pp. 47-112.
- Asociación Nacional de Empresas Comercializadoras de Productores del Campo, A.C. (2005). *La ANEC, una experiencia de modernización del campo con campesinos en 19 estados del país*, en Rafael Reygadas Robles Gil, Carlos Zarco Mera, Ana Stern Leuchter, Roberto Sergio Vega González y Alfonso Castillo Sánchez Mejorada. *Finanzas sociales y comercialización. Experiencias de desarrollo local en México*, México, Consejo de Educación de Adultos de América Latina, pp. 113-156.
- Ávila, León. *Logros y límites de las estrategias sustentables de desarrollo autónomo en el norte de Chiapas, México*, en Ra Ximhai, 2, 3 (2007), México, Universidad Autónoma Indígena de México, pp. 509-549.
- Bohórquez, Eduardo; Morales, Lourdes y Ocejo, Almudena (2011). *La fragmentación social y la rendición de cuentas*, en López Ayllón, S. Merino, M. y Morales, L. (coords.), *Hacia una política de rendición de cuentas en México*. México, Centro de Investigación y Docencias Económicas, pp. 103-127.

- Bolaños, Lorena; Vázquez, Manuel; Méndez, Ramón y Hernández, Blanca. *Modos de vida de los jóvenes en un espacio rural e indígena de México*, en Estudios Sociales: Revista de Investigación Científica, 38, 19 (2011), México, Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A. C., pp. 91-117.
- Burstein, John. *Learning from innovation: implications of an integrated development project in Chiapas, Mexico*, en *Development in Practice*, 3, 19 (2009), pp. 371-380.
- Castillo, Jaime y Patiño, Elsa (2001). *Saberes organizativos para la democracia*, México, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla-RNUI.
- Centro de Apoyo al Movimiento Popular Oaxaqueño, A.C. (2005). *Impulsando la planeación microrregional en Chinantla*, en Rafael Reygadas Robles Gil, Carlos Zarco Mera, Manuel Rabasa Guevara y Roberto Sergio Vega González. *Manejo comunitario de agua y recursos: Experiencias de desarrollo local en México*, México, Consejo de Educación de Adultos de América Latina, pp. 99-158.
- Centro de Atención Infantil Piña Palmera, A.C. (2005). *La experiencia del Programa de Rehabilitación Basada en y con la Comunidad (RBC) en el estado de Oaxaca*, en Rafael Reygadas Robles Gil, Carlos Zarco Mera, Consuelo Tafoya Guerrero y Dora Esther Dávila Corella. *Derechos sociales. Experiencias de desarrollo local en México*, México, Consejo de Educación de Adultos de América Latina, pp. 91-140.
- Centro de Capacitación, Asesoría, Medio Ambiente y Defensa del Derecho a la Salud, A.C. (2005). *Desarrollo de un sistema local de salud, alimentación y protección del medio ambiente en la región de pobreza extrema en el estado de Chiapas*, en Rafael Reygadas Robles Gil, Carlos Zarco Mera, Consuelo Tafoya Guerrero y Dora Esther Dávila Corella. *Derechos sociales. Experiencias de desarrollo local en México*, México, Consejo de Educación de Adultos de América Latina, pp. 35-90.
- Centro de Desarrollo Comunitario Centéotl, A.C. (2005). *Acción y aporte al desarrollo local en Zimatlán de Álvarez en el estado de Oaxaca: las estrategias de fortalecimiento en Centéotl*, en Rafael Reygadas Robles Gil, Carlos Zarco Mera, Maricela Adriana Soto Martínez y María del Carmen Mendoza Rangel. *Autonomía e identidad cultural: Experiencias de desarrollo local en México*, México, Consejo de Educación de Adultos de América Latina, pp. 157-180.
- Centro de Estudios Ecuménicos, A.C. (2005). *35 años sembrando esperanza: la formación de sujetos colectivos en México*, en Rafael Reygadas Robles Gil y Carlos Zarco Mera. *Participación Ciudadana y Organización Social. Experiencias de desarrollo local en México*, México, Consejo de Educación de Adultos de América Latina, pp. 71-126.
- Centro Michoacano de Investigación y Formación "Vasco de Quiroga", A.C. (2005). *La dimensión espiritual en la visión y los procesos de desarrollo*, en Rafael Reygadas Robles

- Gil, Carlos Zarco Mera, Maricela Adriana Soto Martínez y María del Carmen Mendoza Rangel. Autonomía e identidad cultural: Experiencias de desarrollo local en México, México, Consejo de Educación de Adultos de América Latina, pp. 101-156.
- Coalición de Organizaciones para el Desarrollo Sustentable del Sur de Veracruz, A.C. (2005). *Consolidación de procesos participativos en torno del desarrollo regional, a partir del mejor uso de los recursos naturales en la Sierra de Santa Marta del sur de Veracruz*”, en Rafael Reygadas Robles Gil, Carlos Zarco Mera, Manuel Rabasa Guevara y Roberto Sergio Vega González. Manejo comunitario de agua y recursos: Experiencias de desarrollo local en México, México, Consejo de Educación de Adultos de América Latina, pp. 159-246.
- Consejo Regional Indígena popular de Xpujil, S.C. (2005). *La protección de recursos naturales en la reserva de biosfera de Calakmul en Campeche*, en Rafael Reygadas Robles Gil y Carlos Zarco Mera. Participación Ciudadana y Organización Social. Experiencias de desarrollo local en México, México, Consejo de Educación de Adultos de América Latina, pp. 127-188.
- Davillé Landero, Selva (2001). *Conocimiento y aprendizaje para la democracia en las organizaciones sociales de Querétaro*, en Jaime Castillo Palma y Elsa Patiño Tovar. Saberes organizativos para la democracia, México, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla-RNUI, pp. 119-136.
- Del Amo, Silvia; Paradowska, Krystyna y Tauro, Alejandra (2011). *Los procesos de aprendizaje de los saberes tradicionales entre los totonacas: una propuesta de educación no formal*, en Arturo Argueta Villamar, Eduardo Corona M. y Paul Hersch (coords.). Saberes colectivos y diálogo de saberes en México, México, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad Iberoamericana de Puebla, pp. 417-448.
- Díaz Tepepa, María Guadalupe; Núñez Ramírez, Ismael y Ortiz Báez, Pedro (2011). *Innovar en la tradición. La construcción local de los saberes campesinos en procesos interculturales*, en Arturo Argueta Villamar, Eduardo Corona M. y Paul Hersch (coords.). Saberes colectivos y diálogo de saberes en México, México, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad Iberoamericana de Puebla, pp. 235-254.
- Eber, Christine y Tanski, Janet. *Obstacles facing women's grassroots development strategies in Mexico*, en Review of Radical Political Economics, 4, 33 (2001), Ámsterdam, Elsevier, pp. 441-459.
- El Hombre sobre la Tierra, A.C. (2005). *Diez años de trabajo y convivencia con el pueblo maya en Yucatán y la Reserva de Calakmul en Campeche*, en Rafael Reygadas Robles

- Gil, Carlos Zarco Mera, Manuel Rabasa Guevara y Roberto Sergio Vega González, Manejo comunitario de agua y recursos: Experiencias de desarrollo local en México, México, Consejo de Educación de Adultos de América Latina, pp. 247-304.
- Enlace, Comunicación y Capacitación, A.C.; Bravo Carrera, Elia Margarita y Paz Carrasco, Miguel Ángel (2005). *El poder de nuestra palabra: aportes de Enlace a los procesos de organización autónoma de las mujeres en las Cañadas de Ocosingo*, en Rafael Reygadas Robles Gil, Carlos Zarco Mera, Maricela Adriana Soto Martínez y María del Carmen Mendoza Rangel. Autonomía e identidad cultural: Experiencias de desarrollo local en México, México, Consejo de Educación de Adultos de América Latina, pp. 181-244.
- Estrada, Alba (2001). *Guerrero: conocimiento y aprendizaje para la organización democrática: el caso de la Unión de Ejidos y comunidades Luz de la Montaña*, en Jaime Castillo Palma y Elsa Patiño Tovar. Saberes organizativos para la democracia, México, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla-RNUI, pp. 53-72.
- Fernández Alatorre, Ana Corina (2010). *Formación ciudadana e identidad. Voces de la sociedad civil*, México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Frente Democrático Campesino y Cousin, Jean-Baptiste (2005). *La Experiencia de Organización Rural de la Cooperativa de Ahorro del Frente Democrático Campesino*, en Rafael Reygadas Robles Gil, Carlos Zarco Mera, Ana Stern Leuchter, Roberto Sergio Vega González y Alfonso Castillo Sánchez Mejorada. *Finanzas sociales y comercialización. Experiencias de desarrollo local en México*, México, Consejo de Educación de Adultos de América Latina, pp. 157-356.
- Fundación de Agua y Medio Ambiente, A.C. (2005). *Proyecto manejo de microcuencas en zonas de montaña del área de conservación de Xochimilco*, en Rafael Reygadas Robles Gil, Carlos Zarco Mera, Manuel Rabasa Guevara y Roberto Sergio Vega González. Manejo comunitario de agua y recursos: Experiencias de desarrollo local en México, México, Consejo de Educación de Adultos de América Latina, pp. 305-344.
- Fundación de Apoyo Infantil Guanajuato, A. C.; Galindo, Lida; Van Dijk, Sylvia y Tafoya Guerrero, Consuelo (2005). *El desarrollo sustentable centrado en la niñez en Alto Laja en Guanajuato*, en Rafael Reygadas Robles Gil, Carlos Zarco Mera, Consuelo Tafoya Guerrero y Dora Esther Dávila Corella. Derechos sociales. Experiencias de desarrollo local en México, México, Consejo de Educación de Adultos de América Latina, pp. 141-250.
- Fundación Justicia y Amor, I.A.P. (2005). *La experiencia del Centro Comunitario de Educación y Servicio Ajusco Medio (CCESAM) en la delegación Tlalpan de la Ciudad de México*, en Rafael Reygadas Robles Gil, Carlos Zarco Mera, Consuelo Ta-

- foya Guerrero y Dora Esther Dávila Corella. Derechos sociales. Experiencias de desarrollo local en México, México, Consejo de Educación de Adultos de América Latina, pp. 251-279.
- Fundación León XIII, I.A.P. (2005). *La experiencia del Centro de Desarrollo Comunitario en Chiapas*, en Rafael Reygadas Robles Gil, Carlos Zarco Mera, Maricela Adriana Soto Martínez y María del Carmen Mendoza Rangel. Autonomía e identidad cultural. Experiencias de desarrollo local en México, México, Consejo de Educación de Adultos de América Latina, pp. 245-294.
- Galván, Ruth. *Portraits of mujeres desjuiciadas: womanist pedagogies of the everyday, the mundane and the ordinary*, en *Qualitative Studies in Education*, 5, 14 (2001), Taylor & Francis, pp. 603-621.
- García, María Haydeé (2001). *Los procesos de enseñanza-aprendizaje en las organizaciones civiles en San Luis Potosí o la construcción de mundos posibles desde las alternativas*, en Jaime Castillo Palma y Elsa Patiño Tovar. Saberes organizativos para la democracia, México, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla-RNUI, pp. 85-98.
- Gil Montes, Verónica; Robles Rendón, Mariana y Soto Martínez, Maricela Adriana (2011). *Memoria de la Red Indígena Hñahñu*. México, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco.
- Grupo Autónomo para la investigación Ambiental, A.C. (2005). *Hacia el fortalecimiento de las capacidades comunitarias de gestión ambiental, una experiencia en Oaxaca*, en Rafael Reygadas Robles Gil, Carlos Zarco Mera, Manuel Rabasa Guevara y Roberto Sergio Vega González. Manejo comunitario de agua y recursos: Experiencias de desarrollo local en México, México, Consejo de Educación de Adultos de América Latina, pp. 345-402.
- Grupo Ecológico Sierra Gorda, I.A.P. (2005). *La promoción de la conservación del desarrollo sustentable en la Reserva de la Biosfera Sierra Gorda*, en Rafael Reygadas Robles Gil, Carlos Zarco Mera, Manuel Rabasa Guevara y Roberto Sergio Vega González. *Manejo comunitario de agua y recursos: Experiencias de desarrollo local en México*, México, Consejo de Educación de Adultos de América Latina, pp. 403-434.
- Grupo Mesofílico, A.C. (2006). *Café y biodiversidad en el Rincón de Ixtlán en Oaxaca*, en Rafael Reygadas Robles Gil, Carlos Zarco Mera, Manuel Rabasa Guevara y Roberto Sergio Vega González. Manejo comunitario de agua y recursos: Experiencias de desarrollo local en México, México, Consejo de Educación de Adultos de América Latina, pp. 435-484.

- Hernández, Hortensia y Beltrán, Rosa Esther (2001). *Saltillo: enseñanza-aprendizaje en la sociedad civil*, en Jaime Castillo Palma y Elsa Patiño Tovar. Saberes organizativos para la democracia, México, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla-RNUI, pp. 31-52.
- Hernández, Raúl y Herrerías, Gisela (2005). *Agua para Siempre y Quali: un cuarto de siglo de desarrollo regional en la semiárida región Mixteca*, en Rafael Reygadas Robles Gil, Carlos Zarco Mera, Manuel Rabasa Guevara y Roberto Sergio Vega González. Manejo comunitario de agua y recursos: Experiencias de desarrollo local en México, México, Consejo de Educación de Adultos de América Latina, pp. 45-98.
- Huerta Alva, María Guadalupe; Serrano Arroyo, Ignacia y Comunidad Aguilar, Marco Antonio (2008). *Zautla: De la Z a la A. Un ejemplo de autogestión del desarrollo social*, México, Grupo Gráfico Editorial, S.A. de C.V.
- Impulsora de Alternativas Regionales, S.C. (2005). *Mujeres Artesanas Nāhñús de la Cooperativa Ya munts'ib'ehña en el Valle del Mezquital en Hidalgo*, en Rafael Reygadas Robles Gil, Carlos Zarco Mera, Ana Stern Leuchter, Roberto Sergio Vega González y Alfonso Castillo Sánchez Mejorada. Finanzas sociales y comercialización. Experiencias de desarrollo local en México, México, Consejo de Educación de Adultos de América Latina, pp. 357-394.
- Kilgore, Deborah, W. *Understanding learning in social movements: a theory of collective learning*, en International Journal of Lifelong Education, vol. 18, no. 3, mayo-junio (1999), pp. 191-202.
- Lessard, Marie y Torres, Juan, *Children and Design Students as Partners in Community Design: the Growing Up in Cities Projects in Montreal and Guadalajara*, en Children, Youth & Environments, 2, 17 (2008), pp. 527-540.
- Lestage, Francois (2011). *Los mixtecos en Tijuana. Reterritorialización y construcción de una identidad colectiva*, México, Colegio de la Frontera Norte, Colegio de Michoacán, UAM y CEMCA.
- Martínez, Luz; Zapata, Emma; Alberti, Pilar y Díaz, Rufino. *Género y poder en tres organizaciones rurales de la región lagunera*, en Revista Mexicana de Sociología, 002, 2005 (2005), México, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 271-319.
- Martínez, Beatriz y Díaz, Rufino (2005). *Metodologías de capacitación de género con mujeres rurales en México, 1990-2003*, México, Colegio de Postgraduados, Campus Puebla e Instituto Nacional de Desarrollo Social.
- Martinic, Sergio. *El objeto de la sistematización y sus relaciones con la evaluación y la investigación*, en La Piragua. Revista Latinoamericana de educación y política, núm. 16, (1999), p. 44-51.

- Mein, Erika. *Literacy, knowledge production, and grassroots civil society: constructing critical responses to neoliberal dominance*, en *Anthropology & Education Quarterly*, 4, 40 (2009), American Anthropological Association, pp. 350-368.
- Mein, Erika. *Multimodal literacies, pedagogy and the construction of identity-based social movements: the case of Espina y Jugo in Mexico*, en *Equity & Excellence in Education*, 44, 44 (2011), Philadelphia, Taylor & Francis, Inc., pp. 296-310.
- Meraz, Antonio; Galarza, José Luis; Sosa, Joaquín; Ponce, Amalio y Torres, Jorge. *Ordenamiento ecológico comunitario: un modelo de manejo de recursos naturales para el desarrollo comunitario. Estudio de caso ejido Potrero de los López, Aguascalientes*, en *Revista Chapingo Serie Ciencias Forestales y del Ambiente*, 1, 17 (2011), México, Universidad Autónoma de Chapingo, pp. 151-163.
- Merino, Leticia y Hernández, Mariana, *Destrucción de instituciones comunitarias y deterioro de los bosques en la Reserva de la Biosfera Mariposa Monarca, Michoacán, México*, en *Revista Mexicana de Sociología*, 2, 66 (2004), México, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 261-309.
- Milpas de Oaxaca, A.C. (2005). *Construyendo con jóvenes rurales modos de vida digna y sostenible en el estado de Oaxaca*, en Rafael Reygadas Robles Gil, Carlos Zarco Mera, Consuelo Tafoya Guerrero y Dora Esther Dávila Corella. *Derechos sociales. Experiencias de desarrollo local en México*, México, Consejo de Educación de Adultos de América Latina, pp. 281-425.
- Ocampo, Ignacio y Escobedo, Juan. *Conocimiento tradicional y estrategias campesinas para el manejo y conservación del agua de riego*, en *Ra Ximhai*, 2, 2 (2006), México, Universidad Autónoma Indígena de México, pp. 343-371.
- Organización Popular Independiente, A.C. (2005). *Una apuesta por construir organización ciudadana de la gente y para la gente en Ciudad Juárez, Chihuahua*, en Rafael Reygadas Robles Gil y Carlos Zarco Mera. *Participación Ciudadana y Organización Social. Experiencias de desarrollo local en México*, México, Consejo de Educación de Adultos de América Latina, pp. 189-298.
- Paré, Luisa y Lazos, Elena (2003). *Escuela rural y organización comunitaria: instituciones locales para el desarrollo y el manejo ambiental*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Sociales y Plaza y Valdés.
- Patiño Tovar, Elsa y Castillo Palma, Jaime (2001). *La transmisión popular de los saberes organizativos en Puebla*, en Jaime Castillo Palma y Elsa Patiño Tovar. *Saberes organizativos para la democracia*, México, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla-RNUI, pp. 155-212.

- Patronato Pro Zona Mazahua, A.C. (2005). *Desarrollo integral de la comunidad mazahua en la zona norte del Estado de México*, en Rafael Reygadas Robles Gil, Carlos Zarco Mera, Consuelo Tafoya Guerrero y Dora Esther Dávila Corella. Derechos sociales. Experiencias de desarrollo local en México, México, Consejo de Educación de Adultos de América Latina, pp. 427-486.
- Poder Ciudadano Jalisco (2005). *La participación de las y los ciudadanos en los procesos de desarrollo local en Jalisco*, en Rafael Reygadas Robles Gil y Carlos Zarco Mera. Participación ciudadana y organización social, Experiencias de desarrollo local en México, México, Consejo de Educación de Adultos de América Latina, pp. 299-405.
- Porras, Laura; Salinas, Bertha; Ramos, José y Huerta, Guadalupe. *Sujetos y contextos locales en la implementación de las políticas de inclusión digital: la piedra angular*, en The Journal of Community Informatics Special Issue on Community Informatics in Latin America and the Caribbean (en línea), 3, 3 (2007), Vancouver, Canada, Centre for Community Informatics Research, Development and Training. <http://ci-journal.net/index.php/ciej/issue/current>, [consulta: 4 marzo, 2012].
- Promotores de la Autogestión para el Desarrollo Social, S.C. (PADS) (2005). *Construyendo bajo el ala del sombrero una vía para el desarrollo local*, en Rafael Reygadas Robles Gil y Carlos Zarco Mera, Participación ciudadana y organización social, Experiencias de desarrollo local en México, México, Consejo de Educación de Adultos de América Latina pp. 407-464.
- Quintana, Roberto Diego. *Participatory Strategies, Facilitators and Community Development in Mexico*, en Journal of Agricultural Education & Extension, 3, 10 (2004), pp. 111-119.
- Ramírez, Dulce Karol; Nazar, Austreberta; Mariaca, Ramón y Olivera, Mercedes. *Género y negociación reproductiva: un estudio en una comunidad rural de Chiapas*, en Revista Mexicana de Sociología, 4, 67 (2005), México, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 687-727.
- Ramírez-Valles, Jesús. *I was not Invited to be a [CHW], I asked to be one': Motives for Community Mobilization among Women Community Health Worker in Mexico*, en Health, Education and Behavior, 28, 2 (2001), Chicago, Community Health Sciences, University of Illinois, pp. 150-165.
- Reygadas Robles Gil, Rafael (2011). *Memoria del movimiento cívico "Todos somos Zimapán"*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco.
- Reygadas Robles Gil, Rafael y Zarco Mera, Carlos (2005). *Horizontes del Desarrollo local. Aportes de las organizaciones civiles en México*, México, Consejo de Educación de Adultos de América Latina.

- Rojo, Valeria y Taffoya, Mónica. *Los grupos de reflexión de mujeres: Una alternativa metodológica para el proceso de ciudadanía*, en *Otras Miradas*, 001, 4 (2004), Venezuela, Universidad de los Andes, pp. 50-59.
- Roldán, Martín y Red Bioplaneta A.C. (2005). *La Red de Cooperativas para el Desarrollo Sustentable de la Costa de Oaxaca*, en Rafael Reygadas Robles Gil, Carlos Zarco Mera, Manuel Rabasa Guevara y Roberto Vega González. *Manejo comunitario de agua y recursos: Experiencias de desarrollo local en México*, México, Consejo de Educación de Adultos de América Latina, pp. 485-519.
- Rosales, Margarita y Zarco, Margarita Inés. *Local Development Agents' Training for Sustainable and Endogenous Development: A Participatory Development Project among Mayan Communities*, en *Journal of Agricultural Education & Extension*, 10 (2004), pp. 133-142.
- Ruiz, Mercedes (2010). *Reconstruyendo la noción de organizaciones de la sociedad civil como sujeto político y pedagógico*, Argentina, Instituto Gino Germani, Universidad de Buenos Aires.
- Ruiz, Mercedes y Cruz, Manuel (2010). *Organización Social Yomlej: Construcción y experiencia desde la base*, en C. Crispín y M. Ruiz (coords.). *Huellas de un caminar: Misión Jesuita de Bachajón, México*, Universidad Iberoamericana, pp. 275-305.
- Ruiz, Mercedes (2006). *Investigación y conocimiento local: educación de adultos y organizaciones populares: apuntes teórico metodológicos*, en Marco Jiménez, *Los usos de la teoría en la investigación*, México, Plaza y Valdés/SADE, pp. 139-158.
- Ruiz, Mercedes (2009). *Otra educación. Aprendizajes sociales y producción de saberes*, México, Universidad Iberoamericana y Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.
- Ruiz, Mercedes (2005). *El aprendizaje y las prácticas sociales en zonas urbano marginales de la ciudad de México: Estudios de caso*, en The Cyril O. Houle Scholars in Adult and Continuing Education Program. *Global Research Perspectives*, V, Georgia, The University of Georgia, pp. 155-183.
- Saladino, Alberto (2001). *Praxis de la democracia a través de las organizaciones sociales en el estado de México*, en Jaime Castillo Palma y Elsa Patiño, *Saberes organizativos para la democracia*, México, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla-RNU, pp. 73-84.
- Salinas Amescua, Bertha (2003). "Educación, ciudadanía, organización y comunidad", en M. Bertely (coord.), *Educación, Derechos Sociales y Equidad. La Investigación Educativa en México, 1992-2002*, tomo II, México, COMIB-SEP, pp. 683-712.

- Salinas Amescua, Bertha (2005). *Politiques sociales et éducatives destinées aux femmes pauvres du Mexique: une vision critique de leur mise en œuvre dans la communauté*, en Claudie Solar (ed.) *La formation continue: perspectives internationales*, Paris, Editions l'Harmattan, pp. 105-133.
- Salinas, Bertha; Huerta, María Guadalupe; Porras, Laura; Amador, Silvia y Ramos, José. *Uso significativo de la tecnología en la educación de adultos en el medio rural: Resultados de la aplicación piloto de un modelo*, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28, 1 (2006), México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 31-60.
- Sánchez Díaz de Rivera, Ma. Eugenia y Almeida Acosta, Eduardo (2005). *Las verdades de la incertidumbre, Relaciones Interculturales y supervivencia digna*. México, Universidad Iberoamericana de Puebla.
- Sánchez, Primo; Ocampo, Ignacio; Sánchez, Miguel y Martínez, Tomás. *Proceso autogestivo para la conservación de suelos y agua en sistemas campesinos sustentables. Los casos de Vicente Guerrero y La Reforma, Tlaxcala*, en *Ra Ximhai*, 2, 4 (2008), México, Universidad Autónoma Indígena de México, pp. 165-181.
- Schmelkes, Sylvia. *La combinación de estrategias cuantitativas y cualitativas en la investigación educativa: reflexiones a partir de tres estudios*, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa* (en línea), 14 (2001), <http://redie.uabc.mx/vol13no2/contenido-schmelkes.html>, [consulta: 4 octubre, 2012].
- Schmelkes, Sylvia; Vernizzi, Silvia; Del Río Angulo, María del Socorro; Stanchi, Rossana y Lauro, Carlo (2011). *Crecer Juntos. Evaluación del proyecto Educación y reducción de la pobreza en comunidades indígenas periurbanas de bajos ingresos de Oaxaca*, en México, I GrandiTascabili, Italia.
- Schneider, Suzanne. *Radical Remedies: Women, Health, and the Micropolitics of Grassroots Organizing in Mexico*, en *Medical Anthropology Quarterly*, 3, 23 (2009), Estados Unidos, pp. 235-256.
- Schugurensky, Daniel. *The Forms of Informal Learning: Towards A Conceptualization of the Field*, en *Research Network New Approaches to Lifelong Learning*, WALL Working Paper No. 19 (2000), p. 8.
- Servicio, Desarrollo y Paz, A.C.; García Ramírez, Roberto V.; Aparicio González, Camerino y Castro Hernández, Mauro (2005). *La construcción de autonomía indígena de la Unidad Indígena Totonaca Náhuatl en la Sierra Norte de Puebla*, en Rafael Reygadas Robles Gil, Carlos Zarco Mera, Maricela Adriana Soto Martínez y María del Carmen Mendoza Rangel. *Autonomía e identidad cultural: Experiencias de desarrollo local en México*, México, Consejo de Educación de Adultos de América Latina, pp. 295-338.

- Servicios del Pueblo Mixe, A.C. (2005). *La experiencia de Servicios del Pueblo Mixe y la Asamblea de productores Mixe*, en Rafael Reygadas Robles Gil, Carlos Zarco Mera, Maricela Adriana Soto Martínez y María del Carmen Mendoza Rangel. *Autonomía e identidad cultural: Experiencias de desarrollo local en México*, México, Consejo de Educación de Adultos de América Latina, pp. 339-403.
- Servicios para el Desarrollo A.C.; Semillas para el Desarrollo y García Cárdenas, Salvador (2005). *El Modelo de Fondos Rotativos Autogestivos Microrregionales Integrales (FRAMI) en Guanajuato*, en Rafael Reygadas Robles Gil, Carlos Zarco Mera, Ana Stern Leuchter, Roberto Vega Gonzáles y Alfonso Castillo Sánchez Mejorada. *Finanzas sociales y comercialización, Experiencias de desarrollo local en México*, México, Consejo de Educación de Adultos de América Latina, pp. 395-475.
- Torres, Alfonso. *Prácticas de educación popular en los centros del CEAAL (Análisis de 6 experiencias)*, en Revista La Piragua, 30, III (2009), Panamá, Consejo de Educación de Adultos de América Latina, pp. 115-126.
- Urquieta, José; Tepichín, Ana; Téllez, Martha. *Poverty and Gender Perspective in Productive Projects for Rural Women in Mexico: Impact Evaluation of a Pilot Project*, en Evaluation Review, 1, 33 (2009), Sage Journals, pp. 27-53.
- Vásquez, Sócrates y Gómez, Gerardo. *Autogestión indígena en Tlahuitoltepec Mixe, Oaxaca*, México, en Ra Ximhai, 001, 2 (2006), México, Universidad Autónoma Indígena de México, pp. 151-169.
- Vázquez, Miguel A. (2001). *La educación y la organización democrática: el caso de Sonora*, en Jaime Castillo Palma y Elsa Patiño, *Saberes organizativos para la democracia*, México, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla-RNUI, pp. 99-118.
- Ysunza, Alberto; López, Laurencio; Martínez, María Enriqueta y Díez, Silvia (2011). *Plantas comestibles no convencionales: el conocimiento que los campesinos mexicanos tienen, pero que no saben que tienen*, en Arturo Argueta, Eduardo Corona, y Paul Hersch (coords.). *Saberes colectivos y diálogo de saberes en México*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias y Universidad Iberoamericana de Puebla, pp. 345- 356.
- Zapata, Emma y Suárez, Blanca. *Las artesanas, sus quehaceres en la organización y en el trabajo*, en Ra Ximhai, 003, 3 (2007), México, Universidad Autónoma Indígena de México, pp. 591-620.

CAPÍTULO 4

EDUCACIÓN CON PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS

Gloria Hernández, Carmen Campero, Rosalba Canseco, Ana María Méndez,
Gladys Añorve, Gabriela Díaz y Leticia Galván¹

Introducción

En este texto se expone el estado del conocimiento (EC) de la *Educación con Personas Jóvenes y Adultas (EPJA)* como un campo de investigación, espacio para generar conocimiento y prácticas que adquiere múltiples formas en la presentación de los procesos investigativos que se realizan en su interior dada la naturaleza de los actores participantes, los problemas de estudio, los contextos investigados, la institucionalidad presente en la producción, los sujetos de investigación, los métodos, fines y sentidos sociales. De ahí que los procesos de generación de conocimiento y sus productos se presentan y son definidos por sus autores como sistematizaciones, proyectos de innovación, ensayos fundamentados, evaluaciones, diagnósticos, estudios históricos con enfoques metodológicos desde la investigación acción, la etnografía y la combinación de métodos cualitativos y cuantitativos, entre otros.

¹ Gloria Hernández Flores, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado del México; Carmen Campero Cuenca, Universidad Pedagógica Nacional; Rosalba Canseco Aguilar, Universidad Pedagógica Nacional; Ana María Méndez Puga, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo; Gladys Añorve Añorve, Universidad Pedagógica Nacional; Gabriela Díaz, Universidad Pedagógica Nacional; Leticia Galván Silva, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.

Si bien la EPJA permanece con un carácter marginal en el sistema educativo del país, su presencia en los dos estados del conocimiento anteriores (1982-1992 y 1992-2002) es constante debido tanto a los aportes al conocimiento educativo, como a grupos de investigadores interesados en mantenerla. No obstante, en esta trayectoria apreciamos una pérdida sensible de reconocimiento como espacio de producción; Latapí (2008) le reconoce como una de las áreas abandonadas y postergadas del sistema educativo, condición que puede también trasladarse a su carácter como campo de estudio.

En la definición temática del capítulo 4 se reconoce a la EPJA como un campo educativo amplio y complejo en el que se entrecruzan múltiples prácticas que integran la realidad socioeducativa de nuestro país. La EPJA se define desde la reconceptualización, anunciada también en el estado del conocimiento de la década precedente, en la que convergen dos miradas: una que la restringe a la visión compensatoria y otra que alude a una visión ampliada, que implica un cambio de perspectiva para incorporar algunas prácticas educativas con personas en condición de exclusión surgidas de otros ámbitos de sus vidas.

Nombramos al campo *Educación con personas jóvenes y adultas*, denominación que busca conferir una nueva identidad al campo a nivel internacional y nacional; se tomó la decisión de incluir la palabra *con* debido a que implica una postura epistémica incluyente desde la cual se realizará el estado del conocimiento, si bien toma una metodología de carácter inductivo.

Esta perspectiva considera aportes y debates en el plano conceptual derivados de estudios de alfabetización y educación básica de la década que se reporta, tales como: cultura escrita, educación básica ampliada y formación para la ciudadanía desde el enfoque de los derechos humanos; de ahí que se reconocen múltiples modalidades y contextos educativos en los cuales se promueven de manera simultánea el desarrollo educativo y social de las personas que viven el problema estructural de la pobreza y con menores oportunidades.

Los sujetos que conforman este campo educativo son múltiples y diversos, por lo que en las búsquedas prestamos particular atención a las singularidades de los y las participantes por razones de sexo, edad, ubicación geográfica, ocupación o pertenencia a un grupo y condición social. De sus rasgos y contextos se desprenden necesidades e intereses específicos de formación. La edad de los sujetos —personas jóvenes y adultas— es otro rasgo que acota a la EPJA; se refiere a aquella población que ha rebasado la edad convencional para participar en procesos que les permitan construir conocimientos y apropiarse de valores y

actitudes en el marco de la educación obligatoria en el país², lo que los coloca en situación de desventaja frente a otros sectores.

Desde la celebración de la Quinta Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFITEA V) en 1997, la inclusión de la juventud como sujeto de la EPJA es de especial relevancia, pues se configura en la década como un sujeto afectado de manera singular por la pobreza y con escasas oportunidades de empleo bien remunerado y acceso a una educación de calidad. Encuestas nacionales y estatales muestran la condición social de este sector poblacional, ofrecen datos que documentan a un grupo importante de jóvenes que no estudian ni trabajan. Estas problemáticas sociales acreditan la tesis de que la edad, el género, ruralidad, marginación y condición indígena son aspectos clave en la falta de oportunidades educativas y la desigualdad social, a las que se suma el limitado acceso a las tecnologías de la comunicación y la información.

En síntesis, se parte de una perspectiva que asume el reto de la reconceptualización propuesta en el estado del conocimiento anterior y una visión abierta e incluyente para documentar el estado del conocimiento con personas jóvenes y adultas en condiciones de desigualdad social y de exclusión educativa. Dada esta apertura encontramos diversas articulaciones no sólo con otros campos del Área 10, sino también con otras áreas definidas en lo general por el COMIE. Esta articulación nos identifica con temáticas afines, pero nos particulariza desde nuestro interés central por los sectores más desfavorecidos de la población.

Elementos de definición del estado del conocimiento

El contexto

Resulta relevante la permanencia y agudización del deterioro social y económico de amplios sectores sociales del país ya enunciados en el contexto del estado del conocimiento de la década pasada. Reiteramos, diez años más tarde, estos

² Al momento de la elaboración de la definición temática sobre la educación obligatoria en México hasta la secundaria, un año más tarde se hizo obligatoria la educación media superior. En este texto nos referimos a la educación básica obligatoria que comprende hasta la secundaria.

rasgos del contexto que condicionan de manera explícita el ejercicio del derecho a la educación.

La elaboración de este estado del conocimiento coincide con el desarrollo de la primera década del siglo XXI que, en México, se caracterizó por la alternancia política y el aumento de la pobreza que en 2010 ascendió a 52 millones de personas (CONEVAL, 2011); la permanencia de un número elevado de población mayor de 15 años en condición de exclusión educativa (más de 30 millones: 32 en el año 2000 y 31 900 en el 2010), los procesos migratorios, los movimientos poblacionales y cambios significativos derivados de la inseguridad, el empleo infantil, del desempleo y de la instalación de la cultura de la informalidad, los problemas ambientales y los límites del modelo escolarizado, en particular para los jóvenes.

En el marco internacional y regional coexisten programas e iniciativas que orientan acciones del campo relacionadas con la alfabetización y educación básica, entre las más recientes tenemos: El Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización (UNESCO, 2003-2012), Metas Educativas 2021 (OEI, CEPAL, SEGIB, 2010), el Plan Iberoamericano (OEI, 2008), si bien éstas y otras iniciativas se plantean como esfuerzos para integrar o dar continuidad a agendas con fines comunes, su expresión nacional y regional, por un lado, deriva en una pulverización de recursos; por otro, en el reconocimiento y promoción de visiones y logros, algunos de ellos incluso resultan de posturas encontradas con los enfoques de las iniciativas antes referidas, pero no por ello validadas, en detrimento o postergación del logro de los objetivos planteados.

Queda, en esta década, la deuda de las políticas públicas en torno al Consejo Nacional para la Vida y el Trabajo (CONEVYT), que no logró superar el carácter compensatorio y marginal de la EPJA, unido a los escasos financiamientos otorgados para este campo a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Tampoco se fortaleció el liderazgo que México tenía en la década precedente, a nivel de la región, en los eventos preparatorios y de seguimiento de CONFITEA VI (documentos paralelos), pues se desvanecieron esfuerzos de participación articulada de instituciones públicas, privadas, sociedad civil y organizaciones no gubernamentales para lograr consensos en torno a la construcción y seguimiento de agendas a nivel nacional y de región. No obstante, el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) implantó, actualizó y diversificó, en los medios impresos y electrónicos, el *Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo* (MEVYT), considerando aportes derivados de la investigación y de procesos institucionales, para dar concreción a una propuesta educativa alter-

nativa. Estas acciones conviven con otras en entidades como Guanajuato y el Distrito Federal.

En este marco, profesionales de la investigación participaron en eventos nacionales e internacionales, como es el caso del foro *Por una calidad para las Personas Adultas*. H. Cámara de Diputados en 2008, que apoyó una iniciativa de reforma a la legislación en EPJA.

Otro rasgo del contexto es la insuficiencia de políticas públicas en la profesionalización de educadores y educadoras, las pocas existentes se orientan desde un enfoque compensatorio, donde prevalece la mirada de los educadores como *el voluntariado* (PEF, 2007) y además constituyen un retroceso en los planes sectoriales respecto a los dos sexenios anteriores, situación que contrasta con las políticas promovidas por CONFINTEA V y VI que postulan el desarrollo profesional de las educadoras y educadores como elemento clave para avanzar en la calidad de los procesos educativos (UNESCO, 2009; este aspecto también se reitera en el Foro Internacional de la Sociedad Civil realizado en el año 2009).

A pesar de este vacío de políticas educativas las universidades emprenden acciones importantes de formación, como la Licenciatura en Intervención Educativa, línea educación de personas jóvenes adultas que ofreció la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en 21 entidades del país; el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) amplía su oferta educativa; instituciones como el INEA, el Instituto de Alfabetización y Educación Básica (INAEBBA), el Instituto Federal Electoral (IFE), la Dirección General de Educación Intercultural y Bilingüe (DGEIB), entre otras, la fortalecen y las Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) continúan impartiendo talleres y cursos. Por otra parte, se crea la red EPJA como espacio de encuentro y articulación y se impulsan iniciativas para incidir en política pública; muchas de estas acciones son objeto de las investigaciones de la década. Estos espacios de formación también han constituido en áreas de investigación.

Definición temática

La EPJA como campo de estudio encuentra estrecha relación con los ámbitos en que ésta se desarrolla como área de prácticas. Desde diversos organismos, políticas nacionales y sujetos, se desarrollan acciones que ubican a la EPJA más allá de los parámetros escolares propios y en ámbitos diferentes al académico. La forma-

ción para la ciudadanía, el trabajo productivo, el desarrollo sostenible y comunitario, y los actuales flujos migratorios, así como las miradas de los movimientos culturales, en particular los étnicos, se manifiestan en la investigación realizada durante la década. Por esto, los temas que se incluyen y los espacios de estudio refieren de manera no siempre explícita a lo educativo lo escolarizado desde el sistema educativo, lo que le da una riqueza y una complejidad a la EPJA como campo de estudio. La composición temática se divide en dos campos debido, por un lado, al reconocimiento de la trayectoria ya que es en el estado del conocimiento de 2003 donde se incorpora el subtema “Educadores de jóvenes y adultos”. Éste tiene un lugar central en el desarrollo de programas en EPJA y la necesidad de recuperar los aportes de la investigación para apoyar la toma de decisiones y el desarrollo de mejores prácticas en los procesos de profesionalización de este sujeto educativo. Por otro lado, se da continuidad y se enriquece como campo de estudio en el marco de la EPJA, cuya particularidad exige hacer patentes los aportes teóricos y metodológicos de la década. En el siguiente cuadro se muestra su definición a partir de lo encontrado y se contrasta con el estado del conocimiento 1992-2002.

CUADRO 4.1 Constitución temática de la EPJA

Educación de jóvenes y adultos 1992-2002	Educación con personas jóvenes y adultas 2002-2011
Alfabetización y educación básica	1. Procesos educativos en prácticas sociales con personas jóvenes y adultas
Educación de jóvenes y adultos vinculada con el trabajo	1.1 Condición social y políticas educativas
Educación, ciudadanía, organización y comunidad	1.2 Prácticas de lengua escrita, oralidad y matemáticas
Educación de adultos y la familia	1.3 Educación básica
Educadores de jóvenes y adultos	1.4 Formación en y para el trabajo productivo
	1.5 Migración y procesos educativos
	1.6 Cultura e identidad
	1.7 Temas emergentes
	2. Educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas
	2.1 Procesos, programas y propuestas de formación
	2.2 Características de educadores y educadoras
	2.3 Condiciones de trabajo
	2.4 Construcción de la profesión

Fuentes: Bertely, María (Coordinadora) (2003). *Educación, derechos sociales y equidad. La Investigación Educativa en México 1992-2002*, México: COMIE; Documentos de trabajo para el EC de los años 2003-2012.

Antecedentes

Con el propósito de contar con parámetros que permitan el balance y la valoración de la trayectoria del campo, en este apartado se puntualizan aspectos en relación con el estado del conocimiento 1992-2002. Un primer aspecto que hay que destacar es la presencia de la EPJA en los estados del conocimiento, pese a su papel marginal en las políticas educativas. En el siguiente cuadro se aprecia la pertenencia a las áreas temáticas y sus propias denominaciones.

CUADRO 4.2 **Presencia de la EPJA, estados del conocimiento de COMIE**

	1982-1992	1992-2002	2002-2011
Área temática	Educación, cultura y procesos sociales	Educación, derechos sociales y equidad	Educación, desigualdad y alternativas de inclusión
Denominación del campo	Educación de adultos y educación popular	Educación de jóvenes y adultos	Educación con personas jóvenes y adultas
Número de documentos reportados	148	226	257

Fuentes: Wuest, M. Teresa (coordinadora). (1995). *La investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa. Educación, cultura y procesos sociales*. México: COMIE; Bertely, María (Coordinadora). (2002). *Educación, Derechos sociales y equidad. La Investigación Educativa en México 1992-2002*. México: COMIE; Documentos de trabajo, 2003-2012.

Como se observa, la EPJA ha sufrido cambios en sus denominaciones y ubicación en las áreas temáticas producto de los debates, las polémicas, perspectivas y relaciones de fuerza en su interior; es decir, la identidad de la EPJA como campo de estudio se define por los procesos históricos que el propio campo ha tenido. A lo largo de tres décadas la EPJA ha estado presente en los XI Congresos Nacionales de Investigación Educativa convocados por COMIE,

acompañada de la pérdida de identidad como un área específica³ y con un aumento significativo y entre las primeras dos décadas y escaso aumento entre la segunda y la actual.

Asimismo, en el EC anterior se precisó que el término Educación de Adultos “no es el idóneo”, que el estado del conocimiento se elaboraba “en el marco de una redefinición del campo y sus conceptos” contextualizado por la educación permanente y el aprendizaje a lo largo de la vida: “la EA seguramente tendrá que redimensionarse como actividad educativa con importantes quehaceres dentro de las problemáticas de nuestra sociedad” (Pieck, 2008). Tal redimensionamiento aparece en este estado del conocimiento en lo particular, pero no en la denominación en lo general, y mantiene la identidad del campo a partir de la visibilización de sujetos en condición de pobreza y exclusión en la primera década del siglo XXI.

El proceso de construcción

El estado del conocimiento se elaboró por un equipo de investigadoras y docentes de 5 instituciones: Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CRE-FAL), Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo y el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM). También se contó con la colaboración de un equipo para la captura de documentos. Reconocemos el apoyo financiero del INEA para la logística que hizo posible el trabajo desarrollado.

Se elaboró una *delimitación temática* como punto de partida con atención en las problemáticas sociales, los antecedentes del campo y la perspectiva, dejando abierto un rubro para temas emergentes. Las búsquedas presenciales y virtuales se realizaron en universidades, escuelas, institutos, centros y colegios (23 de diferentes entidades del país), Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE), Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe (REDALYC) y *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, así como bases de datos de instituciones y redes nacionales como INEA, IFE, RED-EPJA.

³ En dos congresos se denominó al campo en la Educación Informal y No formal y se constituía como un área específica, más tarde perdió su identidad como área y quedó incluida en otras relacionadas con educación, sociedad y cultura.

Los criterios para la inclusión fueron: que constituyeran productos de investigación elaborado entre 2002 y 2011, que fueran investigaciones en México o sobre México, publicaciones impresas o electrónicas, tesis de posgrado con grado obtenido, trabajos consistentes en el plano teórico y metodológico; que plantearan una discusión, diálogo o aporte al campo de estudio y que sus objetos de estudio se encontraran en las temáticas señaladas en los subcampos. Dada la naturaleza del ámbito se abrió la posibilidad de incluir los siguientes tipos de trabajos: investigación básica, investigación aplicada, ensayos fundamentados, sistematización, diagnósticos y evaluaciones.

Una vez que se configuró el *corpus* inicial, se procedió a la elaboración de una base de datos construida con apoyo de CREFAL. Por la obsolescencia y limitado número de palabras clave del diccionario de IRESIE sobre la EPJA —situación notificada a COMIE—, se utilizó como referencia la Lista de Términos Controlados de la Revista Interamericana de Educación de Adultos (RIEDA). Después se seleccionaron los documentos centrales, con los cuales se elaboró el aporte al campo en una década, destacando los problemas de estudio y las perspectivas teórico-metodológicas. Una vez realizado un primer nivel de análisis, se procedió a la identificación de categorías producto del análisis para sustentar la argumentación de las discusiones, contribuciones de la década y agenda para el futuro.

Descripción cuantitativa

En este apartado se presenta el *corpus* producto de la búsqueda. Se puede apreciar un leve incremento, de manera global, en el campo (257 productos en esta década contra 226 en la pasada) aunque es importante destacar la diferente constitución temática (ver Cuadro 4.2). Planteamos la hipótesis de que tal incremento se debe tanto a la circulación de información en internet como al interés que suscitó la permanencia de las condiciones de exclusión, la implantación de nuevos modelos y la necesidad de investigadoras e investigadores de aportar desde el conocimiento alternativas de inclusión. En el caso del subcampo *Procesos educativos en prácticas sociales con personas jóvenes y adultas* se identificaron 188 documentos. En relación con la década anterior se puede constatar un leve decremento de investigaciones (209 contra 188) explicado por el carácter marginal de la EPJA en el marco del Sistema Educativo Nacional y la escasa visibilidad como campo de es-

tudio. En el subcampo de *Educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas* hay un aumento significativo respecto al EC de la década pasada (17 contra 69), incremento que se vincula con los procesos de formación sostenida que realizan varias instituciones, la construcción de vínculos entre más actores interesados en la EPJA, una mayor visibilización de este campo educativo y de la importancia de la construcción de la profesión de sus educadores, que se propone en investigaciones, foros, publicaciones e iniciativas para incidir en políticas públicas. Esta situación también se expresa en el número de autores (14 contra 54), que en su mayoría son nuevos rostros que publican sobre el tema.

En total del campo de EPJA se describen 257 documentos. En los cuadros 4.3 y 4.4 presentamos los temas y tipos de investigación por subcampo. Es importante señalar que entendemos por documentos grises aquellos productos de investigación no publicados que, por su importancia, implican al campo en su conjunto y aportan al esclarecimiento del estado de su producción, como el caso del Informe Complementario realizado para UNESCO en 2008 por un grupo de investigadoras del país. En relación con las publicaciones electrónicas, el criterio fue buscar en bases de datos reconocidas a nivel internacional y nacional y revistas que aportan desde la investigación educativa.

Como puede apreciarse en el subcampo *Procesos educativos en prácticas sociales con personas jóvenes y adultas* destaca la investigación en los temas de cultura escrita y matemáticas, tal vez por los impactos de las políticas de alfabetización y la persistencia aún de millones de personas que no saben leer y escribir, o quizá también al impulso de investigadoras que desarrollaron diversas acciones como seminarios y proyectos que abordan estos temas. Educación básica, en segundo lugar, se relaciona con amplios sectores de la población expulsados de la escuela o sin acceso a ella; la investigación destacó a estos sujetos y las alternativas de inclusión como temas de estudio. La investigación básica tiene mayor presencia y aporta en especial a los campos conceptuales vinculados con temas de tema de la cultura escrita, las matemáticas y la educación básica.

En el caso del subtema *Educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas*, sobresalen los diagnósticos exploratorios que explican la necesidad de contar con respuestas a la pregunta quiénes son los y las educadoras, cuáles son sus problemáticas, perfiles, condiciones y necesidades de profesionalización.

En el cuadro 4.5 se presenta la descripción de temas y medios de publicación que es importante destacar, en virtud de que contribuyen a documentar y difundir los aportes de este campo.

CUADRO 4.3 **Procesos educativos en prácticas sociales con personas jóvenes y adultas. Distribución por tema y tipo de investigación**

Temas de estudio	Investigación Básica	Investigación Aplicada	Sistematización	Ensayo Fundamentado	Diagnóstico Exploratorio	Total	%
Condición social y políticas educativas en EPJA	3	0	0	3	2	8	4.2
Prácticas de lengua escrita, oralidad y matemáticas	36	11	3	4	3	57	30.3
Educación básica	17	3	1	1	5	27	14.3
Formación en y para el trabajo productivo	21	2	1	3	0	27	14.3
Migración y procesos educativos	27	1	0	13	0	41	22.0
Cultura e identidad	10	1	0	6	0	17	9.0
Temas emergentes	6	1	0	0	4	11	6.0
Total	120	19	5	30	14	188	100
%	64.0	10.0	2.7	16.0	7.4	100	

Fuente: Elaboración propia a partir de los documentos de investigación encontrados.

De manera global sobresalen los artículos de revistas, lo cual nos lleva a plantear la necesidad de producir y publicar obras de largo aliento que den muestras del proceso y los aportes de manera amplia; no obstante, los libros ocupan el segundo lugar, lo que es relevante en un campo marginal. Cabe destacar que los esfuerzos de impresión y difusión del conocimiento generado en torno a la EPJA son respaldados por instituciones como CREFAL y la UPN, de manera mayoritaria.

CUADRO 4.4 Educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas.
Distribución por tema y tipo de investigación

Temas de estudio	Investigación Básica	Investigación Aplicada	Sistematización	Ensayo Fundamentado	Diagnóstico Exploratorio	Evaluación	Total	%
Procesos, programas y propuestas de formación	1	4	7	5	9	2	28	40.5
Características socioeducativas	3	2	5	4	10	2	26	37.68
Condiciones laborales y de trabajo	2	1	0	1	0	0	4	5.8
Construcción de la profesión	0	0	1	8	2	0	11	15.94
Total	6	7	13	18	21	4	69	100
%	8.7	10.14	18.85	26.08	30.43	5.8	100	

Fuente: Elaboración propia a partir de los documentos de investigación encontrados.

Es importante señalar que los estados de la República que sobresalieron en la producción de investigaciones y publicaron fueron: en primer lugar el Distrito Federal, el Estado de México y Michoacán, le siguieron Tlaxcala, Jalisco, Morelos, Aguascalientes, así como de la zona norte Tamaulipas y Baja California, y en menor medida, pero de forma significativa, Chiapas y Quintana Roo en la zona sur. Esto destaca la producción en la zona centro occidente, sin dejar de observar que la zona metropolitana de la ciudad de México sigue siendo el lugar donde se centraliza la mayor parte de este desarrollo académico.

CUADRO 4.5 Procesos educativos en prácticas sociales con personas jóvenes y adultas. Distribución por tema de investigación y medio de difusión

Temas de estudio	Libro	Capítulo de libro	Artículo Revista	Public. Electrón.	Ponen.	Tesis	Doctos. Grises	Total	%
Condición social y políticas educativas en EPJA	2	2	3		1	0	0	8	4.2
Prácticas de lengua escrita, oralidad y matemáticas	6	13	20	1	8	9	0	57	30.3
Educación básica	3		8	1	5	10	0	27	14.3
Formación en y para el trabajo productivo	5	1	9	3	2	4	3	27	14.3
Migración y procesos educativos	9	1	23	0	4	4	0	41	22.0
Cultura e identidad	5	0	10	0	0	2	0	17	9.1
Temas emergentes	7	0	4	0	0	0	0	11	5.8
Total	37	17	77	5	20	29	3	188	100
%	19.6	9.0	41.0	2.6	11.0	15.4	1.5	100	

Fuente: Elaboración propia a partir de los documentos de investigación encontrados.

CUADRO 4.6 **Educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas.**
Distribución por tema de investigación y medio de difusión

Temas de estudio	Libro	Capítulo de libro	Artículo Revista	Public. Electrón.	Ponen.	Tesis	Doctos. Grises	Total	%
Procesos, programas y propuestas de formación	7	1	7	4	1	7	1	28	40.58
Características socioeducativas	4	2	8	3	4	5	0	26	37.68
Condiciones laborales y de trabajo	1	0	1	0	1	1	0	4	5.8
Construcción de la profesión	3	2	4	0	2	0	0	11	15.94
Total	15	5	20	7	8	13	1	69	100
%	21.73	7.24	28.99	10.14	11.6	18.85	1.45	100	

Fuente: Elaboración propia a partir de los documentos de investigación encontrados.

Análisis cualitativo

Para el análisis cualitativo se tomaron en total 170 de 257 documentos, con el aporte al campo como criterio principal, pero también el apego a los límites de extensión de este estado del conocimiento. De los documentos elegidos 112 corresponden a *Procesos educativos en prácticas sociales con personas jóvenes y adultas* y 58 a *“Educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas”*.

Procesos educativos en prácticas sociales con personas jóvenes y adultas

Al remitir a la categoría *prácticas sociales* partimos de un abanico de posibilidades mucho más inclusivo, que remite a las prácticas de enseñanza, de aprendizaje, de convivencia, de trabajo, de creación, de problematización, de uso, de participación, de toma de decisiones, entre otras, lo que deriva en la inclusión

de investigaciones relacionadas con la inclusión y promoción de prácticas diversificadas como propuesta de los programas, de los participantes o de la dinámica generada.

1. *Condición social y políticas educativas en EPJA.* Incluye trabajos referidos al análisis predominante de las políticas educativas en dimensiones internacional, nacional y local ligadas a situaciones de marginación, exclusión y pobreza que promueven la desigualdad.

2. *Prácticas de lengua escrita, oralidad y matemáticas.* Comprende investigaciones relacionadas con las prácticas sociales que los sujetos desarrollan mediante la lengua escrita, la oralidad y las matemáticas con sentidos particulares en contextos específicos y con diversidad de medios y modos de uso.

3. *Educación básica y alternativas de inclusión.* Considera trabajos referidos al estudio de alternativas gubernamentales para el ejercicio del derecho a la educación en diversos contextos y modalidades colocando en el centro a los sujetos y sus demandas a partir de las cuales se valoran las alternativas de inclusión.

4. *Formación en y para el trabajo productivo.* Integra estudios que vinculan la formación y capacitación en y para el trabajo que tienen lugar principalmente en espacios fuera del sistema formal de educación, y se orientan a la reducción de la pobreza, mejorar la calidad de vida y el desarrollo social.

5. *Migración y procesos educativos.* Se refiere a investigaciones que se ocupan del estudio de las relaciones entre los procesos migratorios y la educación en un sentido amplio, a partir del reconocimiento de las condiciones que este fenómeno tienen para una gran cantidad de población y los impactos en los planos escolares y educativos.

6. *Cultura e identidad.* Se refiere al estudio de las relaciones de lo cultural como parte constitutiva de la desigualdad y las alternativas de inclusión para poblaciones específicas como indígenas y jóvenes.

7. *Temas emergentes.* Incluye asuntos diversos relacionados con la EPJA y que aportan al campo. Destacan los referidos a los adultos mayores, de género y a la investigación sobre la investigación de la propia EPJA.

Condición social y políticas educativas en EPJA

En esta temática se tomaron para el análisis ocho trabajos, de los cuales surge la propia denominación. Se citan dos más que aunque tratan otros temas

de manera central, aportan a la discusión en la condición social y las políticas públicas. Estos estudios colocan en el centro la condición social y las políticas educativas para brindar visiones de conjunto de la EPJA, el estado en que se encuentra el derecho a la educación y el modo en que ésta se significa como alternativa gubernamental para el ejercicio de este derecho. Enfoca la crítica en la permanencia de políticas que sostienen una educación de baja calidad para poblaciones empobrecidas y excluidas, no obstante los avances curriculares.

Los estudios articulan el análisis de las políticas en el marco de la condición social que viven miles de personas en el país y muestran la manera en que la pobreza y la exclusión son referentes para la formulación de políticas en educación de adultos. Al mismo tiempo señalan que la demanda no es por programas compensatorios, sino por esquemas sociales y económicos que incorporen realmente a la población marginal (Pieck, 2005). Esta condición exige una educación para personas jóvenes y adultas que vincule los procesos educativos con los productivos, de manera que se posibilite la educación y el trabajo en las políticas educativas. Sin duda, las políticas educativas no refieren sólo a un asunto de estrategias sino también de concepciones, por ello la mirada de la EPJA en su visión compensatoria la circunscribe a un solo sector, el educativo, cuando existen otras prácticas que son educación para personas jóvenes y adultas y que se llevan a cabo en otros sectores, como el de salud y el trabajo. Esto ha traído como consecuencia la falta de articulación entre programas y la imposibilidad de aprender desde experiencias diversas (Pieck, 2005). La documentación del estado que guarda el derecho a la educación en México y a la EPJA como alternativa para ejercerlo fue estudiado en el marco de un proyecto desarrollado en América Latina y el Caribe; esta investigación apunta el “retiro del Estado” como rasgo de la primera década del siglo XXI, cristalizada en el escaso financiamiento, la falta de profesionalización sistemática de educadores y educadoras y la carencia de una institucionalidad sinérgica y consolidada (Hernández, 2008).

Las investigaciones colocaron las políticas en EPJA y, de manera particular en educación básica, en el centro de la crítica. Las miradas incluyen el plano de la región latinoamericana, lo nacional, lo estatal y lo local. En el primer plano Torres (2002), desarrolla un estudio documental en torno a las políticas internacionales que no han logrado cumplir las metas planteadas y documenta una sobreposición de planes y programas, así como la postergación de metas en materia de alfabetización y educación básica; concluye que es necesario que los

gobiernos aseguren el acceso a la cultura escrita, esfuerzos de mediano y largo plazos con pertinencia, calidad y sustentabilidad para favorecen el aprendizaje a lo largo de la vida.

La investigación de la última década cuestionó las políticas en su carácter remedial y compensatorio al documentar los límites de los avances de un modelo educativo innovador, el *Modelo Educación para la Vida y el Trabajo* (MEVYT), conviviendo con alternativas educativas locales y marginales en el marco nacional como es el caso del estado de México (Hernández, 2007). La autora antes citada estudia un centro de educación para adultos para analizar la concreción de las políticas en educación básica y concluye que las acciones gubernamentales compensatorias producen la “institucionalización de la exclusión” al no considerar, en lo local, los aportes y alcances de la política nacional que, si bien con límites, daban un paso adelante en materia curricular y de atención diversificada. La tensión entre lo federal y lo local fue documentado por algunos estudios (Hernández, 2007; Loyo y Calvo, 2009; Torres Latorre, 2002; López, 2009) y señalaron necesidad de que las políticas se diseñen también “desde abajo” (Torres Latorre, 2002), “con los sujetos” (Hernández, 2010), admitiendo que lo local no es sólo un espacio de aplicación, sino un lugar de propuesta para la política pública en EPJA. El lugar de las relaciones entre los programas gubernamentales y los sujetos particulares se cuestionó en un estudio al concluir que la “oferta mediatiza la demanda” y que ésta debe ser vista no sólo como la clientela, sino como una demanda social, política, ética y pedagógica que encara a la EPJA como espacio de constitución de sujetos (Hernández, 2003a). También desde el estudio de lo local, en Atlacomulco, municipio del Estado de México (López, 2009) enjuicia las políticas fundamentadas en el discurso que vincula la educación como instrumento para abatir la pobreza y que operan desde una perspectiva residual, por lo que plantea la urgencia de replantear el diseño, aplicación y seguimiento de programas no formales; de otra manera será insignificante el impacto de la educación no formal sin contribuir al desarrollo local.

Un ensayo señala que las políticas cuya orientación sea abatir rezagos de población con escasa o nula escolaridad son limitadas para la atención de necesidades e intereses diversos, que, siendo educativos, van más allá de los contenidos ligados a la escolaridad y, de alguna manera, niegan la existencia de sujetos de la EPJA como los indígenas y los jóvenes que demandan otras formas de educación. Además, el ensayo documenta la diversidad de programas a nivel local que conviven, coexisten y antagonizan. Aunque señalan avances en los modelos

curriculares como el MEVYT y la presencia del modelo cubano del método *Yo sí puedo*, resaltan la falta de articulación en el marco de la diversidad local de las prácticas (Ruiz y Hernández, 2005).

No obstante esta diversidad, la institución rectora en el país es el INEA, de ahí que Núñez (2006) analiza su historicidad, conceptualización, reglas de operación y resultados para abatir el rezago educativo. Propone un Modelo de Generación y Acumulación del Rezago Educativo (MGARE), que permitiría un cambio de dirección en el análisis de la generación, acumulación y atención en la resolución de esta problemática. Sugiere la reformulación institucional del INEA, fundamentada en el nuevo institucionalismo consolidado. En el mismo tenor propositivo, Carranza y González (2006), desarrollan un análisis cuantitativo del analfabetismo por tipo de población y cohortes de edad y, a partir de ello, sugieren la reformulación de los criterios y las estrategias que sustentan la política actual. Lo anterior con base en una mirada integral que recupere la heterogeneidad y que asuma la evaluación como parte constitutiva de las políticas en alfabetización.

Las investigaciones reportan desde diferentes espacios de estudio de escala regional, nacional, estatal e institucional; predomina el paradigma de análisis cualitativo, hermenéutico y presentan perspectivas teórico centradas en los aportes de la sociología cultural, de la estructuración, antropología simbólica y aportes de la perspectiva sociocultural de la juventud. Asimismo, documentan los análisis con datos de fuentes oficiales de alcance nacional y se nutren también de la propia investigación en EPJA de la década pasada.

Prácticas de lengua escrita, oralidad y matemáticas

Del total de estudios revisados, 28 aportan a este campo de estudio: 14 corresponden a prácticas de lengua escrita y oralidad y 14 más a investigaciones de matemáticas. La producción del campo se organiza en cinco categorías: en la primera se agrupan cuatro estudios que reportan resultados que evidencian la persistencia de prácticas derivadas de una visión restringida de alfabetización. La segunda, comprende diez investigaciones que documentan avances teóricos y prácticos en la construcción de prácticas sociales de lectura y escritura, en contextos locales, con materiales impresos y otras en las que emergen formas de comunicación mediadas por tecnologías de la información y comunicación. La tercera, refiere ocho investigaciones relacionadas con el aprendizaje deocio-

nes básicas de matemáticas, estrategias de cálculo, algunas de ellas asociadas a la compraventa. La cuarta comprende tres estudios de situaciones en las que ponen en juego saberes previos y sus relaciones en aprendizajes matemáticos convencionales. La quinta y última, comprende tres aportaciones que exploran la solución de problemas matemáticos en contextos de trabajo y de vida cotidiana.

1) *Prácticas tradicionales de alfabetización.* Los estudios utilizados documentan una realidad compleja caracterizada por la presencia de prácticas tradicionales de alfabetización, no obstante que en algunos de ellos se advierten atisbos de cambio, se mantienen vigentes retos diagnosticados con precisión en el Estado del conocimiento precedente. Por ejemplo, Méndez (2006), en un estudio auspiciado por la UNESCO aporta resultados de la aplicación del método cubano “*Yo sí puedo*”, en Michoacán y Oaxaca, entidades con expresiones culturales, sociales y lingüísticas diversas. En los dos estados se utilizó el método referido, que refuerza la idea de que aprender a leer y escribir se logra en poco tiempo, a partir del aprendizaje de las letras del alfabeto asociadas, en este caso, con números. También se adicionan dos informes: el primero, uno regional de Caruso, Di Pierro, Ruiz y Camilo (2008), que reporta resultados derivados de 20 informes nacionales, entre ellos el de México realizado por Hernández (2008). Éste integra información producto del análisis documental y datos empíricos recuperados en once entidades del país, que permiten a la autora concluir que persiste una visión compensatoria en políticas y programas de gobierno. Muchos de estos programas emergen y se visibilizan como respuesta nacional o local, a iniciativas internacionales. El segundo, realizado por Torres (2009), quien contrasta información estadística, planteamientos de políticas y datos recuperados mediante observaciones y entrevistas a participantes en programas de alfabetización, educación básica destinadas a jóvenes y adultos, en nueve países de América Latina, entre ellos México. Este investigador concluye que hay una percepción débil de la visión amplia de alfabetización (UNESCO, 2000), que existe un énfasis en el uso de métodos fonéticos y alfabéticos, además de una brecha entre lo prescrito, lo descrito y lo ejecutado; se atiende la lectura, no así a la escritura y contenidos matemáticos. En suma, señala que prevalece un énfasis en el cumplimiento de metas para erradicar el rezago, en detrimento de la calidad y sostenibilidad de acciones realizadas.

2) *Prácticas locales de cultura escrita.* Se identificaron aportaciones que dan continuidad a la reconceptualización teórica y metodológica planteada en la década precedente, definen y exploran algunos de los múltiples significados

de la cultura escrita, sustentados en prácticas sociales, en la sociolingüística y en nuevos estudios de esta cultura escrita (*NLS*, por sus siglas en inglés). Destacan diez investigaciones: Kalman (2003 y 2004), documenta la apropiación de conocimiento en eventos cotidianos, por medio de procedimientos cualitativos la autora define el contexto en el que un grupo de mujeres de Mixquic participa colectivamente en situaciones de lectura y escritura en distintos espacios sociales: familia, escuela, iglesia, correo y comercios. Establece la diferencia entre acceso y disponibilidad y concluye que acercarse a la escritura no es una decisión individual, que ésta implica relaciones de poder que influyen en su apropiación, pues el aprendizaje requiere de múltiples oportunidades para leer y escribir. En este mismo sentido, el aporte de Kalman y Street (2009) documenta discusiones teóricas y estudios actuales sobre cultura escrita, matemáticas como prácticas sociales y multimodalidad como recurso semiótico social, en diversos contextos sociales y culturales, algunos temas constantes que se identifican son: la ideología de la alfabetización como seleccionador social, la voz de los pueblos indígenas, bilingüismo, escritura vernácula, conocimientos locales, comunicación escrita fuera de las convenciones dominantes en la cultura escrita.

Por su parte Hernández (2009), a partir de un estudio que recupera historias de vida de personas mexicanas que, en el país y en Estados Unidos, se han mantenido históricamente al margen de prácticas de la lengua escrita, el autor señala que el aprendizaje ocurre en contextos locales o globales específicos, visibiliza voces que develan diferentes formas de exclusión y discriminación social que caracterizan el rostro heterogéneo de las personas llamadas analfabetas o no lectoras, y muestra las relaciones entre lenguaje, poder y privilegio. También indica que una persona aprende al participar en actividades con personas más expertas con las que establece relaciones horizontales. Otros estudios que centran la mirada en espacios locales son los siguientes: Sada y Torres (2010) exploran prácticas alfabetizadoras en una comunidad marginada de la ciudad de México, reportan situaciones en las que existen demandas reales y precisas para leer y escribir distintos materiales, en actividades de la vida cotidiana y en variados espacios comunitarios: iglesia, centros comerciales, mercado, entre otros. Sugieren que los programas de alfabetización asuman al lenguaje como constructo social e integren a los procesos de enseñanza los conocimientos y experiencias de los educandos. Asimismo, Hernández (2009), concluye que el contexto no es telón de fondo donde las personas jóvenes leen y escriben, pues entraña tiempo, espacio y las relaciones que en él se entablan, interacciones en las

que se participa, se apropia y produce sentido, los actos de lectura y escritura requieren de un ejercicio de poder, roles, acciones y relaciones sociales respetuosas.

Al respecto, Medina y Méndez (2009), documentan qué se lee y se escribe en comunidades de Michoacán, en las que coexisten el p'urhépecha y el español, aportan un inventario de producciones letradas, prácticas de la lengua escrita en hogares, en acciones de compraventa, en trámites legales, en centros de salud, en la iglesia. Las autoras sugieren enseñar a leer y escribir para la vida y no para la escuela, evidencian condiciones que requieren las lenguas de los pueblos originarios para avanzar en dimensiones distintas a la lingüística; apuntan que la escritura de cartas es desplazada por el uso de llamadas telefónicas, de correos electrónicos y conversaciones vía internet. Otros estudios como los de Salinas *et al.* (2004) y Ruiz (2009), también advierten la emergencia de prácticas locales vinculadas con lenguajes propios de las tecnologías de la información y comunicación; éstas posibilitan y determinan la construcción de nuevas formas de soporte, de comunicarse, de seleccionar y circular la información y el conocimiento y, al mismo tiempo, demandan la atención y desarrollo de nuevas capacidades para usar herramientas como el blog. Todo esto para facilitar procesos de comunicación y de apropiación de formas de lectura y escritura, mediadas por el uso de estas tecnologías, documentadas en el estudio de Solari, Cerisier y Aravedo (2008).

3) *Aprendizaje de nociones básicas de matemáticas.* Durante la década se indaga sobre prácticas de enseñanza y aprendizaje de la matemática en procesos dentro y fuera de situaciones escolares. Ávila (2005), se ocupa de las nociones elementales para leer, escribir números y realizar operaciones básicas de matemáticas, hace algunas reflexiones que tienen que ver con los enfoques de enseñanza y aprendizaje para mejorar la alfabetización de los adultos. Aquí surge la pregunta acerca de si los proyectos de alfabetización deben promover la consolidación y desarrollo de los esquemas y mecanismos propios de las personas o, por el contrario, basarse en la lógica de resolución escolarizada.

Palmas (2011), contribuye al conocimiento de alternativas didácticas para la enseñanza de la representación escrita convencional de los números, con base en la recuperación de conocimientos matemáticos previos que poseen los adultos. La investigación permite conjeturar que la tira numérica podría constituir una herramienta útil en el proceso de aprender a escribir los números hasta 20 y números mayores que 20, poniendo en juego de manera significativa el conocimiento del conteo de los adultos no alfabetizados. Cabe observar, además, que el conteo oral podría hacerse en cualquier lengua y con cualquier sistema.

Para Palmas, la recuperación significativa de los aprendizajes construidos por los adultos contribuye al desarrollo de alternativas didácticas.

Al ser el cálculo parte fundamental en la vida cotidiana de los individuos debe asumirse, más allá del discurso, como parte central de la alfabetización y de la educación de adultos, Ávila (2005). Esta autora propone que una tarea previa al desarrollo de programas y políticas educativas en la enseñanza de la aritmética, debiera ser la promoción de la investigación en torno al saber y los mecanismos de aprendizaje de los adultos, así como su relación con los sistemas escolarizados. Señala que esta empresa está más que justificada, por la inmensa cantidad de personas jóvenes y adultas sin escolaridad básica que día a día enfrentan problemas de cálculo. La autora resalta que “Los conocimientos previos de las personas —aun heterogéneos—, permiten trabajar con un enfoque tendiente a su sistematización y enriquecimiento, más que a la transmisión directa de conocimientos”.

Fuenlabrada y Delprato (2003), dan cuenta de la relevancia de obturar en una secuencia de enseñanza recursos de los sujetos sustentados en una sobreevaluación de mecanismos simbólicos de control de cálculo. En la experiencia esto fue posible al manipular la complejidad operatoria; es decir, proponer cálculos con sucesivas transformaciones, y al instalar como parte del contrato didáctico la obligación del alumno de explicar y argumentar sus procedimientos. Por otra parte, Fuenlabrada y Delprato (2005), hacen un señalamiento importante acerca de la necesidad que existe de contar con más aportes acerca de los contextos culturales extracurriculares y cuestionar la concepción académica de la inteligencia, que excluye la inteligencia práctica, así como dar importancia a la situación presente de los sujetos como condicionantes de las acciones que realiza. En un estudio posterior, estos mismos autores (Fuenlabrada y Delprato, 2009), enfrentan la tarea de pensar modos de abordaje del conocimiento matemático con poblaciones como las organizaciones, que son contadas en sus lugares de trabajo y cuyo interés prioritario, más que el retorno al sistema educativo formal, es mejorar sus recursos de cálculo que sustentan sus posibilidades de subsistencia. Para ello, apuntalan una serie de consideraciones didácticas con problemas de numeración y de cálculo que desencadenan procesos y crean la necesidad de nuevas herramientas matemáticas.

4) *Saberes previos y su vínculo con prácticas y procesos educativos intencionados.* En el estudio de las matemáticas, en la década se ocupa de los vínculo entre los saberes construidos en la vida, cuestionando los saberes que se “promueven” en procesos educativos intencionados con destino a personas jóvenes

y adultas, se abordan particularmente tres temas específicos: Ávila (2009), abre la indagación sobre si los trayectos escolares influyen, modifican o potencian las formas de enfrentar situaciones problemáticas, que implican la noción de proporcionalidad. Señala que la EBJA al parecer “No estar cumpliendo una tarea fundamental que la escolarización tiene comprometida: dotar de herramientas simbólicas que potencien las habilidades y destrezas que las personas han desarrollado en su experiencia de vida”.

Ávila y Estrada (2009), analizan las habilidades y conocimientos que se ponen en juego al resolver un problema de área, en un contexto de construcción, y la influencia del aprendizaje matemático escolar en el desarrollo de la habilidad para resolver problemas en la vida cotidiana. Al pretender conocer si las personas que cursan educación básica resuelven problemas que implican conocimientos de geometría y cálculo de área, así como identificar las estrategias que siguen para tal efecto, muestran que los estudiantes, en su mayoría, poseen escasos conocimientos y habilidades para resolver un problema cuya solución implica calcular el área de un trapecio rectángulo. Con el fin de establecer mejoras en el proceso de enseñanza aprendizaje, Eudave (2009), se ocupa de las tareas de análisis e interpretación de información presentada en una tabla, y en una representación gráfica de datos se encarga de indagar las causas por las que las personas quedan en situación de analfabetismo estadístico.

5) *Resolución de problemas en contextos laborales o de vida cotidiana.* De Agüero (2003), se encarga del estudio de las estrategias implantadas por los adultos para la solución de problemas diarios en un contexto de trabajo. También atiende las relaciones entre las estrategias colectivas e individuales para la resolución de problemas matemáticos y las diferentes formas en las que se organizan los miembros de un grupo de pintores para llevar a cabo sus tareas. En otro estudio, De Agüero (2006), detalla los rasgos característicos de situaciones matematizables que se presentan en la actividad cotidiana del adulto y da cuenta de la resolución de problemas con operaciones matemáticas en situaciones de la vida laboral.

Sobre estrategias de solución de problemas en situaciones matematizables de la vida cotidiana, De Agüero (2007), señala que los contenidos curriculares de la educación de adultos ignoran la experiencia de los propios adultos, al mostrar que los estudiantes del Instituto de Educación Básica de Adultos (INAEBBA) tienen dificultades para transferir los conocimientos, en este caso de matemáticas, a sus actividades laborales y viceversa; esto incluye

los alumnos de educación secundaria. Indica que la información, producto de los programas del INAEBA no debería estar dirigida de acuerdo al sexo de los estudiantes, sino a situaciones sociales y de la vida diaria como cocinar mole o construir una pared.

Educación básica: sujetos y alternativas de inclusión

La educación básica, ligada a la alfabetización, fue incorporada como campo de estudio en los dos estados del conocimiento anteriores (1982-1992 y 1992-2002). El primero documenta investigaciones orientadas a la atención del rezago educativo⁴ desde las propuestas gubernamentales, mientras que el segundo muestra una intención de avance hacia una “integración conceptual y práctica de la alfabetización y la educación básica”, que colocó de forma explícita los límites de un modelo de atención, cuestionó las políticas y valoró las posibilidades de las personas situadas para el desarrollo de sus propios procesos formativos. De esta forma, la investigación de la década 1992-2002 documentó la reconceptualización de “lo básico” y la “alfabetización”, desde donde la investigación formuló “propuestas de transformación y desarrollo de modelos educativos”.

Con estos antecedentes, el análisis de la producción de la década 2002-2011 define al campo de la educación básica como espacio generador de conocimiento referido al estudio de prácticas político pedagógicas para poblaciones en condiciones de pobreza y exclusión. Como se puede apreciar desde el inicio del capítulo, las prácticas sociales de la lengua escrita y las matemáticas se trataron de manera separada con atención en la especificidad de cada temática.

Se seleccionaron 20 trabajos para el análisis. Con base en los propósitos, lugares de estudio, perspectivas teórico metodológicas y hallazgos, se pudieron agrupar tres categorías centrales: *Exclusión y agentes educativos*, *Programas y alternativas de inclusión* y *Modelos con medios tecnológicos*. Estos ejes representan el énfasis y aporte singular de las investigaciones, admitiendo que existe más de una relación entre ellos. En su totalidad son investigaciones interpreta-

⁴ En las Reglas de Operación del INEA emitidas por la Secretaría de Educación Pública, el “rezago educativo” se define como la “condición de atraso del país y de las entidades federativas, por la falta de alfabetización y estudio y conclusión de la educación primaria y secundaria de las personas de 15 y más años que no están siendo atendidas por el sistema educativo” http://www.inea.gob.mx/transparencia/pdf/marco_normativo/2324.pdf.

tivo comprensivas que no se ubican en la disyuntiva cualitativo/cuantitativo, sino que usan el número como indicador de realidades diversas para apoyar la comprensión y la interpretación. Disciplinas como la pedagogía, la antropología, la sociología y las ciencias de la comunicación son las más empleadas en estos estudios.

1) *Exclusión y agentes educativos*. La constitución del sujeto del rezago educativo puede hallarse en la exclusión del propio sistema, tanto en sus modalidades escolares como extraescolares, al no atender demandas, necesidades e intereses de la población. El análisis de las narrativas de trayectorias truncas de jóvenes que asisten a una Plaza Comunitaria (Ruiz, 2009), permite comprender los procesos de exclusión escolar de jóvenes de la ciudad de México, a partir de su situación familiar y personal, pero son los mismos elementos los que posibilitan la accesibilidad a los espacios alternativos como las Plazas Comunitarias. Asimismo, otro elemento de accesibilidad es la interacción afectiva con los y las educadoras, elemento que también sostiene el estudio diagnóstico (Castañeda, Treviño y Vázquez, 2008) realizado en el estado de Nuevo León. Éste identifica necesidades ligadas no sólo a las vida de las personas, como es el caso de la certificación y el empleo, sino ubicadas en necesidades que los actores señalan respecto del propio programa escolar en el que participan: educadores y educadoras mejor formados, más niveles educativos (como la educación media superior), y contenidos ligados a los avances de las tecnologías de la información y la comunicación.

La demanda desde adentro articula tanto las necesidades sociales de los sujetos como las de las alternativas educativas. La no participación también fue estudiada por Porras y Salinas (2011), en los propios programas dirigidos a población adulta. A través de una investigación que combina estrategias cuantitativas y cualitativas, desarrollaron un estudio con 279 mujeres de Sonora y Tlaxcala. Las mujeres tienen una alta percepción de sí mismas, y esto impide confirmar la hipótesis de que la no participación está asociada a factores de carácter psicológico, lo que implica entender a los adultos y adultas como sujetos colectivos integrados en la vida social. Asimismo su visión indígena, el papel de las mujeres en la comunidad y el régimen de estado, son elementos que pueden ayudar a comprender la no participación.

La mirada del sujeto educativo de la EPJA, en su calidad de agencia, es de singular importancia al debatir nociones como sujeto vulnerable y excluido. El lugar de la lectura del sujeto coloca en el centro su posibilidad de participación

en sus procesos formativos, y los modos en que construye aprendizajes sociales, sin ocultar las condiciones de pobreza y desigualdad en que viven. Cinco estudios ponen de relieve a los sujetos de la educación básica en el marco de la EPJA. El primero de ellos aporta a la comprensión de la construcción de aprendizajes sociales desde el estudio de caso de sujetos en una organización popular y una cooperativa en el Distrito Federal (Ruiz, 2005a). La autora concluye que las estrategias político pedagógicas incluyen la formación de un sujeto popular, así como la construcción de espacios de autonomía y poder local en el primer caso, mientras que la construcción de estrategias de sobrevivencia y las formas en que impacta las relaciones sociales comunitarias son elementos clave en el segundo. La imbricación de lo político y lo pedagógico fue puesta de relieve por Ruiz (2005b), en un estudio que enfatiza a la participación cívica, política, organizativa y de servicio a la comunidad como espacio para la ampliación de los horizontes de los sujetos, producción de aprendizajes en la construcción de alternativas y fortaleza del ejercicio y toma del poder en la vida cotidiana. Esta perspectiva modifica las coordenadas tradicionales desde las cuales se ha definido lo educativo y coloca al sujeto de la EPJA desde otro plano de posibilidades. En el marco de la actividad productiva de jóvenes rurales, Hernández (2010) sintetiza los aportes de un proyecto de investigación desarrollado con jóvenes que asisten a la escuela y otros que no lo hacen, pero que encuentran un espacio de formación común a partir de un proyecto de investigación pedagógica en acción que permite el desarrollo de actividades educativas *con* los jóvenes y no sólo *para* los jóvenes rurales en ámbitos como el escolar, el productivo y el cultural. Concluye que las acciones educativas deben ser integrales, participativas y situadas al superar la visión del sujeto definido sólo desde la carencia y potenciar los recursos y capitales con los que cuenta y desarrollar acciones que promuevan otros de mayor alcance en el ámbito de lo local. Otro estudio relacionado con los jóvenes demanda la necesidad de abrir los espacios educativos, orientados a la atención de personas excluidas, a los mundos simbólicos de los jóvenes en condición de pobreza y propone el reconocimiento de éstos desde la construcción de estrategias de sobrevivencia y las formas de habitar estos espacios educativos (Hernández, 2005); es decir, incluir a los jóvenes en tanto sujetos educativos, sociales y culturales.

Messina (2009) aborda la educación básica a través de la categoría de trayectorias juveniles en la secundaria técnica y los rumbos que los egresados siguen en relación con el trabajo; sus hallazgos destacan la importancia de la

condición social, económica, política y cultural de los jóvenes y su rol como “protagonistas de su vida” lo que significa la reivindicación del esfuerzo en sus condiciones de precariedad ante un mundo incierto.

Para finalizar, un agente educativo también relevante aunque tratado sólo en un trabajo (Hernández, 2003b) es el educador. Si bien se profundizará sobre este agente en el punto 3.2 de este capítulo, conviene destacar el aporte desde su condición de agencia, de sujeto constructor y no sólo aplicador de programas preestablecidos. El artículo se sostiene por una investigación en un Centro de Educación para Adultos (CEPLA) del Estado de México y concluye que la construcción de la interacción docente está mediada por las representaciones de sí mismos, del educando y de su práctica en el aula, así como por el valor y significado que dan al propio centro educativo y las formas en que éste es gestionado.

2) *Programas y alternativas de inclusión.* Se seleccionaron seis trabajos que refieren al estudio de experiencias en programas implantados como alternativas educativas para poblaciones en condición de exclusión. Es relevante que no se trata de la investigación de las modalidades o programas en sí mismos, sino que desde una perspectiva crítica ponen énfasis en la experiencia vivida por los participantes, los contextos y condiciones de su desarrollo. Se destacan dificultades y posibilidades que reiteran lo ya documentado en décadas anteriores.

Por otra parte, sobre educación básica en el ámbito rural e indígena, Torres Latorre (2002), estudia con el uso de la investigación-acción dos comunidades *p'urhépechas* de Michoacán: una misión cultural y el caso de una mujer indígena de Turícuaro. La autora reformula las formas tradicionales de desarrollo y operación de propuestas al trabajar con acompañamiento, encuentros, trabajo colegiado y capacitación en el aula a partir de una perspectiva de interculturalidad, multiculturalidad y una mirada holística que transforma las necesidades en campos de acción y de participación.

El estudio de Loyo y Calvo (2009) analiza una experiencia de educación alternativa en el Programa de los Centros de Transformación Educativa (CTE) del Distrito Federal a través de cinco ejes de análisis de su funcionamiento: diversidad de contextos, heterogeneidad de la población, lazos de parentesco al interior de los CTE, flexibilidad de las normas, papel de los facilitadores y su capacitación, problemas de acreditación y potencialidad del programa. Las autoras concluyen que a pesar de que se trata de un programa innovador, enfrenta fuertes problemas (algunos de los cuales se señalan en el campo de la educación

básica): la imposibilidad de certificación que originó deserción, fincar la acción educativa sólo en el compromiso y entusiasmo de los facilitadores sin formación y práctica profesional y la inequidad al interior de los mismos centros. En suma, una alternativa innovadora que no acaba de superar los trayectos marginales de la educación básica.

Con el propósito de develar las dificultades y posibilidades que enfrenta el Instituto de Alfabetización y Educación Básica del estado de Guanajuato (INAEBA) en la operación de sus programas, Vargas (2009) destaca como dificultades el subfinanciamiento, la incongruencia de metas y condiciones para su logro, así como la calidad legitimada sólo desde lo cuantitativo, los procesos certificadores y la deserción. Como contraparte indica que las posibilidades de la operación del modelo se centran en el cambio de mirada en la selección, formación y no condicionamiento del pago a resultados de educadores y educadoras, la sistematización de las prácticas y la perspectiva de comunidades de aprendizaje como aspectos clave que posibilitan el desarrollo del modelo. La práctica del INAEBA se recupera en un estudio de sistematización (INAEBA, 2008) a partir de la descripción, reconocimiento y análisis de los factores que influyen en la oferta educativa. Identifican como desafíos de su programa: la articulación entre las características del programa y la heterogeneidad de los grupos participantes, lo que implica otras formas de diversificación; la necesidad de puntualizar y diferenciar el rol de figuras de gestión en el campo como es el caso de los promotores y asesores; definir los rasgos o perfiles de estos asesores que rebase el sólo manejo técnico pedagógico, para avanzar en ámbitos como el afectivo, de interacción personal, arraigo comunitario y ética de servicio; más y mejor financiamiento pues el estudio mostró la precariedad y condiciones adversas en que se ofrece el servicio.

Si bien programas y modelos innovadores muestran avances en sus principios fundacionales y estrategias innovadoras de gestión, profesionalización de educadores y desarrollo de la práctica desde el concepto de comunidades de aprendizaje y sistematización de las prácticas, como el caso del Instituto de Alfabetización y Educación Básica del estado de Guanajuato (INAEBA) que expone Vargas (2009), permanecen las dificultades históricas y estructurales de las alternativas de educación básica para población excluida. Lo mismo sucede en el estudio de Loyo y Calvo (2009) quienes, a través de una investigación sociológica y etnográfica, concluyen que a pesar de que los Centros de Transformación Educativa del Distrito Federal son un programa innovador, enfrenta fuertes problemas:

la imposibilidad de certificación que originó deserción, la imposibilidad de fincar la acción educativa sólo en el compromiso y entusiasmo de los facilitadores sin formación y práctica profesional y la inequidad al interior de los mismos centros.

Las Plazas Comunitarias gestionadas por el INEA fueron un espacio de estudio tanto en México como en los Estados Unidos. Una investigación realizada en el Distrito Federal (Ruiz, 2009) con el uso de estrategias de investigación cualitativa y cuantitativa centra su atención en la valoración de los participantes. Algunos de los hallazgos son: el significado del grupo familiar traducido en apoyo, el vínculo pedagógico cercano y promotor de compañerismo, acceso a las nuevas tecnologías, materiales nuevos, flexibilidad y novedad del modelo, temáticas relacionadas con su vida cotidiana y cercanía de las Plazas Comunitarias. Todos estos elementos valorados a partir del sentido de certificación y para obtener un mejor trabajo. Otro estudio (Valenzuela, 2007) expone los potenciales de las Plazas comunitarias para migrantes latinos, mexicanos en su mayoría. La autora destaca que estos espacios posibilitan la integración de esas comunidades en el territorio estadounidense y enfatiza la necesidad de considerar la dimensión socioafectiva de educadores hacia estudiantes, lo que también le da pertinencia y permite rebasar el sentido sólo certificador al avanzar en su sentido educativo, formativo y de desarrollo humano. En suma, son alternativas innovadoras que contribuyen en la construcción de alternativas de inclusión, pero que no acaban de superar los trayectos marginales de la educación básica.

3) *Modelos con medios tecnológicos.* En el marco de la educación básica de jóvenes y adultos, destacan cinco estudios referidos a la presencia de las nuevas tecnologías en la capacitación de personas excluidas de la formación básica. Merece un apartado distinto ya que los aportes rebasan la sola presencia de una alternativa más; destacan la importancia de estos medios en el cierre de la “brecha digital”, el acercamiento a nuevos lenguajes y procesos cognitivos y a las posibilidades que da el acceso y la “conexión”.

Dos estudios se centraron más en las formas de operación de las Plazas Comunitarias. Un estudio cualitativo con fines comparativos entre el modelo en Línea del MEVYT y el impreso en el estado de Colima (Valencia, 2010), destaca la diferencia con el MEVYT impreso y subraya la aceptación del modelo en línea por parte de los usuarios por la oportunidad de concluir sus estudios, pero la valoración proviene del acceso a dos medios importantes: la propia computadora y el internet. Si bien se valora la posibilidad de interacción cara a cara del MEVYT impreso, la apertura de sentidos en torno al acceso a los medios

digitales y electrónicos da fuerza a las estancias en las Plaza Comunitarias. Por otro lado, Cerón (2006) realiza un estudio en Plazas Comunitarias a cinco años de su creación y sostiene que se aleja de ser un proyecto consolidado. Esto debido a la ausencia de una profesionalización de las figuras solidarias, más y mejores materiales que acompañen el uso de las TIC en EPJA, así como mejores estrategias en materia de política educativa que permitan expandir el proyecto. Resalta la necesidad de saberes especializados en el uso de las TIC para rebasar la improvisación. Una investigación de corte cualitativo en cuatro entidades del país (Salinas *et al*, 2006), subraya la importancia de una “alfabetización informática” referida al desarrollo de habilidades cognitivas para usos diversos de la información, y con ello superar la visión centrada sólo en el acceso y la conectividad. A través del análisis del modelo de integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación a la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (TEJA) y su fundamentación, concluye que la equidad digital puede darse si se rebasa la perspectiva compensatoria y se promueven aprendizajes significativos que centren las posibilidades de los usos de las TIC como medios de expresión, autorrepresentación e identidad colectiva. En otro trabajo (Salinas *et al*, 2003), realizado en seis entidades del país, se concluye que la complejidad de las concepciones que los usuarios tienen de las Plazas Comunitarias deriva del mandato de creación de estos espacios educativos, que es más significativo que el propio significado comunitario. Advierte la escolarización de las Plazas Comunitarias como resultado de las formas institucionales de gestión. De este modo, muestra que aún con la incorporación de los medios electrónicos las formas de gestión pueden ser un impedimento para el acceso.

Un estudio (Salinas *et al.*, 2004) sostiene la relación engañosa entre el uso de las TIC y el desarrollo. Cuestiona la noción de “brecha digital” que deja a poblaciones sin acceso situadas en el atraso, negando la apropiación de otros lenguajes, indicios de nuevas prácticas y formas de producción, comunicación, almacenamiento, producción y difusión. Esto permite valorar las propuestas surgidas con la gente y en la comunidad en proyectos con un enfoque holístico y humanista, en donde importa tanto el flujo de información como el de los afectos.

Formación y capacitación para el trabajo productivo

La relación educación de personas adultas con los ámbitos del trabajo productivo es una de las temáticas tradicionales de estudio y de acción de la EPJA. Enrique

Pieck lo refiere en el Estado del Conocimiento de la década 1992-2002 (Berteley, 2003), al decir que esta temática ya estaba presente en el Estado del Conocimiento de 1990, y muestra la fuerza que adquirió como tema de investigación en lo que le llamaron *Educación de Personas Jóvenes y Adultas*. Ya en el nuevo milenio, las preocupaciones de estudio se relacionaron con tendencias internacionales centradas en buscar la reducción de la pobreza y lograr mejores niveles de desarrollo económico y social de la sociedad latinoamericana. Lo anterior a través de la “capacitación”, “certificación de competencias laborales” y, más avanzada la década, en la capacitación para fomentar el “empleo juvenil” e integrar sujetos vulnerables al sistema económico, como mujeres e indígenas en general (OEA, 2003 y 2008).

Para este análisis se revisaron veintisiete investigaciones: seis libros, doce artículos, dos capítulos de libro, dos ponencias y cuatro tesis, en los que resalta la relación educación y trabajo como base general. Cabe resaltar el aporte de tres ensayos principales, dos basados en la investigación documental y uno en la investigación básica, que permiten un acercamiento a tres temáticas muy importantes: a) la variedad teórica y metodológica en los estudios sobre la relación educación y trabajo; b) las tendencias en los estudios de trayectoria formativa y de recorrido laboral; y c) la sustentabilidad de las telesecundarias vinculadas con la comunidad. A partir de la diversidad de problemas de investigación los trabajos se agruparon, a su vez, en tres categorías: 1) Transformación, transición e incorporación de los jóvenes y mujeres al trabajo productivo a través de la capacitación y la formación para el trabajo; 2) Relaciones e interacciones de sujetos en el proceso formativo; y 3) Formación y capacitación para el trabajo: estrategias, programas, modalidades de capacitación y formación, y práctica curricular de competencias para el trabajo productivo.

1) *Transformación, transición e incorporación de los jóvenes y mujeres al trabajo productivo, a través de la capacitación y la formación para el trabajo.* Sobresalen nueve estudios que reconstruyen y analizan las trayectorias formativas y laborales de jóvenes de sectores populares, entre los que destaca uno de De Ibarrola con la colaboración de Mijares (2003), que en un contexto industrial del calzado plantearon tres ámbitos: la escolaridad, la capacitación intencional que imparte la empresa y los conocimientos y las competencias que los trabajadores han adquirido con base en la experiencia. Aquí se encontró, como lo planteó Mejía Botero (2003), que la exigencia de la escolaridad respondía a políticas propias de las empresas, frente a la formación familiar

desarrollada en talleres del gremio, que se da por largo tiempo y que empieza en la infancia.

María Irene Guerra (2009) muestra diversos ángulos de este proceso transformador, donde la familia y la escuela son factores que condicionan la incorporación de los jóvenes al mundo laboral y les da una identidad como grupo y una “condición juvenil” particular. Sobre la transición de ser mujer ama de casa a emprendedora de algún negocio, Delgado-Piña, Zapata-Martelo, Martínez-Corona y Alberti-Manzanares (2010), mediante entrevistas, relatos de vida y observación, analizaron la identidad y el empoderamiento de mujeres participantes de un proyecto de capacitación para promotoras comunitarias. Contreras (2003) estudia la capacitación que reciben mujeres que laboran en maquiladoras de la industria del vestido y su transformación laboral.

2) *Relaciones e interacciones de sujetos en el proceso formativo.* Esta categoría está presente en la mayoría de las investigaciones. Resaltan dos estudios de María de Ibarrola (2004 y 2009), donde por medio de la metodología cualitativa abordó las interacciones entre diferentes actores sociales (empresarios, obreros, jóvenes estudiantes, autoridades locales), en la formación de jóvenes en la ciudad de León, Guanajuato, que se incorporan a su principal industria, la del calzado, y aborda también la relación entre la escolaridad con los ingresos más elevados y los mejores puestos de trabajo.

3) *Formación y capacitación para el trabajo: estrategias, programas, modalidades de capacitación y formación, y práctica curricular de competencias para el trabajo productivo.* Trece trabajos se ubican en esta categoría. Duch, Garibay y Quesnel (2005), a través de la sistematización de experiencias, recuperan varias capacitaciones que se desarrollaron con base en la metodología de investigación acción en el ámbito rural durante veinticinco años y que ofrece otro aspecto de la capacitación. También Clemente Corzo (2004), a través de entrevistas a profundidad e historias de vida con maestros artesanos de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, muestra un escenario poco estudiado: el taller como espacio tradicional formativo de jóvenes que se involucrarán en la producción artesanal con base en referencia prácticas antiguas heredadas por viejos gremios locales.

Sobresalieron dos análisis de las estrategias utilizadas por organizaciones de la sociedad civil: Girardo (2003), hace énfasis en las enfocadas a formar jóvenes entre 15 y 29 años, y Urrutia (2007), lo analiza desde la evaluación comparativa de estrategias formativas de dos organizaciones dedicadas a la aten-

ción de la infancia y la juventud callejeras. Pieck y Villagómez (2004a y 2004b), buscaron caracterizar la oferta educativa en México a través de analizar los programas de capacitación para trabajadores en activo y aquellos para personas en situación de desempleo. Asimismo, abordaron la formación pero desde la modalidad de la secundaria técnica como una opción importante para la formación de sectores de pobreza.

De los veintiséis documentos revisados, 25 presentan una tendencia en las formas de trabajo y de los soportes teóricos. Respecto a las metodologías, el enfoque cualitativo predominó en un 60% de las investigaciones y, en segundo plano, la metodología mixta, con un 32%; los estudios comparativos y cuantitativos son escasos aún. Al interior, en el trabajo cualitativo resalta la tendencia hacia la combinación de estrategias metodológicas, como la etnográfica y la biográfica; y en el trabajo cuantitativo, el uso de métodos de análisis estadístico y de análisis estructural.

Sobre el sustento teórico destacan cuatro campos disciplinares: la sociología (comprensiva y estructural), la economía del desarrollo, la antropología (simbólica y cultural) y la educación desde la perspectiva de “formación”. Las teorías de mayor relevancia fueron seis: la teoría del desarrollo regional, la teoría curricular, la teoría organizacional, la teoría de la cultura, la teoría del desarrollo sustentable y la teoría de la descentralización. Las perspectivas y enfoques teórico metodológicos más usados fueron: el estudio de trayectorias, incluida la evolutiva, la perspectiva liberadora y pensamiento crítico de Paulo Freire, y la perspectiva de género. Los enfoques utilizados fueron el holista, el cognitivo, el interaccional, el interpretativo y el biográfico.

Los sujetos más estudiados fueron los jóvenes y las mujeres en condiciones de vulnerabilidad. En segundo lugar fueron los trabajadores y trabajadoras de la industria, así como *campesinos* (indígenas, jornaleros migrantes) y en tercer lugar los espacios donde se desarrollan las prácticas formativas: las empresas, la escuela, el taller y la comunidad.

Una cuestión importante fue que los investigadores decidieron oír las voces de los involucrados en proyectos específicos o locales: los trabajadores, los jóvenes tanto estudiantes como desempleados, los empresarios y otros, como las mujeres, los campesinos y jornaleros; entre éstos los indígenas. En el caso de las mujeres y los microfinanciamientos, los investigadores cuestionaron el discurso de que este tipo de promoción para que ellas se volvieran emprendedoras, realmente significara la transformación de su situación de vida.

Migración y procesos educativos

La investigación se ha orientado tanto a la migración interna como a la migración hacia Estados Unidos. En ambas, la familia aparece como un sujeto colectivo que propicia o provoca procesos educativos y de aprendizaje que se inscriben en prácticas que rebasan los límites de la escuela, como lo señalan los estudios de Tinley (2006) y Reyes, Darcy y Azuara (2007) en comunidades transnacionales, y los de Méndez, Castro y Durán (2011), Leal (2007), Canabal (2008) y Yurén (2008) en comunidades jornaleras. Si bien son estudios incipientes, llevan a mostrar cómo niños y niñas logran procesos de inclusión de sus padres y demás familia, en la medida en que ellos mismos son incluidos. Hay también estudios que se orientan a la trayectoria educativa (Ruiz, 2009) y a las dificultades para el acceso a la educación, a partir de los movimientos de las familias y los sujetos (Rebolledo, 2007).

En el plano metodológico se registran más estudios cualitativos, algunos mixtos, y unos pocos sólo cuantitativos (Polanco y Jiménez, 2006). La etnografía aparece como una perspectiva posible que permite analizar los procesos educativos y de migración, al igual que la narrativa, desde el punto de vista de los actores (Chávez y Landa, 2007; Ángeles y otros, 2006). Asociados con la migración como objeto, se ubican conceptos como el de discriminación, el de diversidad o multiculturalidad en el ámbito educativo, incorporando con ello a la cultura como elemento que posibilita esa reflexión de lo “inter” (Aguilera, 2011) y el análisis desde el género (López, 2007). El tema de género, vinculado con la falta de oportunidades educativas para mujeres, niñas y niños, está presente en varias de las investigaciones, en particular para las jornaleras del campo (Yurén, 2008) y para las mujeres que se quedan, en el caso de que en la familia haya habido migración hacia Estados Unidos .

Las investigaciones se vinculan con ciertos procesos a partir de programas, políticas e instituciones que hacen posible los procesos educativos en contextos de pobreza, de tal suerte que se evidencia cómo el proceso investigativo implica, en cierto modo, una valoración de lo que ahí sucede desde perspectivas distintas, como es el caso del estudio de Yurén (2008) o el de Méndez, Castro y Durán (2009). En el mismo sentido, aunque en otro contexto, el de Vargas Silva (2009) que trata de abordar al joven, en algunos casos como estudiante de secundaria influido por la migración, en el que lo educativo le convoca a migrar, al mismo tiempo que lo desanima. Con estos estudios no sólo se evidencia lo que sucede

en el plano escolar en esos contextos migratorios, sino que se plantea la posibilidad de pensar cómo la educación propicia o desalienta esos movimientos.

El tema de los espacios transnacionales o de los espacios “transregionales” que en los últimos años se ha hecho relevante, hará necesario que en ese momento “inter” se investigue qué es posible hacer, y qué es posible aprender en esos contextos.

A partir de lo revisado, de cómo impacta a la educación el caso de las familias repatriadas, se plantea como un tema relevante por ser un fenómeno actual. De igual modo, y en relación con la transformación en los roles de los miembros de familia, cabría analizar qué es lo que aprenden madres y padres a partir de la interacción de sus hijos e hijas.

En el caso de la migración interna es fundamental considerar no sólo a las personas jóvenes y adultas, en tanto sujetos de la educación, sino también habría que partir de la investigación con familias, ya que el sujeto social protagónico en el proceso es la familia, como lo muestran las investigaciones. También es necesario potenciar la reflexión del proceso de migración como elemento de aprendizaje, por sí mismo, al considerar la adquisición de saberes que se posibilitan en cada contexto.

Cultura e identidad

Se problematiza el sentido de lo escolar frente a las diferentes culturas, retomando sujetos complejos como la comunidad o la familia, frente a lo escolar y frente a la educación en sentido amplio (Vargas, 2010), además de lo escolar como expectativa en el caso de los jóvenes (Pérez, 2006). Se insiste en la reflexión sobre la influencia de las prácticas culturales y el contexto de la actividad en el que cada persona participa, para generar una determinada definición de sí mismo, aunque con diferentes perspectivas. Así de indica, de manera particular en relación con la educación, en los estudios de Esteban, Bastiana y Vila (2009), en el de Reese (2003) relacionado con las prácticas de crianza y la educación o en el de Hernández Flores (2010), que retoma el tema de la tierra, la producción y la educación con jóvenes.

La metodología cualitativa, en particular, la etnografía, se vincula con la construcción del objeto, esto ha implicado el abordaje de objetos de conocimiento más sofisticados, reconociendo, por ejemplo, las formas difusas de los

movimientos comunitarios y la mayor complejidad organizativa en algunos contextos (Ávila, 2002). Otros conceptos que también se han problematizado, tales como el de interculturalidad, destacan la idea de “prácticas de educación culturalmente diferenciadas” que se van a “inscribir en la búsqueda de autonomía política” (Baronnet, 2009), o ambas. Esto porque al transformar las prácticas se propicia mayor complejidad, tratando, por ejemplo, de ir más allá de “incorporar contenidos étnicos a la escuela”, y por lo tanto, eso lleva a la búsqueda de elementos problematizadores a nivel conceptual.

Al retomar lo “intercultural” no sólo se insiste en el reconocimiento, “sino también en la convivencia y en el intercambio de diferentes culturas”, lo que le ha exigido a la educación el “reto permanente de creación y adecuación” (Díaz, 2010), para superar la discriminación. Ha sido relevante la inclusión de la perspectiva de género, en diversos estudios, al transformar la visión de la década pasada como perspectiva emergente, planteándose ahora como perspectiva que suele acompañar varios proyectos de investigación (Ávila, 2002), y de igual modo, el trabajo con mujeres que busca identificar los elementos que dan fortaleza a sus grupos (Torres, 2002).

En cuanto a los sujetos, destaca el importante énfasis en los jóvenes y sus expectativas. La complejidad de los contextos y de los sujetos hace también complejos los objetos de estudio, asociados a problemáticas que van más allá del aprendizaje, en relación con la identidad y cómo ésta se valida desde la escuela o se cuestiona. También se retoma a los educadores como figura relevante, así como a las propias comunidades, en tanto coconstructoras de una opción posible.

El trabajo investigativo con poblaciones indígenas en relación con la educación, las ubica en contextos distintos, tanto como migrantes urbanos, como jornaleros migrantes y como miembros de un grupo social específico. Ahí cobran relevancia las categorías demográficas, económicas, sociales, políticas y culturales que los definen y caracterizan. Lo anterior, por ejemplo, ha implicado insistir en las desventajas de ser mujer, y cómo además de ser excluidas de la educación, del trabajo mejor remunerado y de otros ámbitos a los que podrían acceder, viven con estereotipos, mitos y costumbres que si bien les permiten cohesión e identidad étnica (Chávez y Landa, 2007), les inhiben de un posible desarrollo y reproducen formas opresivas.

Temas emergentes

Las investigaciones consideraron dos temáticas relevantes que aportan a la EPJA, la condición educativa de las personas adultas mayores y de las mujeres. El primero adquiere visibilidad tal vez por la propia composición demográfica y aporta a partir de los derechos de las personas adultas y la salud. Los estudios de género permiten incluir otro rasgo de la condición de diversidad que se traduce en desigualdad en el ámbito del derecho a la educación para un número considerable de mujeres en el país. Estas condiciones socioculturales fueron investigadas en la década. Por otro lado, es significativo que aunque se trata de un solo estudio, la propia investigación en EPJA fue un campo de interés para un investigador, dado que el aporte al campo en esta dimensión es colocado como tema emergente. Enseguida exponemos los estudios antes señalados a través de la selección de 5 trabajos.

1) *Adultos mayores*. Un estudio se centra en las personas adultas mayores a partir de la salud (Ham, 2006) y uno más en los derechos políticos (García, 2006). El primero parte de un análisis de las formas en que el aumento de la esperanza de vida impone una educación para enfrentar el envejecimiento a partir del fomento a la salud, el bienestar y el desarrollo humano. A partir del análisis de estadísticas afirma que las mujeres tienen mayores esperanzas de vida, pero también menores expectativas de salud y bienestar, lo que demanda estrategias de política para el fomento de una vida plena en la vejez. Por su parte, García retoma tres ejes: el político, la gestión social y los sujetos de la tercera edad socialmente afectados, para posicionar al adulto mayor como sujeto de derecho no sólo a una vida digna, sino a participar en la sociedad a partir de sus derechos políticos.

2) *Género*. Los estudios se centran en mujeres indígenas, uno del área metropolitana de la ciudad de Monterrey y otro con mujeres del Estado de México, ambos abordan el análisis a partir del ciclo de vida de estas mujeres indígenas y de la etnia. Durín (2009), da cuenta de aspectos ligados al proceso migratorio de mujeres indígenas, tales como: causas de la migración, condiciones de vida en el lugar de origen, unidad doméstica de origen y unidad doméstica de adscripción en el área metropolitana de Monterrey, grupo étnico de origen, relaciones étnicas y/o interétnicas en el lugar de destino, condiciones de inserción económica, usos de la lengua original. En este tenor, González y Vizcarra (2006) también

dan cuenta de quiénes son estas mujeres, en dónde están, cómo viven y por qué se les asignan ciertos roles. Resalta la relevancia de instituciones como la familia, el sistema de cargos y el parentesco en la conformación de su identidad; también se evidencia cómo es que la diferencia sexual es la base que legitima la desigualdad social y la subordinación de las mujeres dentro de un sistema jerarquizado y asimétrico que privilegia a los hombres. Este análisis busca ser un aporte útil que permita favorecer el cambio de las instituciones que obstaculizan la formulación de nuevos juicios de valor que favorezcan a las mujeres lo que tiene implicaciones en sus propios procesos educativos.

3) *Investigación de la investigación en EPJA*. Se presenta un trabajo que aborda temas que se relacionan con el campo de estudio de la educación con personas jóvenes y adultas, al tiempo que ofrece argumentos sobre los procesos de conformación de la identidad de los jóvenes junto con sus intereses y perspectivas. La investigación se presenta como un tema nuevo, en vista de que en el anterior estado del conocimiento no existió un trabajo que aportara elementos para el debate en el campo de estudio de la EPJA que incidiera en la problemática social y cultural de jóvenes y adultos. Entre los temas abordados se encuentra el de género y se presenta como un reto para corregir un desequilibrio existente a partir de las construcciones sociales (Nava *et al.*, 2006). Asimismo, se abordan los temas que tienen que ver con cultura mediática, narrativas en contextos escolares, educación sexual, educación vinculada a las necesidades personales y sociales. El trabajo abre la posibilidad del debate debido a que los jóvenes y adultos se presentan como sujetos de investigación dentro de contextos reales que conforman los procesos identitarios.

Educadoras y educadores de personas jóvenes y adultas

La construcción de la profesión de educadoras y educadores de personas jóvenes y adultas es el referente conceptual que engloba la mayor parte de las investigaciones de la década; en unos casos es una aspiración, en otros un derecho, y también el criterio que orienta múltiples acciones de formación o incidencia, en un escenario marcado por la limitada atención a esta problemática en la legislación y las políticas educativas nacionales.

Las numerosas investigaciones realizadas por los académicos de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) como Aguilar, Añorve, Baltazar, Campero,

Maceira, Madrigal, Rautenberg, Reyna y Vázquez, muchos de ellos integrantes de la red EPJA, permiten afirmar que desde ambos espacios se asume la construcción de la profesión como objeto de estudio y de práctica, en la búsqueda de la retroalimentación de ambos procesos, y aportan pistas para la construcción de ésta, al igual que otros autores que plantean de manera explícita esta intencionalidad, como Galván, Hernández, Matus, Méndez, Messina, Observatorio Ciudadano de la Educación, Vargas y Ruiz.

En otras investigaciones subyace el interés por el mejoramiento de las prácticas educativas con personas jóvenes y adultas (PJA) mediante la promoción de procesos de formación, de la consideración de las características reales de los educadores y educadoras y/o de propuestas de perfiles más idóneos, así como del análisis de las condiciones laborales y de trabajo, con la intención de dar respuestas pertinentes y relevantes a problemáticas socioeducativas existentes. Como resultado de sus análisis, las autoras y autores puntúan aspectos que abonan a la construcción de la profesión, entre ellos se encuentran Gutiérrez, Galindo, Gómez, Sansores, Núñez, Barrera, Investigaciones Sociales, Políticas y de Opinión Pública, S.A. de C.V. (INVESPOP), Landero, Cano, Sánchez, Salinas, Miranda, Acevedo Castro, Díaz, Izquierdo, Castañón, Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y Gobierno de Guanajuato.

Acorde con la delimitación de este subcampo se consideran los resultados de investigaciones realizadas sobre educadores y educadoras (EE) que trabajan con grupos que han sido excluidos o vulnerados en sus derechos sociales, en particular la educación. No obstante, se toman en cuenta a los formadores de educadores de personas jóvenes y adultas, por su vinculación directa con este campo educativo.

Las investigaciones aluden a varios rostros de los educadores y educadoras que participan en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), algunos de ellos presentes en estudios de la década pasada: asesores de sistemas abiertos y a distancia, personal técnico-docente, profesores de grupo, capacitadores, promotoras sociales, y educadores populares. También hay otros que son analizados por primera vez: facilitadores, enlaces educativos, instructores comunitarios, educadores rurales, formadores de educadores de personas jóvenes y adultas y profesores internacionales. Ellos y ellas se desempeñan en varias de las áreas de acción que incluye la mirada ampliada de la EPJA, la mayoría en la educación básica, otros en menor proporción en capacitación para el trabajo y

en formación para la ciudadanía y para el desarrollo social, tanto en instituciones públicas, organismos descentralizados y organizaciones de la sociedad civil. Algunas investigaciones plantean que estos educadores realizan un papel clave en los procesos educativos: se encargan de crear las condiciones para los aprendizajes y facilitar su construcción, favorecen las interacciones, asesoran, apoyan, acompañan y motivan a los sujetos. Existen otros que también diseñan, promueven, ejecutan y evalúan proyectos, acompañan el proceso educativo y le dan seguimiento, pero son los menos. Un gran número de indagaciones reportan que, en sus prácticas, los educadores trasladan sus experiencias escolares que están permeadas por concepciones tradicionales, con énfasis en los aspectos instrumentales y memorísticos, por lo que plantean la urgencia de su formación específica sobre la EPJA.

Los espacios socioeducativos donde se realizaron las investigaciones fueron: a) organizaciones de la sociedad civil: Consejo de educación de Adultos de América Latina y el Caribe (CEAAL), Fondo Regional para Mujeres del Totonacapan, la Federación de Empresarios por la Educación; b) universidades: Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco y varias de los estados, y el Programa de educación abierta para adultos en la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco (UAMX); c) instituciones públicas: Instituto Federal Electoral (IFE), Instituto de Capacitación para el Trabajo, Centro de Cooperación Regional para la Educación de adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) (Plazas comunitarias, puntos de encuentro), Instituto de Alfabetización y Educación Básica de Guanajuato (INAEBGA), Misiones Culturales, Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), y otros, d) escuelas de comunidades indígenas y el programa de alfabetización de la Comunidad de Xochistlahuaca.

El análisis del *corpus* se realizó desde una perspectiva inductiva que permitió la construcción abierta de temáticas, en razón de la amplia gama de asuntos que abordan los estudios sobre los EE. Su clasificación/agrupamiento en cuatro grandes temas resultó una tarea compleja por las relaciones que guardan entre sí, ya que varios estudios abordan más de un objeto de análisis. Por lo mismo, si bien se les incluyó en el corpus en la temática que analizan con mayor profundidad, al desarrollar las principales aportaciones al conocimiento del campo éstas se reportan en todas a las que contribuyen, y pueden estar relacionadas con el diseño y desarrollo de las investigaciones o con los propios objetos de estudio.

Los grandes temas identificados coinciden con los considerados en el estado del conocimiento (EC) anterior, pero en el presente se precisan más aristas desde las cuales analizarlos y también utilizar referentes teóricos más amplios e integrales. Además, podemos afirmar que, en su conjunto, varios de los estudios realizados buscan dar respuesta a problemáticas y temas que en el estado del conocimiento del 2002 se plantearon.

CUADRO 4.7 Temas de los EC sobre educadores/as de EPJA

2002	2011	Número de investigaciones 2011	%
Procesos de formación	Procesos, programas y propuestas de formación	28	40.58
Perfiles	Características socioeducativas	26	37.68
Condiciones laborales y de trabajo	Condiciones laborales y de trabajo	4	5.8
Construcción de la identidad de educadores de jóvenes y adultos	Construcción de la profesión	11	15.94
Total		69	100

Fuentes: Bertely, María (Coordinadora) (2003). *Educación, Derechos sociales y equidad*, La Investigación Educativa en México 1992-2002, México: COMIE; Documentos de trabajo para el EC de los años 2002-2011.

Procesos, programas y propuestas de formación

Esta sección concentra las producciones que asumen, como objeto de estudio, la formación de educadoras y educadores desde distintas dimensiones, por lo que se encuentran aportaciones valiosas en cuanto a la conformación de un cuerpo teórico tendiente a construir, epistemológicamente, la formación como categoría. Aunado a ello, se tienen aportaciones en torno a propuesta metodológicas y, para finalizar, se encuentran elementos que ayudan a comprender la necesidad de la formación en los distintos ámbitos de la práctica educativa, al ser abordada desde los procesos grupales, la gestión pedagógica y la política y las concepciones que tienen las y los educadores de su labor.

Características socioeducativas

Se trata de estudios que dan cuenta del interés de las y los investigadores por generar un cuerpo de conocimientos en torno a las características sociales, psicológicas y pedagógicas, relacionadas con su actuar, su sentir, su devenir histórico, sus competencias, sus estilos de trabajo y sus percepciones en relación con las nuevas tecnologías, para así aportar una aproximación más integral de ellos y ellas.

Condiciones laborales y de trabajo

Son estudios que abordan las circunstancias en las que los educadores y educadoras desempeñan su labor y las consecuencias resultantes en el desarrollo de su práctica educativa.

Construcción de la profesión

Esta temática se encontró en varias investigaciones y se sustenta desde el enfoque del proceso de profesionalización, que propone la sociología de las profesiones, o desde el de la profesionalidad. Al interior de este apartado se incluyeron además, ensayos sobre la Red EPJA, proyecto cuya intención es fortalecer la profesionalización de sus integrantes y, otros estudios sobre la incidencia en políticas públicas para promover el desarrollo profesional de los educadores y educadoras de este campo educativo.

Procesos, programas y propuestas de formación. La formación de educadoras y educadores es un tema que ha cobrado fuerza en las últimas dos décadas tanto en la práctica educativa de distintas instituciones, como desde la investigación, al constituirse en objeto de estudio. Se encontraron 28 producciones científicas, de las cuales se consideraron 25. En ellas el tema fue abordado desde distintas disciplinas: sociología (sociología del cambio, sociología de las profesiones y sociología del conocimiento), la psicología (psicología social, psicoanálisis, el enfoque centrado en la persona y la psicopedagogía), la pedagogía (pedagogía crítica, la pedagogía del cambio, la pedagogía freiriana), la antropología (antropología social y antropología de la cultura) y la política. Es, a partir de estas disciplinas, que poco a poco se aportan elementos que desentrañan

su complejidad como subcampo en construcción y de prácticas, así como su condición necesaria para la profesionalización y el ejercicio del derecho a la educación de los sectores excluidos.

En la perspectiva de esclarecer y crear sentidos y significados compartidos respecto al subtema de la formación de educadoras y educadores de personas jóvenes y adultas, las investigaciones aportan pistas no sólo del “deber ser”, señalado por los especialistas, (Messina, 2002 y 2005; Caruso *et al*, 2008; Añorve y Núñez, 2011; Lombera, 2008; Añorve, 2008; Rodríguez, 2009), sino también recurren a la inclusión de las voces de las y los protagonistas del hecho educativo y, en algún caso, de las y los destinatarios de las prácticas educativas (Aguilar, 2003 y 2010; Baltazar, 2003; Reyna, 2006, 2004 y 2011; Añorve, 2008; Campero 2009; Méndez, 2006; Ruiz, 2005; Hernández, 2003; Torres, 2002; Cruz, 2012; Castañón, 2004).

De acuerdo con los objetos de estudio las investigaciones ahondan en las siguientes dimensiones de la formación de educadoras y educadores: la formación como categoría teórica, los procesos grupales, la gestión pedagógica y las concepciones del trabajo educativo con personas jóvenes y adultas. Pese a esta clasificación, es necesario aclarar que aunque cada producción privilegia un ámbito como objeto de estudio, de manera indirecta o directa, según las necesidades de la investigación, bordean otras dimensiones mostrando con ello la complejidad del subtema.

Las *aportaciones* de los estudios las hemos clasificado en dos grupos: las relativas al diseño y desarrollo y las que derivan de los propios objetos de estudio. Las primeras aportan elementos para la construcción de un marco conceptual para delimitar la formación como categoría y para la conformación de metodologías específicas para el análisis particular de los distintos objetos de estudio. Por su parte, en la segunda clasificación se encuentran aportaciones derivadas del objeto de estudio de cada investigación de acuerdo con la dimensión analizada.

La formación como categoría (desde el punto de vista teórico) juega un papel cohesionador e integrador de los procesos orientados a la profesionalización del perfil y prácticas de las y los educadores de personas jóvenes y adultas. En varias producciones se constata la necesidad de clarificar lo que se entiende por formación (Messina, 2002 y 2005; Lombera, 2008; Aguilar, 2003 y 2010; Añorve, 2008; Marroquín, 2003; Rodríguez, 2009; Añorve y Núñez, 2011), en la mira, por un lado, de analizar lo que implica como estrategia de profesionalización integral y, por otro, asumir la claridad consciente sobre la falta de marcos conceptuales

y teóricos que nos aproximen a una perspectiva compartida sobre la formación, que sea a la vez coherente con las implicaciones y necesidades de la EPJA.

Estos estudios aportan constructos teóricos y elementos problematizadores para la construcción de la formación como categoría sociopedagógica-política de interés práctico-científico, desde el paradigma hermenéutico y ocho enfoques de pensamiento: el análisis institucional, la pedagogía popular, la pedagogía crítica, la racionalidad sociocrítica, la psicoanalítica, la perspectiva intercultural, de competencias, y del desarrollo humano.

El cuerpo teórico que los estudios aportan para la construcción de la formación como categoría, lo conforman planteamientos sustentados en las teorías de la reproducción y la resistencia (Bourdieu y Girox), la teoría de la formación (Gadamer, Honoré), pedagogía de la formación (Ferry) el enfoque centrado en la persona (Carl Rogers) la pedagogía de Freire y los tipos de formación conceptualizados por Messina.

Por otro lado, la formación de las y los educadores es analizada como una de las mediaciones para su profesionalización (Aguilar, 2003 y 2010; Baltazar, 2003; Campero, 2005, 2006; Campero, Maceira y Matus, 2009; Messina, 2003 y 2005; Rodríguez, 2009; Marroquín, 2003; Madrigal, 2004; y Caruso *et al*, 2008). Por su parte, otras investigaciones aluden a la mediación como parte del proceso de mejoramiento de la práctica educativa (Castañón, 2004; Hernández, 2003; Izquierdo, 2007; Salinas, 2007; Añorve, 2008; Añorve y Núñez, 2011; Vázquez, 2011; CEE, 2005; Torres, 2002; Ruiz 2005), entendida como, competencias, capacidad, conocimiento y condiciones suficientes que, articulados de forma sistémica, posibilitarán el desarrollo de procesos socioeducativos pertinentes y de calidad frente a las necesidades de la población joven y adulta. En esta lógica sólo una investigación asume la formación desde una posición política, al revisarla como un derecho ciudadano (Lombera, 2008) de frente al cumplimiento y exigibilidad de los derechos humanos.

Metodológicamente, la formación en su hacer y desarrollo implica intersecciones con otros elementos que le dan significado y sentido en los distintos contextos (Vázquez, 2011). Así, cada investigadora o investigador construyó su objeto de estudio desde el enfoque metodológico del paradigma hermenéutico, que contrasta con el enfoque positivista, al hacer patente el carácter simple e irreal de éste para la comprensión de la complejidad de la formación de educadores, tanto como condición de la profesionalización y mejoramiento de la práctica educativa como proceso experimentado por los sujetos en formación.

En ese tenor, varias de las investigaciones están centradas en la etnometodología y el interaccionismo simbólico (Aguilar, 2003 y 2010; Castañón, 2004; Campero, 2005; Torres, 2002; Izquierdo, 2008; Duarte, 2010; Vázquez, 2011; Caruso y otros, 2008; Ruiz, 2005; Messina, 2002, 2003 y 2005; Reyna, 2004, 2006 y 2011; Añorve y Núñez, 2011; Añorve, 2010; Salinas, 2007; Hernández, 2003; Caruso *et al.*, 2008; Baltazar, 2003; Ruiz, 2005) y una enfocada en la persona (Galindo, 2003). Todas emplean distintas técnicas de obtención de información como herramientas (tradicionales y novedosas), en donde las y los educadores adquieren voz desde distintos lugares y papeles, y cobran conciencia de lo que hacen a partir de los significados que le otorgan a sus acciones para transformarlas en sus propios contextos. Con la variedad de fuentes de información, las investigadoras e investigadores señalan de manera explícita que la triangulación de métodos son objeto de convalidar, dar consistencia y argumento a los distintos hallazgos (Aguilar, 2003; Baltazar, 2003; Castañón, 2004; Hernández, 2003; Caruso, 2008; Vázquez, 2011; Ruiz, 2005; Torres, 2002; Reyna, 2004, 2006 y 2011; Añorve, 2008; Ruiz, 2005; Añorve y Núñez, 2011; Messina, 2002 y 2005). Cabe destacar que otra investigación le da voz a las personas destinatarias de las acciones de la EPJA, a través de la construcción de un instrumento (Galindo, 2003).

De la misma forma, otras investigaciones se vinculan en la perspectiva de la investigación acción (Aguilar, 2003; Baltazar, 2003; Castañón, 2004; Reyna, 2004, 2006 y 2011; Ruiz, 2005; Izquierdo, 2007; Ruiz, 2005; CEE, 2005; Torres, 2002; y Salinas, 2007; y otros), y/o a la técnica de grupos operativos (Reyna, 2004, 2006 y 2011; Baltazar 2003), mostrando las potencialidades que tiene la reflexión colectiva a partir de la recuperación de lo que sucede en los procesos grupales o en la gestión pedagógica. Todo esto tiene sentido para las y los educadores en formación, quienes junto con las investigadoras interpretan y reinterpretan las acciones para transformarlas. En esa orientación, constituyen un aporte metodológico en tanto que logran enfrentar no sólo las tradiciones positivistas, sino también la crítica que varios teóricos realizan a estas perspectivas de investigación.

Por otro lado, se observa que entre las técnicas cualitativas utilizadas para la obtención de información, además de las tradicionales, se incorporan otras como las historias de vida y la narrativa (Aguilar, 2003 y 2010; Izquierdo, 2007; Lombera, 2008; Castañón, 2004; Vázquez, 2011; Reyna, 2004, 2006 y 2011; Ruiz, 2005; Messina, 2002 y 2005; Caruso *et al.*, 2008 y Añorve, 2008), cuya información es analizada desde el discurso crítico y en algunos casos se incorpora un *software* como el Atlas ti.

Cabe destacar que algunas investigaciones propone instrumentos inéditos para el análisis de la gestión pedagógica, los cuales se constituyen como herramientas que posibilitan la formación *in situ* al tener como eje la reflexión de la práctica misma (Galindo, 2003; Añorve, 2008 y 2010; Añorve y Núñez, 2011; Hernández, 2003). Hay cinco producciones que utilizan diferentes fuentes de información para develar las condiciones de desventaja de la formación en América Latina (Caruso, 2008; Messina, 2002, 2003 y Messina, 2005; Madrigal, 2004 y Marroquín, 2003); así se hace patente la desigualdad social de las personas destinatarias de la educación de adultos y de las y los educadores en particular.

En relación con los productos derivados de los objetos de estudio de la formación, las aportaciones las hemos ubicado en las siguientes subcategorías: procesos grupales, gestión pedagógica y concepciones del trabajo educativo con personas jóvenes y adultas.

1) *Procesos grupales*. Son investigaciones en las que Vázquez (2011), Duarte (2010), Reyna (2004, 2006 y 2011) y Baltazar (2003) evidencian la importancia de las relaciones que los sujetos, el grupo y los roles asumen dentro de los propios momentos de la formación y que se constituyen, a su vez, en elementos de la formación del educador. La primera, desde la constitución de los formadores de formadores, devela la importancia de la conciencia de lo que sucede en los procesos grupales y sus propias competencias. Por otro lado, desde un enfoque psicoanalítico, Duarte revela las relaciones de los grupos y su potencialidad en la formación enfatizando los vínculos que establecen los educadores y las personas jóvenes y adultas destinatarias.

Por su parte, Reyna y Baltazar destacan la importancia de la escucha del educador en cuanto a las condiciones sociales, las políticas que emergen en las relaciones de los grupos de aprendizaje en formación, así como las potencialidades para los procesos educativos con énfasis en los vínculos que establecen los educadores y las personas jóvenes y adultas destinatarias. Reyna, al aplicar la técnica de grupos operativos, analiza la articulación de los diferentes elementos que se ponen en juego en los grupos de educadores que han optado por un proceso formativo presencial, aportando la observación sistemática como práctica formativa y de análisis y reflexión minuciosa. Todos los casos develan cómo personas en formación se convierten en agentes capaces de actuar, de manera *voluntaria, informada, responsable y consciente de su toma de decisiones*.

2) *Las investigaciones cuyo objeto es la gestión pedagógica*, aportan al campo de la educación de adultos lo siguiente: *la reflexión pedagógica en la*

formación, sobre todo cuando ésta se hace en servicio, sea mediante procesos estructurados o en los acompañamientos. Los estudios muestran su eficacia en el mejoramiento de su práctica educativa, pues la reflexión pedagógica se realiza junto con las educadoras y los educadores, y no sólo se circunscribe a la búsqueda por el sentido de los contenidos prescritos o a dar respuestas sociales desde la EPJA. También se compromete a que la educadora o educador en proceso de formación permanente individual pero construido socialmente, de forma tal que al analizar lo que se hace, cómo se hace y desde dónde se hace, la educadora o el educador reflexionan en estrecho vínculo con la comprensión de la persona joven o adulta con la que trabaja. Es una perspectiva humana integral sujeto formador-sujeto en formación. La reflexión pedagógica emerge, según las investigaciones, como un proceso esencial de la formación de cada educadora o educador (Castañón, 2004; Hernández, 2003; CEAAL, 2002; Torres, 2002; CEE, 2005; Campero, 2005; Ruiz, 2005; Salinas, 2007; Izquierdo, 2007; Vázquez, 2011).

En este tenor surgen las preguntas sobre ¿con qué herramientas?, ¿cómo reflexionar?, ¿qué reflexionar?, ¿desde dónde reflexionar? Investigadoras responden a estos cuestionamientos y a través de sus estudios muestran que la observación (Izquierdo, 2007; Reyna, 2004, 2006 y 2011; Vázquez, 2011 y Torres, 2002) constituye una herramienta, además de ser una fuente natural de formación. La narrativa e historias de vida son otro recurso que posibilita la reflexión en contextos situados para lograr aprendizajes más significativos (Ruiz, 2005; Aguilar, 2003 y 2010, Izquierdo, 2007; Messina, 2002 y Vázquez, 2011), pues la narrativa de la gestión pedagógica abarca a los actores implicados, por lo que la reflexión adquiere diferentes intencionalidades: la reflexión del propio educador, la reflexión de los formadores de formadores, la reflexión sobre la formación las personas jóvenes y adultas a las que se dirigen las acciones y, por supuesto, la reflexión macro en cuanto a los mecanismos jurídicos que la obstaculizan o la hacen posible en el marco de los derechos humanos.

El acompañamiento como proceso de formación, al responder a las características particulares de los contextos, de las personas educandas y de las y los educadores, posibilita la transformación de las prácticas educativas tradicionales al mismo tiempo que se constituye como un proceso integrador, holístico, global, interdisciplinario y humanizador de la formación de educadores de la EPJA (Izquierdo, 2007; Torres, 2002). Además, hace de ésta una oportunidad y un medio para la recuperación, conformación y fortalecimiento de espacios,

dinámicas, condiciones, procesos y perspectivas, que sirvan como soporte a una profesionalización en, para y desde la vida. En ese sentido, constituyen un aporte metodológico en tanto que logran enfrentar no sólo las tradiciones positivistas sino, también, la crítica que varios teóricos realizan a estas metodologías. Entre ellos, Giddens, quien señala que los estudios etnometodológicos permanecen vinculados a una concepción de la acción como significado más que con el compromiso social. Las investigaciones sobre las educadoras y educadores se indagan desde la acción como parte del compromiso que se ubica en la perspectiva de su transformación como agentes sociales (Campero, 2005; Hernández, 2003; Ruiz, 2005; Lombera, 2008; Añorve, 2008 y 2010; Añorve y Núñez, 2011).

Dado que el acompañamiento se plantea desde la realidad de las educadoras y educadores, en todos los casos requirió del uso de las historias o narraciones y, por tanto, de la reflexión, siendo el punto de partida y de convergencia de las acciones pedagógicas y las acciones político pedagógicas en la gestión de procesos de formación, de innovación y de cambio. Las investigaciones muestran cómo se convierte en un trayecto complejo (Reyna, 2004, 2006 y 2011; Galindo, 2003) que considera las propias necesidades, potencialidades y capacidades de cada educadora o educador, confrontadas por la colectividad de miradas internas y externas que acceden a sus prácticas para conocerlas, comprenderlas, apreciarlas y trastocarlas de modo que puedan orientarse cada vez más hacia la cualificación de lo que se es, se hace y se vive como persona y como educador en contextos no formales de aprendizajes.

3) *Concepciones del trabajo educativo con personas jóvenes y adultas.* Varias investigaciones que analizaron la práctica educativa con PJA encontraron que la presencia de diversas concepciones sobre la función de la educadora o educador hace que formación sea interpretada desde una sola perspectiva o desde varias. Las producciones apuntan a colocarla desde un sentido más allá de la instrumentación de estrategias pedagógicas (Hernández, 2003; Añorve, 2008; Lombera, 2008; y Ruiz 2005), y plantean pistas para cuestionar y problematizar los significados desde varios lados, entre ellos desde la formación en servicio o la autoformación. Estos procesos colocan al educador como agente que puede identificar las concepciones implícitas en su trabajo y reconocer cómo actúan éstas en constructos teóricos que median entre lo que piensa con respecto a su acción pedagógica o actuación política (Lombera, 2008). Así, surgen clasificaciones de los tipos de educador a partir de sus estilos docentes o bien mediante

la propia concepción de la función (Hernández, 2003; Añorve, 2008; y Ruiz, 2005), por lo que se puede deducir que no existe una única definición de ser educador, sino que coexisten diversas conceptualizaciones que están determinadas por un marco social, cultural e ideológico que confluye en la práctica educativa con las personas jóvenes y adultas.

Características socioeducativas. Dada la diversidad de prácticas en las que participan las y los educadores de la EPJA, en el estado del conocimiento precedente (1992-2002), se dejó como tema pendiente conocer las características de ellas y ellos, no sólo de quienes se ocupan de la educación básica, sino de los que trabajan en otras áreas de intervención educativa, profundizando en sus perfiles socioeducativos, su desempeño, sus condiciones laborales y de trabajo, sus trayectorias ocupacionales, sus vínculos con otras instituciones, etcétera.

En la década objeto de estudio del actual EC, la producción de investigaciones demuestra que sus autores se encargaron de estudiar aspectos que aportaron a la conformación de un perfil más amplio y diverso que profundizara sobre su papel social, sus prácticas y los rasgos que les confiere atributos peculiares que la y lo distinguen de otros profesionales. Es por esto que los temas abordados se abocaron a caracterizar su actuar, su sentir, su devenir histórico, sus competencias, sus estilos de trabajo, sus percepciones en torno a las nuevas tecnologías. En suma, las investigaciones analizadas aportan un cuerpo teórico generador de conocimientos y nuevos elementos de análisis acerca de la educadora y el educador de EPJA como sujeto social.

En este sentido fueron analizados 18 de 26 investigaciones que se ubicaron en tres libros, dos capítulos de libro, siete artículos de revista, tres ponencias y tres publicaciones electrónicas. El corpus conformado resultó significativo, porque es la primera ocasión en que la temática ocupa un espacio en el EC, y por el incremento del número de investigaciones, en relación con la década anterior, que fue de 6, y otras en las que el tema formaba parte de estudios más amplios.

En cuanto a los sujetos estudiados, en esta década se profundiza en el análisis de las características de las y los técnicos docentes y asesores de INEA, educadores en servicio que estudian la licenciatura en educación para adultos (LEA) que se imparte en la UPN Ajusco, los asesores del INAEBA y educadores populares. También se amplía la mirada hacia otros agentes educativos: instructores comunitarios del CONAFE, las y los formadores de la licenciatura en intervención educativa, línea educación de personas jóvenes y adultas (LIE-EPJA) y los profesores internacionales del CREFAL.

De acuerdo con la información revisada, las problemáticas objeto de estudio de las investigaciones permitieron agruparlas en los siguientes grupos: investigaciones que aportan un perfil real de las y los educadores de acuerdo con los contextos en los que realizan su práctica educativa (8), investigaciones que aportan un perfil ideal a partir de la aspiración de abonar a la construcción de la profesión (4), investigaciones que aluden a las percepciones que tienen en torno a su práctica y su papel como educadores (2), las competencias que una educadora o educador debe poseer para desempeñar su tarea educativa (2), y experiencias exitosas a partir de la eficacia del docente (3).

1) *Investigaciones que aportan un perfil real de las y los educadores de acuerdo con los contextos en los que realizan su práctica educativa.* Ubicamos en este grupo investigaciones —sistematización, ensayo diagnóstico y básica—, que ratifican las condiciones de casi todos los educadores y educadoras de la EPJA, cuyos rasgos de sus perfiles educativos y condiciones de trabajo se resumen en bajos niveles de escolaridad, falta de formación específica sobre el campo de la EPJA, escasa experiencia docente, sujetos que participan en otros campos y precarias condiciones de trabajo (Campero, 2004, 2009; Arlés *et al.*, 2008, Acevedo 2008, Galván 2008, 2009, 2011 y Vargas, 2011). Por esto se plantea la importancia de construir una mirada integral que promueva su profesionalización como una vía para mejorar sus prácticas y la calidad en el servicio que se ofrece y, con ello, garantizar el derecho a la educación. A partir de la descripción, reconocimiento y análisis de los factores que influyen en la oferta educativa, se estudian las tensiones y complejidades que representa la educación de personas jóvenes y adultas y dan cuenta de las condiciones en que las y los educadores realizan su tarea. Por esta causa se propone un perfil deseable para enfrentarlas de la mejor manera posible (Acevedo, 2008).

2) *Investigaciones que aportan un perfil ideal a partir de la aspiración de abonar a la construcción de la profesión.* En el segundo grupo se localizaron cuatro investigaciones de corte cualitativo que definen el perfil socioeducativo real y el ideal del alfabetizador, además de otros elementos como su autopercepción, sus motivaciones y expectativas respecto a su quehacer educativo, y los factores que influyen en la decisión de ser educadores solidarios (Galván, 2008, 2009, 2011). Dichas investigaciones aportan información que permite reconocer al alfabetizador de personas jóvenes y adultas como un sujeto que mediante su quehacer es capaz de contribuir a mejorar condiciones de las personas con las que interviene educativamente. A su vez, a partir de la descripción, reconoci-

miento y análisis de los factores que influyen en la oferta educativa, se estudian las tensiones y complejidades que representa la educación de personas jóvenes y adultas y dan cuenta de las condiciones en que las y los educadores realizan su tarea. Se propone un perfil deseable para enfrentarlas de la mejor manera posible (Acevedo, 2008).

Cabe destacar que dos investigaciones, una producto de una sistematización apoyada en una metodología cuantitativa-cualitativa (Campero, 2011) y un diagnóstico (Díaz, 2010), analizan por un lado el perfil social y laboral de las y los docentes de la licenciatura en intervención educativa, línea de formación en EPJA, (LIE-EPJA), y por el otro sus intereses y necesidades de formación. Ambas investigaciones proporcionan información que da cuenta de los alcances y límites de la labor de la UPN en la profesionalización de educadores y educadoras de la EPJA.

3) *Investigaciones que aluden a las percepciones que tienen en torno a su práctica y su papel como educadores.* En el tercer grupo se ubicaron tres investigaciones de corte cualitativo (Salinas 2007; Hernández, 2005; Galván, 2008). Estas investigaciones analizan cómo, desde un plano introspectivo, las motivaciones y las percepciones juegan un papel central en la marcha de los procesos educativos con personas jóvenes y adultas y cómo la dimensión social permea en sus imaginarios y en sus acciones educativas. Galván estudia, desde una perspectiva histórica, cómo el imaginario colectivo y las percepciones de los alfabetizadores influyen de manera poderosa en las prácticas educativas y en sus resultados. En particular, Salinas contribuye a la mejor comprensión de la complejidad del proceso de innovación, en el cual los actores sociales implicados en las prácticas son capaces de institucionalizar la dirección de las acciones. Hernández analiza, desde los estilos docentes, el significado que tiene la educación básica para las personas jóvenes y adultas que asisten a centros educativos gubernamentales.

Otra investigación (Sansores, 2011), aporta a la comprensión de la visión que los educadores populares tienen sobre su quehacer docente, pues muestra que no se trata de una visión estrecha sino, por el contrario, reconocen la importancia de su labor al atender a grupos vulnerables y las múltiples tensiones que viven, producto de los escenarios políticos, sociales y culturales en los que están inmersos.

4) *Las competencias que una educadora o educador debe poseer para desempeñar su tarea educativa.* El cuarto grupo destaca un aporte más desde la teoría de las competencias que se hace en dos investigaciones (Gutiérrez, 2007) y (Gó-

mez, 2010). Busca deslindar las competencias necesarias para realizar la labor educativa ante la diversidad de actores con necesidades educativas y en contextos diversos. Ambas sistematizaciones de experiencias ponen de manifiesto la importancia de fomentar la participación crítica de los actores involucrados en procesos de enseñanza aprendizaje con personas adultas y la necesidad de fortalecer el proceso de formación de la figura educativa en relación con el desarrollo de competencias interculturales para atender la diversidad cultural.

5) *Experiencias exitosas a partir de la eficacia del docente*. En el quinto grupo tres estudios analizan experiencias exitosas de procesos educativos en educación básica y en formación ciudadana (Barrera, 2011; INVESPOP, 2009 y Añorve y Núñez, 2011). En todos los casos la intervención de los agentes educativos jugó un papel clave al poner en práctica principios de pertinencia, eficacia y eficiencia en sus procesos.

Condiciones laborales y de trabajo. En la década se encontraron dos investigaciones básicas, una aplicada y un ensayo, que profundizan en esta temática. Las dos están incorporadas en el presente análisis, al igual que otros estudios que aluden a las condiciones laborales y de trabajo. Dichas indagaciones, a partir de metodologías cuantitativas y cualitativas, ratifican la información aportada en el EC anterior respecto al carácter deficitario y poco atractivo de las mismas y a las dificultades que representan para formarse. De manera adicional enfatizan las implicaciones que tienen en las prácticas educativas y sus resultados.

Las investigaciones aportan que las *condiciones laborales* prevaletentes, en síntesis, son la percepción generalizada de bajos salarios —técnicos docentes (TD) de INEA, promotores rurales y del INAEBA—, o el pago por productividad —asesores de INEA—, la inseguridad en el empleo por contrataciones inestables ya que sólo algunos TD y maestros de los CEDEX cuentan con plazas y, además, muchos contratos son por tiempo parcial —CEDEX e INAEBA—. Todo lo anterior se suma a que muchos carecen de las prestaciones que tienen los demás educadores del sistema educativo regular. Los estudios arrojan que estas circunstancias tienen como consecuencia la rotación de educadores y su frágil identidad de educadores de personas jóvenes y adultas; la prioridad que otorgan varios de ellos a la obtención de metas sobre la construcción de aprendizajes, así como la dedicación parcial a sus actividades en la EPJA, en muchos casos dificulta la planeación y desarrollo de los procesos (Acevedo, 2008; Campero, 2005; Campero, Castro y Díaz, 2008; Aguilar, 2003; Baltazar, 2007; Reyna, 2011; Méndez, 2006; Añorve, 2008; Campero, Maceira y Matus, 2009, Caruso *et al.*, 2008).

Sobre las *condiciones de trabajo*, estas mismas indagaciones reiteran que los procesos educativos tienen lugar, la mayoría de las veces, en espacios con deficiencias en la infraestructura, carencia de materiales o el retraso en la entrega de éstos y únicamente en algunos espacios, como las plazas comunitarias, se cuenta con tecnologías de la información y la comunicación. Además, los educadores son objeto de múltiples demandas y presiones de las instituciones en las que participan.

En relación con los docentes de la licenciatura en intervención educativa (LIE) línea EPJA, quienes cuentan en su mayoría con estudios de posgrado y gozan de condiciones laborales equivalentes a las de un profesional, la investigación arrojó que existe un paralelismo con la situación que viven muchos educadores y educadoras de PJYA ya que su participación en este campo educativo es una más de las múltiples actividades que realizan, porque la EPJA no es prioritaria al interior de la UPN, situación que dificulta su labor (Campero, coord., 2011).

Las situaciones antes mencionadas que viven los educadoras y educadores obstaculizan la concreción de los programas en los que participan y, por lo mismo, el logro de sus objetivos educativos (Hernández G., 2008, Campero, Castro y Díaz, 2008 y Acevedo, 2008). Además, dificultan que efectúen investigación, por lo que se pierde la riqueza de sus prácticas (Vargas, 2009), y constituyen una violación a sus derechos (Hernández, 2008 y Campero, Maceira y Matus, 2009).

Sobre las *causas de las condiciones* en que desempeñan su trabajo los educadores de la EPJA, el Informe Mundial de UNESCO (2010) muestra cómo la baja inversión ha operado contra el desarrollo de una fuerza de trabajo estable y profesional, y otros estudios las vinculan con la existencia de un marco legal y político “marginal”, por lo que en ellos y ellas se replica aquello de lo que han de hacerse cargo: condiciones de vulnerabilidad de los educadores y de las PJYA, situación que da cuenta de las inequidades del sistema educativo nacional.

Tres estudios de caso desde un paradigma hermenéutico utilizan el *malestar docente*, que es una corriente de análisis española, para investigar las condiciones institucionales en las que trabajan los educadores de personas jóvenes y adultas que estudian la licenciatura en educación de adultos (LEA), en el marco de las problemáticas de la EPJA en relación con las percepciones que tienen de su labor y la construcción de su identidad. Míriam Aguilar (2003) muestra la relación entre la proletarización de su labor, el malestar docente —por las múltiples demandas institucionales y sus condiciones laborales y de trabajo— y la frágil identidad de esos

educadores. Los otros dos estudios (Baltazar, 2007 y Reyna, 2011), apoyados en la psicología social y en la técnica de grupos operativos, profundizan en el malestar docente e identifican alternativas para superarlo. Esta técnica facilitó la expresión, tomar distancia y la reflexión sobre lo que les acontece, repensarse y resituarse de una manera diferente, escuchar su cuerpo, reconocer la importancia de establecer redes sociales con otros educadores, revalorarse como sujetos y educadores con derechos y también fortalecer su identidad (Baltazar, 2007).

Por su parte, Genoveva Reyna (2011) concluye que mientras el educador de adultos trabaje en esas condiciones laborales, sea sujeto de esos discursos institucionales que desconocen su experiencia profesional, mientras se le adjudique la responsabilidad única de superar el problema del rezago educativo y de la necesaria capacitación para el trabajo, el trabajo del educador no mejorará; vivirá de manera constante con la idea de que su trabajo nunca está bien y ello deteriorará su imagen como educador y profesionista, al asumirse como depositario de las problemáticas de la EPJA.

Construcción de la profesión. La importancia y urgencia de emprender la profesionalización de los educadores y educadoras de PJA, temática que se aborda desde el EC pasado, se propone en esta década en una sistematización y ocho ensayos que constituyen la mayoría de los documentos identificados (9 de 11), y además es planteada como parte de los resultados de otros estudios ante la falta de su consideración en las políticas nacionales. A partir de metodologías cualitativas y/o cuantitativas, algunos autores pugnan por su promoción, al ser un derecho de estos actores y, a la vez, requisito para hacer realidad la garantía a una educación de calidad de las personas jóvenes y adultas (Aguilar, 2003 y 2010; Campero, Maceira y Matus, 2009). Unos más la asocian con la calidad de los programas, procesos y aprendizajes de las personas jóvenes y adultas (Caruso *et al.*, 2008; Observatorio Ciudadano de la Educación, 2006; Campero Cuenca, C; Hernández Flores, G.; Klesing-Rempel, U.; Méndez Puga, A. M.; Arévalo Guízar, G.; Máximo Guzmán, G. *et al.*, 2008; Méndez, 2006; Campero, 2005 y Campero (coord.), 2011), siendo que en la década de los años noventa la calidad se vinculaba principalmente con la gestión educativa. Otro texto enfatiza la necesidad de impulsar políticas públicas que se concreten en programas integrales y líneas de acción precisas, dotadas con suficiente presupuesto, para avanzar en la profesionalización (Campero, coord., 2006), y varias de las inquietudes antes planteadas fueron retomadas en la iniciativa de ley que se presentó en la Cámara de Diputados el 25 febrero de 2009.

Cinco estudios profundizan sobre los *límites y también las posibilidades* de construir la profesión por las acciones emprendidas en formación, incidencia y trabajo en redes, a partir de referentes teóricos de la sociología de las profesiones -proceso de profesionalización- (Méndez, 2006, Campero, 2005 y Campero (coord.), 2011) o de la profesionalidad (Aguilar, 2003 y 2010); todos fueron realizados desde un enfoque sociocultural y combinan el análisis cuantitativo y cualitativo incorporando las voces de los sujetos.

Las autoras plantean que aún no es posible hablar de *procesos de profesionalización* para los educadores de personas jóvenes y adultas, por la existencia de pocas opciones de formación específica y por las dificultades que tienen para cursarlas; por la diversidad de perfiles y prácticas que existen, las limitadas condiciones laborales y de trabajo en las que desarrollan su labor educativa, su “casi invisibilidad” en las estadísticas de gobierno, a excepción del caso de Inea, y a veces de los Centros de Educación Extraescolar; la existencia de vínculos sindicales o gremiales sólo en algunos de ellos y el poco reconocimiento amplio que tienen. Méndez (2006) lo particulariza en el caso de los educadores rurales y Campero (2005), en los técnicos docentes y asesores del INEA. En el mismo orden de ideas, Aguilar (2010) encuentra que un grupo de estudiantes de la LEA requería fortalecer sus cualidades morales y competencias técnicas que, junto con el compromiso con la comunidad, constituyen las dimensiones de la profesión.

Las posibilidades de fortalecer la profesión, las autoras las asocian con la incipiente organización de algunos de ellos a partir de proyectos concretos, en particular en los misioneros culturales, y por el trabajo en red; además, por el compromiso social hacia las comunidades y grupos, así como por la conciencia de sus limitaciones en el trabajo docente, sus motivaciones e interés por seguir formándose. En otro orden de factores, señalan la institucionalidad de la formación específica en EPJA, que se encuentra en proceso por el trabajo desplegado por la UPN en el país en los últimos diez años.

Todas las investigaciones referidas ubican la formación específica, integral y desde enfoques participativos, como elemento central para la construcción de la profesión porque apoya el fortalecimiento de otros rasgos o cualidades de la profesión. También ratifican, como en el EC anterior, que si bien ha habido avances en la formación el lugar secundario que tiene la EPJA con respecto a la educación de la niñez y la juventud es un factor estructural que dificulta la conformación de un campo de trabajo profesional específico.

Otro rasgo que conforma la profesión es la organización entre sus integrantes. En este escenario, la constitución y el trabajo en redes es una de sus expresiones. La Red de Educación de Personas Jóvenes y Adultas, creada en 2001 por académicos de la UPN, fue objeto de dos sistematizaciones que permiten observar la experiencia de la construcción de una red académica y reconocer los esfuerzos en su proyección social (Campero y Rautenberg, 2006 y Campero, 2011). Estos estudios sobresalen de los factores que han favorecido el desarrollo de la red y destacan que el reto actual es continuar con el proceso de constituirse en una red nacional más allá de la UPN.

Una aportación analítica es que las redes son el resultado de una relación complementaria y dialéctica entre las aportaciones de la red a sus integrantes y lo que éstos contribuyen a la misma, que en el caso de la Red EPJA están centradas en información, conocimientos y experiencias sobre este campo educativo, circunstancia que favorece la constitución de actores colectivos que paulatinamente fortalecen los vínculos entre sus integrantes, condición que les ha permitido promover diversidad de acciones para lograr sus objetivos.

El ensayo realizado por Rautenberg (2007) sobre la Red EPJA, ubica la presencia de los principios de diálogo y concientización derivados de la postura freireana, como soportes subyacentes en los orígenes y desarrollo de dicha red e incluso como motor para continuar con los trabajos que se realizan en la búsqueda de una educación para jóvenes y adultos justa, democrática, libre y pacífica. También reconoce las dimensiones políticas, formativas y organizativas de este proyecto, por ser la red un espacio de intercambio que permite la construcción conjunta y cooperativa.

Ante la poca presencia y liderazgo del gobierno para promover la EPJA durante los últimos diez años, se ha fortalecido el trabajo articulado y activo de personas interesadas en la educación de jóvenes y adultos (EPJA), que buscan incidencia legislativa y en las políticas nacionales e internacionales y se apoyan en resultados de investigación. Esta situación tuvo entre sus resultados diferentes publicaciones elaboradas con este objetivo (Hernández, 2008; Campero *et al.*, 2008; Campero, Maceira y Matus, 2009). En éstas destaca la iniciativa de ley que se presentó ante la Cámara de Diputados el 25 febrero de 2009 y que propuso replantear el carácter voluntario de la educación de adultos que estipula la Ley General de Educación e incluir a los educadores y educadoras de la EPJA dentro de las prerrogativas que la ley ofrece a los demás educadores del sistema educativo nacional. Esta ley se relaciona con la formación y superación

profesional de los educadores (Artículo 20 fracción V), y señala que se les deben proporcionar los medios que permitan su constante perfeccionamiento y acceder de manera progresiva a un trabajo y a un salario de carácter profesional (Artículo 21).

El análisis sobre el proceso de elaboración y presentación de la iniciativa (Campero y Maceira, 2009), arroja los factores clave que la posibilitaron y que su rechazo permite constatar que es posible participar en la construcción de iniciativas y leyes, pero que el logro de cambios en la legislación requiere de acciones de mayor presión, cabildeo y seguimiento.

La indagación realizada por Vargas (2009), sobre las distintas esferas de la investigación educativa y la intersección de ésta con las políticas públicas respecto de la educación con personas jóvenes y adultas (EPJA) en el país, muestra que existe una gran distancia entre ellas debido a la brecha en actitudes y comunicaciones entre investigadores, tomadores de decisiones y educadores.

Conclusiones y agenda futura

Este apartado comprende dos ámbitos: los principales rasgos del conocimiento construido en la década y la prospectiva entendida como una agenda futura de investigación.

En primer lugar nos referimos al conocimiento generado en EPJA, el cual tiene dos aristas importantes que conviene distinguir: por un lado, los procesos de producción en los que destacan los métodos cualitativos con perspectivas socioculturales y hermenéuticas y, por otro, la presencia mayoritaria en investigación básica, a diferencia de la década pasada en que se presentaron más sistematizaciones. Una explicación relacionada con el primer punto tiene que ver con el propio “giro cultural y hermenéutico” que acompañó a las ciencias sociales como forma de visibilizar los movimientos y sujetos culturales abordados en la conformación del campo; además, como forma de recuperar las políticas de la subjetividad y de las demandas de los propios individuos y colectivos que fueron sujetos de estudio en campos y temáticas particulares. De igual forma, también se relaciona con la madurez de un colectivo, si bien reducido y centralizado, de investigadoras e investigadores que desarrollan esta actividad como práctica profesional. Este cambio se observa en aportes de la temática de prácticas de lengua escrita, oralidad y matemáticas que buscan incidir en

la construcción, diversificación y documentación de estas mismas prácticas, desde y en contextos locales. También, en el reconocimiento y caracterización de perfiles, saberes, necesidades y conocimientos de las personas jóvenes y adultas, la recuperación, aplicación y difusión de nuevos paradigmas teóricos y metodológicos que profundizan y/o amplían la comprensión de los procesos estudiados, la caracterización de contenidos tradicionales y la identificación de temas emergentes. Por supuesto, la construcción de iniciativas, de mediano y largo alcance, que buscan articular lengua escrita, oralidad y lenguaje matemático con prácticas de la vida cotidiana y procesos formativos en los que la noción central fue la de “práctica social contextualizada”. También hay avance de investigación básica en el subcampo de educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas que se interesan por la generación de conocimientos para la transformación educativa.

Es importante enfatizar el carácter propositivo de la investigación que a través de la investigación aplicada, desde la práctica misma, o bien desde la investigación básica y la generación de conocimientos conceptuales, adquiere el sentido social de buscar indicadores para la construcción de alternativas de inclusión para los sujetos de estudio. Esto, desde la perspectiva de que no sólo esos sujetos son los que ganan sino la sociedad en su conjunto, que ha de participar para transformar los indicadores vinculados a la calidad de vida de las poblaciones vulnerables.

Otro rasgo, que también compete a la educación básica y agentes educativos, se relaciona con la producción de conocimiento a partir de un cambio en la propia definición de los sujetos de estudio, ya que fueron conceptualizados desde su condición de *agencia* a partir del análisis y sistematización de sus prácticas en la que dejan de percibirse como sujetos “sujetados”, para ser concebidos como agentes en acción, en condiciones de vulneración y pobreza. Congruentes con esta mirada, son relevantes los aportes en torno a nociones como “demanda educativa” por EPJA, que desmarcada de la relación mercantilista oferta-demanda posibilita otras lógicas de comprensión/transformación, en la medida que el acercamiento científico a los sujetos vulnerados y excluidos ofrece alternativas cualitativamente diferenciadas para el rediseño de los programas y las estrategias de política pública.

No obstante, el estudio de los contextos fue referencial y no propiamente un objeto de estudio. Son escasas las investigaciones sobre políticas en EPJA, pero aportan conocimiento sobre los conceptos y supuestos de diversas relaciones como

sociedad política y sociedad civil, lo público y lo privado, nacional y local, educación y pobreza y educación y desarrollo, que sostienen las estrategias y la toma de decisiones en este campo; es decir, no sólo reiteran la permanencia de la política compensatoria, sino que hacen visibles los elementos que la sedimentan.

Algunos visos, aún insuficientes, refieren a temáticas vinculadas con las TIC y sus implicaciones con los procesos educativos a partir del debate de nociones como “brecha digital” o “alfabetismos digitales”, que eternizan la desigualdad al negar otras tecnologías de la información y la comunicación locales que conviven con los avances científicos y tecnológicos; que no los hacen sólo usuarios, sino también creadores a partir de sus sentidos de uso y que debaten con la implantación de las TIC como proceso civilizatorio.

Se empiezan a posicionar, de manera limitada, estudios sobre adultos mayores. Se vislumbra en un horizonte cercano como un subcampo dada, la tendencia de la composición demográfica del país, como la condición de vulnerabilidad de ese sector de la población.

Se aprecia un mayor posicionamiento en la realización de investigaciones sobre los educadores y educadoras (EE), se observó un aumento significativo de estudios realizados respecto al EC de la década pasada (17/69) y, además, a partir de un mayor número de aristas de análisis y de referentes teóricos utilizados en las indagaciones. La mayor parte de éstas tácitamente coinciden en que la labor educativa de las y los educadores de personas jóvenes y adultas juega un papel clave en los procesos que desarrollan y en sus resultados.

Aunque también de manera muy escasa, se empiezan a posicionar los estudios sobre adultos mayores que tal vez sea una subcampo prospectivo dada, tanto la tendencia a la composición demográfica del país, como la condición de vulnerabilidad de las personas adultas mayores.

El conjunto de las investigaciones dan cuenta del interés de las y los investigadores por construir un cuerpo teórico que genere conocimientos en torno al educador de adultos como sujetos social, de ahí la importancia de caracterizar su actuar, su sentir, su devenir histórico, sus competencias, sus estilos de trabajo y sus percepciones en torno a las nuevas tecnologías, lo cual en conjunto le confiere atributos peculiares que los distinguen de otros profesionales.

En el caso de las indagaciones que identifican un perfil real de ellos y ellas se insiste, como en la década pasada, en que éste se deriva de las precarias condiciones en las que realiza su labor educativa y en las que se desarrolla el campo de la EPJA en su conjunto.

Todavía se perciben vacíos en torno a investigaciones que den cuenta de las buenas prácticas, o prácticas exitosas, en razón de que se identifica que las y los educadores juegan un papel central en el éxito de los procesos educativos. Ello develaría las características que ponen en juego para obtener resultados positivos.

Entre las aportaciones que hacen los estudios relativos a la formación de educadoras y educadores respecto a la década anterior, se tienen: las pistas necesarias para la construcción de un cuerpo teórico que permita revisar la formación como categoría de análisis, en el tenor de crear sentidos compartidos entre los que nos dedicamos a la EPJA; la revelación de la complejidad del subcampo y la necesidad de bordear sus límites desde el ejercicio del derecho ciudadano; la riqueza de estudios que consideran la formación desde distintas dimensiones, que van desde su quehacer y concepción, así como su categoría histórica, procesos grupales, gestión pedagógica y las concepciones del trabajo educativo con personas jóvenes y adultas.

Los aportes constatan que la formación de educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas adquiere sentido desde diferentes horizontes, situados respecto a su responsabilidad social y significado en cuanto a su importancia para la pertinencia y relevancia de los procesos educativos con las personas jóvenes y adultas. En la perspectiva de hacer realidad este derecho social, surge la importancia de emprender más investigaciones para ampliar el conocimiento sobre las maneras en que las instituciones responden a la formación de sus educadores y educadoras.

Huelga decir que todas las producciones, desde una mirada crítica, develan las condiciones de desigualdad y exclusión en las que las y los educadores desarrollan su práctica educativa. Estas revelaciones se constituyen en aportes para la exigibilidad y justiciabilidad del derecho a la educación no sólo de las y los educadores sino también de las personas jóvenes y adultas excluidas.

La producción de la década también nos permite afirmar que persiste una tensión en la conceptualización de la educación básica, como ligada a lo compensatorio de los niveles obligatorios de la educación básica en el país, y un esfuerzo por abrir la mirada hacia una educación básica inclusiva, unida a los procesos productivos y a la constitución de ciudadanía en el mundo global del siglo XXI.

En relación con la agenda de futuro, consideramos que la continuidad, ampliación y profundización de los avances reportados en este campo, así como la superación de las prácticas sedimentadas vigentes, podrían apoyarse en la

realización de investigaciones que generen, pongan en relieve, sistematicen, reconstruyan, apliquen, difundan, den seguimiento, evalúen y promuevan el debate en torno a los procesos que definen y caracterizan a las prácticas sociales, situadas en espacios locales específicos y diversos. Para que ello suceda, se advierten algunas temáticas por explorar a la par de la reflexión en el ámbito de las perspectivas teórico metodológicas que requieren revisión, profundización, enriquecimiento o renovación a la luz de los debates actuales en el marco de las ciencias sociales y, de manera particular, en el campo educativo. Puntualizamos algunas de ellas:

- Es necesario avanzar en el estudio de prácticas que rebasan espacios convencionales de aprendizaje y enlacen los ámbitos laboral, familiar, productivo y comunitario para favorecer la apropiación de prácticas de oralidad, lectura, escritura, lenguaje matemático, lenguajes mediados por las tecnologías de la información y comunicación, y otros de interés para la persona que aprende.
- Reconocer y caracterizar contextos y sujetos heterogéneos que participan en espacios multiculturales y que, por ello, requieren participar en prácticas diversas: alfabetizarse en lengua materna, participar en procesos bilingües, usar materiales, formatos y soportes varios que les permitan la comprensión y apropiación de distintos lenguajes.
- Realizar estudios que permitan avanzar el reconocimiento de particularidades del lenguaje matemático, de distintas formas de oralidad, de lecturas y escrituras, así como de sus interrelaciones, para favorecer la definición de estrategias y procedimientos que faciliten la comprensión y producción de textos con sentidos y significados diversos.
- Promover la realización de estudios que permitan documentar y caracterizar los saberes y conocimientos previos de las personas, relacionados con el lenguaje matemático —sumamente heterogéneos— para crear puentes didácticos que permitan al que aprende reconocer la importancia de construir y dominar conocimientos convencionales, así como transitar a estas lógicas, que no siempre se corresponden, e incluso pueden contraponerse, con las lógicas de los saberes previos.
- Realizar estudios que posibiliten la construcción de procesos pedagógicos que faciliten el tránsito de nociones básicas del lenguaje matemático a otras que demandan mayor grado de especialización, complejidad y gene-

realización, lo que demanda la conjunción de aportes a diversos aspectos de la disciplina, así como la puesta en juego de estrategias metodológicas que favorezcan procesos de transferencia diversos.

- Indagar y documentar trayectorias de vida y escolares y cómo éstas influyen, modifican o potencian el desarrollo de herramientas simbólicas requeridas para enfrentar y participar en prácticas sociales del lenguaje escrito o matemático, en la vida cotidiana.
- Explorar y documentar del universo de necesidades, intereses, expectativas, saberes y conocimientos vinculados con la lengua escrita, lenguaje matemático y otros lenguajes que las personas con baja y nula escolaridad tienen.
- Implantar procedimientos de evaluación que favorezcan la valoración autocrítica y continua de la persona que aprende y de la que enseña, así como la identificación del avance en el dominio de prácticas de lenguaje escrito y matemático.
- Uno de los retos es la realización de estudios que prioricen el proceso de aprendizaje, para tener un mejor conocimiento de cómo aprenden las personas jóvenes y adultas.
- Las políticas educativas es un subtema que debe ser estudiado en diferentes escalas: nacional, estatal, municipal e institucional, no sólo por los acuerdos internacionales de los eventos de la década (como el monitoreo de las políticas públicas en EPJA), sino también por la necesidad de ubicar un espacio desde el cual se produzca conocimiento que aporte en la toma de decisiones.
- Otra temática que requiere mayor investigación es la educación básica, en el marco de lo que implican las transformaciones y demandas de la sociedad actual y los impactos de las políticas precedentes.
- En la relación educación y trabajo productivo, hay temas pendientes, tales como: el impacto de los programas educativos de formación para el trabajo productivo, el modo de vida en jóvenes y mujeres en contextos de pobreza (economía familiar y movilidad social, autoconfianza para el emprendimiento o profesionalización). Otros temas son la influencia de la organización de trabajadores, las luchas sindicales, las políticas públicas y los marcos legales en la formación para el trabajo productivo.
- En la aspiración de generar estudios para abonar a la construcción de la profesión del educador y educadora de personas jóvenes y adultas, se busca transitar de brindar un servicio a realizar prácticas relevantes, que pro-

muevan el ejercicio del derecho a la educación con calidad. Para ello se requiere indagar y profundizar en la diversidad de rostros de educadores que trabajan en la educación de personas jóvenes y adultas, desde una mirada ampliada y, que a la vez, sus resultados contribuyan a construirla. De igual manera, se requiere mayor información sobre los vínculos sindicales o gremiales de los EE en relación con las condiciones laborales que tienen y el posible papel que pueden desempeñar dichas instancias para la construcción de la profesión.

- A treinta años del reconocimiento de la EPJA como campo de estudio, al menos en los estados de conocimiento de COMIE es necesario avanzar en su propia investigación de manera más profunda, para posicionar el saber producido como herramienta de cambio para poblaciones históricamente empobrecidas y demandas a los gobiernos para favorecer el derecho a la educación.
- Hace falta favorecer investigaciones diagnósticas, de análisis cuantitativos comprensivos que permitan contar con aportes de visiones de conjunto a escala nacional, estatal, municipal y comunitaria.

Abordar a las personas jóvenes y adultas como sujetos de investigación aparece como un imperativo, porque presentan particularidades que invitan a mirarlos sin importar el espacio donde continúen sus procesos formativos o bien donde se desempeñen profesionalmente; la problemática social y escolar que los caracteriza requiere nuevas perspectivas de análisis para dar cuenta de sus proyectos de vida, biografías, identidades, imaginarios y subjetividades que se muestran al momento de convertirlos en objeto de estudio. Pero, sobre todo, se requiere la dimensión educativa para complementar los acercamientos de otros campos disciplinarios.

Para finalizar, en este capítulo se pretendió dar un panorama de conjunto de la EPJA como campo de estudio, con la intención de suscitar interés y necesidad social de mayores investigaciones rigurosas que valoren el conocimiento producido para mejorar procesos de convivencia social y de las personas con el ambiente. No deseamos cerrar, sin antes plantear la necesidad de formación de nuevas generaciones de investigadores e investigadoras en EPJA que, con un sustento institucional, coadyuven a documentar las problemáticas pero, sobre todo, a aportar conocimiento para la transformación social con la esperanza de construir una sociedad más democrática e incluyente.

Siglas utilizadas

CEAAL	Consejo de Educación de Adultos de América Latina
CEE	Centro de Estudios Educativos
CEDEX	Centros de Educación Extraescolar
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CEPLA	Centro de Educación para Adultos
CONAFE	Consejo Nacional de Fomento Educativo
CONFINTEA V	Quinta Conferencia Internacional de Educación para Adultos
CONEVYT	Consejo Nacional para la Vida y el Trabajo
COMIE	Consejo Mexicano de Investigación Educativa
CREFAL	Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe
CTE	Centros de Transformación Educativa
DGEIB	Dirección General de Educación Intercultural y Bilingüe
DGIB	Dirección General de Industrias Básicas de la Secretaría de Economía
EA	Educación de Adultos
EC	Estado del Conocimiento
EE	Educadores y Educadoras
EEJA	Educadores y Educadoras de Jóvenes y Adultos
EPJA	Educación con Personas Jóvenes y Adultas
IFE	Instituto Federal Electoral
INAEBA	Instituto de Alfabetización y Educación Básica
INEA	Instituto Nacional para la Educación de los Adultos
INVESPOP	Investigaciones Sociales, Políticas y de Opinión Pública, S.A. de C.V.
ISCEEM	Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México
IRESIE	Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa
LEA	Licenciatura en Educación de Adultos
LIE-EPJA	Licenciatura en Intervención Educativa, Línea EPJA
MEVYT	Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo
MGARE	Modelo de Generación y Acumulación del Rezago Educativo

NLS	Nuevos Estudios de Cultura Escrita (NLS por siglas en inglés)
OEA	Organización de Estados Americanos
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos
OSC	Organizaciones de la Sociedad Civil
PJYA	Prácticas Educativas con Personas Jóvenes y Adultas
REDALYC	Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe
RIEDA	Revista Interamericana de Educación de Adultos
SEGIB	Secretaría General Iberoamericana
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
TD	Técnicos Docentes
TEJA	Tecnologías de la Información y Comunicación en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas
TIC	Tecnologías de la Comunicación y la Información
UAMX	Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura
UPN	Universidad Pedagógica Nacional

Bibliografía

- Acevedo Orduña, Luz Esther y Martínez Camacho, Hugo Alberto (2008). *Sistematización de la práctica educativa del INAEBA*, México, Gobierno del Estado de Guanajuato-INAEBBA.
- Aguilar Ramírez, Míriam (2003). *Un programa de formación para favorecer la constitución de la identidad profesional de los educadores de EPJA*, Tesis doctoral de ciencias de la educación, España, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Aguilar, Míriam. *Profesionalidad de educadores de personas jóvenes y adultas*, en Revista Entre Maestr@s, 35, 10 (2010) invierno, México, UPN, pp. 14-21.
- Aguilera Arriaga, Sandra (2011). *Experiencias educativas de jóvenes migrantes. Vida transnacional, identidades y emociones*, en ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Monterrey, México, COMIE.
- Ángeles, Hugo; Huicochea, Laura; Saldívar, Antonio y Tuñón, Esperanza (2005). *Actores y realidades en la Frontera Sur de México*, Tuxtla Gutiérrez, COESPO-ECOSUR.

- Añorve Añorve, Gladys (2008). *Diagnóstico de necesidades de formación de educadores de la educación básica de adultos en los estados de Guerrero y Nuevo León*, Tesis de maestría en planeación y desarrollo de la educación, México, UAM Xochimilco, Universidad Autónoma Metropolitana.
- Añorve Añorve, Gladys (2010). *Asesoría técnico pedagógica en la formulación y aplicación de una propuesta de capacitación para el trabajo del tipo medio superior, desde el enfoque intercultural (ICAT)*, México, Coordinación general de bachillerato intercultural.
- Aravedo, Ma. de Lourdes. *La alfabetización más allá del a, b, c...*, en Revista Decisio, 21, septiembre-diciembre (2008), CREFAL, pp. 48-54.
- Ávila, Luis Arturo. *Valoración de los resultados del proyecto: Mujeres indígenas ante la educación y el cambio sociocultural: La experiencia de Huautla de Jiménez, Oaxaca*, en Revista Interamericana de Educación de adultos, Núm. 1, 2 y 3, 24 (2002), México, CREFAL, pp. 71-82.
- Ávila Storer, Alicia. *El saber matemático de los analfabetos. Origen y desarrollo de sus estrategias de cálculo*, en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, xxxv (2005), México, CEE, pp. 3-4.
- Ávila Storer, Alicia (2005). *Interacción con los números escritos en un círculo de alfabetización*, en memoria del VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, COMIE.
- Ávila Storer, Alicia (2009). *¿Del cálculo oral al cálculo escrito? Constataciones a partir de una situación de proporcionalidad*, en Judith Kalman y Brian Street, *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales, Diálogos con América Latina*, México, Siglo XXI, pp. 223-241.
- Ávila Storer, Alicia y Estrada, José Luis. *Los usuarios de la Educación básica para jóvenes y adultos y la solución de un problema de área*, en Revista Educación Matemática, 3, 21 (2009), México, Santillana, pp. 33-66.
- Baltazar Montes, Roberto (2003). *El trabajo grupal como una estrategia para disminuir el malestar docente en las y los educadores de personas jóvenes y adultas*, Tesis doctoral de Ciencias de la Educación, España, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Baltazar Montes, Roberto (2007). *El malestar docente en las y los educadores de personas jóvenes y adultas*, en memoria electrónica del VIII Congreso Nacional de investigación Educativa (en línea), <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria-electronica/v09/ponencias/at15/PRE1178887416.pdf>, [consulta: 23 octubre, 2010].
- Baronnet, Bruno. *De eso que los zapatistas no llaman educación intercultural*, en Revista Decisio, 24, septiembre-octubre (2009), México, CREFAL, pp. 31-37.

- Barrera Soriano, José Javier (2011). *Seguimiento de educandos que egresaron del INEA*, (en línea), <http://www.inea.gob.mx/index.php/transparenciayrendicioncuentas/al-estudios-opiniones.html>, [consulta: 19 febrero, 2011].
- Campero Cuenca, Carmen; Maceira Ochoa, Luz y Matus Toledo, Holly (2009). *Hacia el fortalecimiento de la educación de personas jóvenes y adultas en México*, México, Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, Grupo Parlamentario del PRD y Red EPJA.
- Campero, Carmen. *Rostros y realidades sociales y laborales de los técnicos docentes del INEA*, en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 1, xxxiv (2004), México, Centro de Estudios Educativos, pp. 79-101.
- Campero Cuenca, Carmen (2005). *Entretejando Miradas. Sistematización de una experiencia de formación de educadoras y educadores de jóvenes y adultos*, México, CREFAL–Universidad Pedagógica Nacional.
- Campero Cuenca, Carmen (2009a). *Situación de los educadores y educadoras de personas adultas*, en Carmen Campero, Luz Maceira y Holly Matus, Hacia el fortalecimiento de la educación de personas jóvenes y adultas en México, México, Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, Grupo Parlamentario del PRD y Red EPJA, pp. 29-37.
- Campero, Carmen (2009b). *Reflexiones y aportaciones para la formación de las personas involucradas en procesos de alfabetización*, en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Núm. 3 y 4, xxxix, México, Centro de Estudios Educativos, pp. 151-184.
- Campero Cuenca, Carmen (coord.) (2006). Memoria III Foro Nacional La educación de personas jóvenes y adultas frente al cambio de gobierno, México, UPN-ICE-CREFAL.
- Campero, Carmen y Maceira, Luz. *Proceso y aprendizajes en torno a una iniciativa de ley para fortalecer la educación de personas jóvenes y adultas en México*, en Revista Interamericana de Educación de Adultos, 1, 3 (2009), Pátzcuaro, México, CREFAL, pp. 99-116.
- Campero Cuenca, Carmen y Rautenberg Petersen, Eva (2006). *Caminemos Juntos*. México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Campero Cuenca, Carmen y Suárez Rodríguez, Mercedes (2011). *Perfil Social y laboral de los y las formadoras de educadores de personas jóvenes y adultas. Un estudio de caso de la Universidad Pedagógica Nacional de México* (en línea), México, UPN-Red EPJA, http://redepja.upn.mx/documentos/INFORME_Perfil_LIE-EPJA_310511-F.pdf, [consulta: 19 noviembre, 2011].

- Campero, Carmen; Castro, Luz María y Díaz, Carmen. *Los puntos de referencia internacionales en relación con la alfabetización en México*, en Revista Educación de Adultos y Desarrollo, 71 (2008), Bonn Alemania, DVV International, pp. 191-210.
- Campero Cuenca, Carmen; Hernández Flores, Gloria; Klesing-Rempel, Úrsula; Méndez Puga, Ana María; Arévalo Guízar, Gabriela; Máximo Guzmán, Gloria; Fernández Zayas, Cecilia y Mendieta Ramos, Margarita (2008). *El Desarrollo y el Estado de la Cuestión sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos (AEA). Documento Complementario de México* (en línea), México, http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confintea/pdf/National_Reports/Latin%20America%20-%20Caribbean/mexico_documento_complementario.pdf, [consulta: 7 junio, 2011].
- Canabal Cristiani, Beatriz (2008). *Hacia todos los lugares... Migración jornalera indígena de la Montaña de Guerrero*, Distrito Federal, Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco.
- Carranza Palacios, José Antonio y González Cantú, René (2006). *Alfabetización en México. Análisis cuantitativo y propuestas de política*, México, Limusa/Noriega Editores, pp. 154.
- Caruso, Arlés; Di Pierro, María Clara; Ruiz, Mercedes y Camilo, Míriam (2008). *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Informe Regional*, México, CREFAL-CEAAL.
- Castañeda, Valentín; Treviño Perla, Aurora y Vázquez Juan Antonio (2008). *La educación de jóvenes y adultos en el estado de Nuevo León*, Tesis de Maestría para obtener el grado en Educación con Campo en la Historia de la Educación Regional, México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Castañón Basaldúa, Héctor (2004). *Entre la cueva del diablo, la mano del león y los tlacuaches en la loma. Una experiencia en la formación de promotores comunitarios del Movimiento Indígena de Rancho Nuevo Guerrero*, Tesis de la maestría en desarrollo, México, UAM Xochimilco.
- Centro de Estudios Ecuménicos A.C. (2005). *35 años sembrando esperanza: la formación de sujetos colectivos en México*, en Reygadas Robles Gil, y C. Zarco Mera, C. (coords.), Participación ciudadana y organización social. Experiencia de desarrollo local en México, México, Consejo de Educación de Adultos para América Latina (CEAAL), pp. 189-230.
- Cerón Roa, Armando (2006). *Problemática y soluciones tecnológicas en las Plazas Comunitarias a cinco años de su creación*. Tesis de maestría en ingeniería, México, Universidad Nacional Autónoma de México.

- Chávez Galindo, Ana María y Landa Guevara, Ricardo Antonio (2007). *Así vivimos, si esto es vivir. Las jornaleras agrícolas migrantes*, Cuernavaca, UNAM, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM).
- Clemente, Julia. *El aprendizaje de la artesanía de madera en Chiapa de Corzo*, en *Ethos Educativo*, 31, (2004), México, Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, pp. 151-164.
- CONEVAL (2011), *Pobreza en México y en las Entidades Federativas*, (en línea), http://web.coneval.gob.mx/Informes/Interactivo/Medicion_pobreza_2010.pdf, [consulta: julio 2012].
- Consejo de educación de adultos de América latina (CEAAL) (2002). *Sistematizando experiencias formativas de la sociedad civil en México*, Zinacantepec, CEAAL.
- Contreras Juárez, Yadira (2003). *Capacitación en obreras de la rama del vestido. ¿Formación en el trabajo o un curso más en la vida laboral?* Tesis para optar por el grado de Maestra en Ciencias Sociales con especialidad en Desarrollo Municipal, México, El Colegio Mexiquense.
- Cruz Pérez, Rocío del Carmen (2012). *La competencia comunicativa de los asesores del Modelo Educación para la Vida y el Trabajo como factor determinante en la promoción de la interacción y el aprendizaje*. Tesis de maestría de Ciencias de la Educación México, Instituto de Estudios Superiores Monterrey.
- De Agüero Servín, Mercedes (2006). *El pensamiento práctico de una cuadrilla de pintores: estrategias para la solución de problemas en situaciones matematizables de la vida cotidiana*, México, CREFAL-UIA.
- De Agüero Servín, Mercedes (2003). *Studying Mathematical Everyday Working Problems. In Learning Mathematics To Live And Work In Our World Adults*. Learning Mathematics, a Research Forum; ALM10 Conference. Sunday 29th. June-Wednesday 2nd July in Ströbl, Austria; University of Linz. Published in the proceedings. Editors Juergen Maasz y Wolfgang Scholeglmann, p. 10.
- De Agüero Servín, Mercedes (2007). *When women cook mole and men build a wall*, In O'Donoghue, J. (ed.), *The Changing Face of Adults Mathematics Education: Learning from the Past, Planning for the Future*, Ireland, University of Limerick, pp. 121-136.
- De Ibarrola, María. *El incremento de la escolaridad de la PEA en México y los efectos sobre su situación laboral y sus ingresos, 1992-2004*, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa* (en línea), 2, 11 (2009), México, pp. 19, <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-deibarrola.html>, [consulta: 28 febrero, 2011].
- De Ibarrola, María y Mijares, Alejandro. *Formación de jóvenes para el trabajo: escolaridad, capacitación y trabajo infantil*, en *Cuadernos de Pesquisa* (en línea), 118,

- (2003), Brasil, pp. 119-151, <http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16832.pdf>, [consulta: 2 marzo, 2011].
- De Ibarrola, María (coord.) (2004). *Escuela, capacitación y aprendizaje. La formación para el trabajo en una ciudad en transición*, México, Montevideo OIT-Cinterfor, CINVESTAV, Universidad Iberoamericana Unidad León.
- Delgado, Débora; Zapata, Emma; Martínez, Beatriz, y Alberti, Pilar. *Identidad y empoderamiento de mujeres en un proyecto de capacitación*, en Revista de Sociedad Cultura y Desarrollo Sustentable (en línea), 3, 6 (2010) México, Universidad Autónoma Indígena de México, pp.453-467, <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=11503207>, [consulta: 16 mayo, 2011].
- Díaz Pérez, Elsa Gabriela (2010). *Los docentes de la LIE-EPJA: sus necesidades e intereses de formación*, en memoria del VI Encuentro Internacional de la Red Docente de América Latina y el Caribe, KIPUS, México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Díaz, María Guadalupe. *La contribución de las nociones de cultura, identidad y diversidad cultural en la orientación de programas de educación intercultural. Una aproximación desde la antropología hermenéutica*, en Entre maestros. Revista para maestros de educación básica, 32. 10, (2010), UPN, pp. 56-61.
- Duarte Paredes, Milca Esther (2010). *La autoformación de educadores de adultos del IEAY en Chocholá, Yucatán*. Tesis de maestría, México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Duch Gary, Irene; Garibay, Fracoise; y Quesnel Galván, Erick (2005). *La capacitación, otra mirada. Lecciones de experiencias mexicanas de capacitación rural*, México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Durin, Séverine (2009). *En Monterrey hay trabajo. Procesos de inserción de las mujeres indígenas en el Área Metropolitana de Monterrey*, México, CDI.
- Esteban, Moisés; Bastiani, José; y Vila, Ignasi. *El impacto de la cultura en el Autoconcepto. Un estudio con mestizos de distintos entornos educativos de Chiapas*, en *Cultura y educación*, 3, 21 (2009), México, Santillana, pp. 361-370.
- Eudave, Daniel. *Niveles de comprensión de información y gráficas estadísticas en estudiantes de centros de educación básica para jóvenes y adultos de México*, en *Revista Educación matemática*, 2, 21 (2009), México, Santillana, pp. 5-38.
- Fuenlabrada, Irma y Delprato, María Fernanda. *Tres mujeres adultas y sus diferentes acercamientos a los números y las cuentas*, en *Revista Educación matemática*, 3, 17 (2005), México, Santillana, pp. 25-52.
- Fuenlabrada, Irma y Delprato, María Fernanda, (2009). *Prácticas matemáticas en organizaciones productivas de mujeres con baja escolaridad: construir una mirada que cimiente propuestas de enseñanza*, en Judith Kalman y Brian Street, *Lectura,*

- escritura y matemáticas como prácticas sociales, *Diálogos con América Latina*, México, Siglo XXI, pp. 242-261.
- Fuenlabrada, Irma y Delprato, María Fernanda (2009). *La defensa del saber frente "a los otros"*. Las situaciones matemáticas enfrentadas por organizaciones artesanales de subsistencia, en memoria del X Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, COMIE.
- Fuenlabrada, Irma y Delprato, María Fernanda (2003). *Sofía. Posibilidades y límites de un cálculo escrito arbitrario*, en memoria del VII Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, COMIE, pp. 8.
- Galindo, Graciela. *Modelo de Evaluación Socioeducativa basada en la interpretación de la experiencia subjetiva de educadores y educadoras de jóvenes y adultos*, en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 3, 25 (2003), Pátzcuaro, México, CREFAL, pp. 15-40.
- Galván Silva, María Leticia *Los alfabetizadores: una esperanza para la educación de adultos*, en *Revista Decisio*, 21, (2008), Pátzcuaro, México, CREFAL, pp.42-46.
- Galván Silva, María Leticia (2009). *El alfabetizador, entre imaginarios, su realidad y sus esperanzas*, en memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa (en línea), Área 15 Procesos de formación, http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/po9nencias/0970-F.pdf, [consulta: 9 agosto, 2010].
- Galván Silva, María Leticia (2011). *Una mirada a la evolución conceptual de los agentes alfabetizadores en Iberoamérica de la postguerra a la actualidad*, en memoria del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa (en línea). Área 10. Educación, Desigualdad Social y Alternativas de Inclusión, http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_10/2514.pdf, [consulta: 3 abril, 2010].
- García R. José Carlos (2006). *Los derechos y los años, otro modo de pensar y hacer política en Latinoamérica: los adultos mayores*, México, Plaza y Valdés.
- Girardo Pierdominici, María Cristina (2003). *La formación para el trabajo de los jóvenes (desafíos y estrategias) desde las organizaciones de la sociedad civil*, Tesis para obtener el grado de Doctora en Ciencias Sociales, México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM.
- Gómez, Marcela *Competencias interculturales en instructores comunitarios que brindan servicio a la población indígena del estado de Chiapas*, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa* (en línea), 12, 1 (2010), Ensenada, México, Instituto de Investigación y Desarrollo, Universidad Autónoma de Baja California, <http://redie.uabc.mx/vol12no1/contenido-gomezzeno.html>, [consulta: 16 marzo, 2011].

- González Ortiz, Felipe y Vizcarra, Ivonne (2006). *Mujeres indígenas en el Estado de México. Vidas conducidas desde sus instituciones sociales*, México, El Colegio Mexiquense, A.C., Universidad Autónoma del Estado de México.
- Guerra Ramírez, María Irene (2009). *Trayectorias formativas y laborales de jóvenes de sectores populares. Un abordaje biográfico*, México, Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior.
- Gutiérrez, Juan y Daría, Juan, *Las competencias del educador de adultos vistas por los propios educadores*, en Revista Decisio, 16, (2007) Pátzcuaro, México, CREFAL, pp. 49-55.
- Ham, Roberto *Envejecimiento y expectativas de salud*, en Revista Decisio, 15, (2006) Pátzcuaro, México, CREFAL, pp. 15-18.
- Hernández Flores, Gloria (2003a). *Estructuración local de la demanda y el sentido de la educación básica de personas jóvenes y adultas*, en memoria del VII Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, COMIE.
- Hernández Flores, Gloria, *Estilos docentes y significados de los procesos educativos*, en *Revista Decisio* (en línea), 5, (2003b), Pátzcuaro, México, CREFAL, pp. 39-37, <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=11503207>, [consulta: 15 agosto, 2011].
- Hernández Flores, Gloria (2005). *Acceso social a la escolaridad. La juventud en pobreza*, en memoria del VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, COMIE.
- Hernández Flores, Gloria (2007). *Políticas educativas para población en estado de pobreza*, México, CREFAL.
- Hernández Flores, Gloria (2008). *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Informe México*, México, CREFAL, Texto completo, (en línea), http://www.crefal.edu.mx/crefal2012/cooperacion/descargas/informes_nacionales/mexico.pdf, [consulta: 17 mayo, 2012]
- Hernández Flores, Gloria (2008). *Identidades juveniles y cultura escrita*, en Judith Kalman y Brian Street, *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales, Diálogos con América Latina*, México, Siglo XXI, pp. 186-201.
- Hernández Flores, Gloria (2010). *Estudiantes y aprendices. Sembradores de maíz*, en Decisio, 26, pp. 27-32.
- Hernández, Gregorio (2009). *Neocolonialismo y políticas de representación: La creación histórica y presente del analfabetismo en México y en Estados Unidos*, en *Revista Latinoamericana de lectura*, 1, 30, Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura, pp. 30-43.
- Instituto de la UNESCO para la educación a lo largo de toda la vida (2010). *La calidad en la educación de adultos*, en UNESCO. Informe Mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos, Alemania, UNESCO, pp. 79-94.

- Investigaciones Sociales, Políticas y de Opinión Pública (INVESTPOP) (2009). *Evaluación del impacto del Modelo de Educación para la Vida y el trabajo* (en línea), http://bajacalifornia.inea.gob.mx/Documentos/Evaluacion%20Externa/Eval_Impacto_informefinal09.pdf, [consulta: 23 abril, 2011].
- Izquierdo Rivera, Alicia (2008). *La construcción de los vínculos a través de una relación pedagógica entre jóvenes en el programa de educación abierta para adultos en la UAMX*. Tesis de maestría en educación de adultos, México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Kalman, Judith. *El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimiento en eventos cotidianos de lectura y escritura*, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8, 17 (2003), México, COMIE, pp. 37-66.
- Kalman Landman, Judith (2004). *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*, México, Siglo XXI.
- Kalman Landman, Judith y Street V, Brian (coords.) (2009). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*, México, CREFAL/Siglo XXI.
- Latapí, Pablo (2008). “¿Recuperar la esperanza? La investigación educativa entre pasado y futuro”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, volumen 13, Núm. 36, México, COMIE, pp. 283-297.
- Leal, Olivia. *Familia y escuela en comunidades de jornaleros migrantes*, en *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 1, 9 (2007), pp. 49-66.
- Lombera, Yhali (2008). *La formación política en el Partido de la Revolución Mexicana*. Tesis de doctorado en Educación, México, Universidad Pedagógica Nacional.
- López Castro, Gustavo. *Migración, mujeres y salud emocional*, en *Revista Decisio*, 18, (2007), pp. 46-50.
- Loyo Brambila, Aurora y Calvo Pontón, Beatriz (2009). *Los centros de transformación educativa: una experiencia de educación alternativa en la ciudad de México*, en memoria del X Congreso Nacional de Investigación educativa (en línea), área 13: política y gestión, p. 13. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_13/ponencias/1872-F.pdf, [consulta: 5 abril, 2011]
- Madrigal Goerne, Juan (2004). *Encuentro latinoamericano sobre la formación de educadoras y educadores de personas jóvenes y adultas: memoria ejecutiva*, Pátzcuaro, México, CREFAL.
- Marroquín, Emilio. *La formación de educadores: el debate internacional*, en *Revista Interamericana de educación de Adultos*, 6, (2003), Pátzcuaro, México, CREFAL, pp. 89-109.

- Medina, Ana y Méndez, Ana. *La cultura escrita en comunidades p'urhépechas*, en Revista Interamericana de Educación de Adultos, 1, 31 (2009), México, CREFAL, pp. 53-81.
- Mejía, Fernando *Situación de la formación para el trabajo en el entorno actual de la economía: una propuesta de eficacia con equidad*, en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 4, 33 (2003), pp. 131-154.
- Méndez Puga, Ana María (2006). *El educador de adultos rural: límites y posibilidades*, en Rosas, Lesvia. (Coord.), *La educación rural en México en el siglo XXI*, México, CREFAL-CEE-Ayuda en acción, pp. 405-448.
- Méndez, Ana María, Castro, Irma Leticia, y Durán, Eduardo *Posibilidades educadoras de los campamentos jornaleros agrícolas migrantes*, en Revista Educación y Desarrollo, 10 (2009), México, Universidad de Guadalajara, pp. 57-65.
- Messina, Graciela (2002). *La formación de los educadores de las personas jóvenes y adultas: el camino de la reflexión desde la práctica*, Pátzcuaro, CREFAL.
- Messina, Graciela. *Educadores de Adultos acerca del proceso de su formación*, en Revista Decisio, 5, (2003), Pátzcuaro, México, CREFAL, pp. 3-11.
- Messina, Graciela (2005). *Formación y políticas de la memoria: Educadores de adultos*, Pátzcuaro, México, CREFAL.
- Messina, Graciela. *Cómo se construyen a sí mismos los jóvenes. El caso particular de los que estudiaron la secundaria técnica*, en Revista: Decisio (en línea). Saberes para la acción en educación de adultos, 23, (2009), México, CREFAL, pp. 39-47, http://tumbi.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_23/decisio23_saber7.pdf, [consulta: 19 marzo, 2012].
- Nava, José María, Arturo Villa (coords.) (2006). *Algunas travesías y perspectivas de la investigación educativa en jóvenes y adultos*, México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Núñez Barboza, Marianela (2006). *El rezago educativo en México: análisis y propuesta de rediseño institucional del INEA*, México, CREFAL.
- Núñez Barboza, Marianela y Añorve Añorve, Gladys (2011). *Identificación de buenas prácticas de formación y participación ciudadana: El caso de las mujeres indígenas del Fondo Regional de Mujeres del Totonapacan (FOREMUT)*, Papantla, Veracruz 2010, México, Instituto Federal Electoral.
- Observatorio Ciudadano de la Educación (2006). *Plataforma educativa ciudadana 2006*, México, OCE.
- Palmas Pérez, Santiago Alonso y Block Sevilla, David (2011). *Acceso a la representación escrita de los números. Una secuencia didáctica para adultos de baja o nula escolaridad*. Primera parte: números hasta 20, en memoria del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, COMIE.

- Pérez Expósito, Leonel (2006). *Cultura y representaciones de futuro en los estudiantes de la preparatoria Emiliano Zapata, en Santa Ana Tlacotenco, Milpa Alta*. Tesis de maestría en investigación educativa, México, Departamento de Investigaciones Educativas-CINVESTAV.
- Pieck, Enrique (2008) *Educación de Jóvenes y Adultos*, en Bertely, María, Educación, derechos sociales y equidad, México, COMIE, SEP, CESU (tomo II), pp. 593-801.
- Pieck Gochicoa, Enrique y Villagómez Díaz, María Dolores (2004a). *La oferta de formación para el trabajo en México*. Documentos de investigación 3 Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la educación (INIDE), México, Universidad Iberoamericana Unidad Santa Fe.
- Pieck Gochicoa, Enrique y Villagómez Díaz, María Dolores (2004b). *La secundaria técnica como opción: su contribución a la formación para el trabajo en los sectores de pobreza*, México, Universidad Iberoamericana Unidad Santa Fe.
- Poder Ejecutivo Federal PEF (2007). *Programa Sectorial de Educación*. México, p. 36.
- Polanco, Graciela y Nayeli Jiménez. *Familias Mexicanas Migrantes: Mujeres que esperan*, en *Psicología Iberoamericana*, 2, 14 (2006), México, Universidad Iberoamericana, pp. 53-56.
- Porras Hernández, Laura Helena; Salinas Amezcua, Bertha; Santos Moreno, Antonio; Ramos Rodríguez, José Manuel (2011). *Práctica y potencial de los agentes educativos de las plazas comunitarias INEA-CONEVYT*. Hacia una propuesta pedagógica innovadora de integración de la tecnología en la EPJA, (en línea), http://www.ineaformate.conevyt.org.mx/index.php?option=com_docman&task=doc_details&Itemid=&gid=446, [consulta: 30 enero, 2011].
- Rautenberg, Eva. *La Red-EPJA desde una mirada freireana*, en *Revista entre Maestr@s*, 20, 7 (2007), México, UPN, pp. 86-93.
- Rebolledo Reséndiz, Nicanor (2007). *Escolarización interrumpida. Un caso de migración y bilingüismo indígena en la ciudad de México*, Distrito Federal, México, UPN Ajusco.
- Reese, Leslie *Parental strategies in contrasting cultural settings: families in Mexico and el norte*, en *Anthropology & Education Quarterly Magazine*, 1, 33 (2002), American Anthropological Association, pp. 30-59.
- Reyes, Iliana; Darcy, Alexandra y Azuara, Patricia. *Las prácticas de lectoescritura en los hogares de inmigrantes Mexicanos*, en *Cultura y Educación, Revista de Teoría, investigación y práctica*, 4, 19 diciembre (2007), Fundación Infancia y aprendizaje, Madrid, pp. 395-407.
- Reyna Marín, Genoveva (2004). *El aprendizaje grupal en la formación de educadores: una perspectiva psicosocial*, México, Universidad Pedagógica Nacional.

- Reyna Marín, Genoveva. *La observación en procesos de aprendizaje grupal en el contexto de la educación de personas jóvenes y adultas*, en Revista Interamericana de educación de Adultos, 28, 2 (2006), México, CREFAL, pp. 152-168.
- Reyna Marín, Genoveva (2011). *El educador de adultos, ¿sujeto del malestar docente?*, México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Rodríguez, Ernesto. *Reflexiones en torno a la formación y la práctica de educadores de adultos*, en Revista Interamericana de Educación de Adultos, 1, 31 (2009), Pátzcuaro, México, CREFAL, pp. 137-150.
- Ruiz Muñoz, María Mercedes (2003). *Narrativa popular: el caso de la Plaza Comunitaria 19 de septiembre*, en memoria del X Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, COMIE.
- Ruiz, María Mercedes. *El aprendizaje y las prácticas sociales en zonas urbanas marginales de la ciudad de México. Casos de estudio*, en Revista Interamericana de Educación de Adultos (en línea). 2, (2005a), México, CREFAL, pp. 71-121, <http://tumbi.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2005-2/exploraciones2.pdf>, [consulta: 12 mayo, 2012].
- Ruiz Muñoz, María Mercedes (2005b). *Imbricación de lo político y lo pedagógico en los procesos de educación de adultos*, México, CREFAL.
- Ruiz Muñoz, María Mercedes (2009). *Educación de jóvenes y adultos: exclusión escolar y posibilidades educativas en contextos de vulnerabilidad social: el caso de las Plazas Comunitaria*, México, Departamento de Educación-Universidad Iberoamericana, pp. 94.
- Ruiz Muñoz, María Mercedes (2009). *Educación de jóvenes y adultos: narrativas de trayectorias escolares truncas*, en ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, COMIE.
- Ruiz Muñoz, María Mercedes (2011). *Otra educación. Aprendizajes sociales y producción de saberes*, México, CREFAL.
- Salinas Amescua, Bertha. *Adult instructor's perceptions on ICT and diffusion practices: implications for equity of Access*, en Canadian Journal of Learning and Technology, 33, 2 (2007), Canada, Heather Kanuka, pp. 61-80.
- Salinas Amescua, Bertha; Huerta, María Guadalupe y Porras, Laura Helena. *Uso significativo de la tecnología en la educación de adultos en el medio rural. Resultados de la aplicación piloto de un modelo*, en Revista Mexicana de Investigación Educativa (en línea), 028, 11, (2006), México, COMIE, pp. 31-60, <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14002804.pdf>, [consulta: 13 marzo, 2013].
- Salinas Amescua, Bertha; Porras Hernández, Laura Helena y Santos Moreno, Antonio (2003). *El concepto de plaza comunitaria de los agentes educativos: diversidad*

- y factores explicativos*, en memoria del VII Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, COMIE.
- Salinas Amescua, Bertha; Porras Laura, Santos Antonio y Ramos, José (2004). *Tecnologías de la Información, Educación y Pobreza en América Latina. Los Telecentros: conceptos, estudios y tendencias*, México, Plaza y Valdés.
- Sansores Montejo, Jazmín del Rosario (2011). *El educador popular: entre el ser y la esencia. Reflexiones finales sobre un proceso investigativo*, en memoria del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa (en línea) Área 10. Educación, Desigualdad Social y Alternativas de Inclusión, http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_10/0955.pdf [consulta: 6 junio, 2011].
- Seda, Ileana y Torres, Griselda *Las prácticas letradas en comunidad*, en Revista Interamericana de Educación de Adultos, 1, (2010), México, CREFAL, pp. 40-55.
- Solari, Cerisier Jean-François y Aravedo, Ma. de Lourdes. *Una comunidad blog como vía de acceso a la cultura escrita en las plazas comunitarias*, en Revista Interamericana de Educación de Adultos, 2, 30 (2008), México, CREFAL, pp. 111-124.
- Tinley, Alicia. *Migración de Guanajuato a Alabama. Experiencias escolares de cuatro familias mexicanas*, en Revista Sociológica, 60, 21 (2006), México, UAM Azcapotzalco, pp. 143-172.
- Torres, Nuria. *Socializaciones, educación y puentes interculturales. Reflexiones en torno a un proceso de acompañamiento educativo rural en la meseta p'urhépecha*, en Revista Interamericana de educación de Adultos, 3, 24 (2002), Pátzcuaro, México, pp. 83-103.
- Torres, Rosa María (2009). *Alfabetización y acceso a la cultura escrita por parte de jóvenes y adultos excluidos del sistema escolar: Un estudio de campo en nueve países de América Latina y el Caribe*. CREFAL-Fronesis, 2008, Texto completo (en línea), http://www.crefal.edu.mx/investigacion/abstract_rosa_maria_torres.htm, [consulta: 30 mayo, 2010].
- UNESCO. *Educación para todos: Una visión renovada para un plan de acción decenal* en Educación de Adultos y Desarrollo, 55, (2000), Bonn, Alemania, Instituto de Cooperación Internacional de la Asociación Alemana para la Educación de Adultos, pp. 217-228.
- UNESCO (2009). *Marco de Acción de Belem*. Hamburgo, p. 7.
- Urrutia, Francisco. *Informe de la evaluación comparativa de las estrategias de formación para el trabajo de dos organizaciones de la sociedad civil, dedicadas a la atención de la infancia y juventud callejera en México*, en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (en línea), núm. 1-2, 37 (2007), México, Centro de Estudios Educativos, A.C., pp. 199-247, <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/270/27037211.pdf>, [consulta: 29 agosto, 2011].

- Valencia Flores, Deysi (2010). *Educación para Adultos en Colima. Un análisis sobre la opinión que tienen los estudiantes sobre el modelo en línea y el modelo impreso*. Tesis de maestría de la Facultad de Pedagogía, México, Universidad de Colima.
- Valenzuela, Maripaz. *Plazas comunitarias en Los Ángeles, California*, en *Revista Decisio*, 18 (2007), México, CREFAL, pp. 39-45.
- Vargas Silva, Alethia Dánae (2009). *La comprensión en niños y adolescentes sobre el fenómeno de la migración al norte como elemento estructural de su conocimiento sobre la organización social*. Tesis de Maestría en Psicología Social, Querétaro, Universidad Autónoma del Estado de Querétaro.
- Vargas, Carlos. *Acerca de las posibilidades de operación de un modelo educativo para la educación básica con personas jóvenes y adultas, el caso de INAEBA*, en *Revista Interamericana de Educación de Adultos RIEDA* (en línea), 1, 31 (2011), México, CREFAL, pp. 83-97, <http://tumbi.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2009-1/exploraciones3.pdf>, [consulta: 17 julio, 2011].
- Vargas, Carlos (2009). *El papel de las y los actores educativos para una EPJA de calidad. Retos y potencialidades a partir de una experiencia local*, en Luz, Campero Cuenca, Maceira, y Holly, Matus Toledo, *Hacia el fortalecimiento de la educación de personas jóvenes y adultas en México*, México, Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión-Universidad Pedagógica Nacional, pp. 38-44.
- Vargas, Carlos. *Acerca de las posibilidades de incidencia de la investigación educativa en las políticas públicas: el caso de la educación básica con personas jóvenes y adultas en México*, en *Revista Sinéctica* (en línea), 33, Guadalajara, Jalisco, ITESO, http://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0C0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.iteso.mx%2Fportal%2Fpage%2Fportal%2FSinectica%2FRevista%2FSIN33_01%2Fsin33_vargasTames.pdf&ei=h1uyUI6xCo_aqQGApYGQDQ&usq=AFQjCNHarepwcoAH8HCCsUUBMC9LrAduTw&sig2=QKR0bxUFHgQnsUKPSbkBBQ, [consulta: 26 julio, 2011].
- Vargas, María de Lourdes (2010). *La educación intercultural bilingüe y la vivencia de la interculturalidad en familias p'urhépechas. El caso de Arantepacua, municipio de Nahuatzen, Michoacán*. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, Distrito Federal, México, Universidad Autónoma Metropolitana (UAM).
- Vázquez Ramos, Claudia (2011). *Estudio de la interacción social de docentes de la licenciatura en intervención educativa en un proceso formativo*. Tesis de maestría en educación, Guadalupe Nuevo León, Universidad Pedagógica Nacional.
- Yurén Camarena, Teresa (2008). *Aprender a aprender y a convivir. Fundamentos teóricos de una estrategia educativa para familias jornaleras migrantes*, México, Juan Pablos Editor.

CAPÍTULO 5

EDUCACIÓN, TRABAJO Y EMPLEO

Alejandro Márquez Jiménez, Estela Ruiz Larraguivel y Ángeles Valle Flores¹

Introducción

En el tema de *Educación, trabajo y empleo* se incluyen de forma general estudios que relacionan estos conceptos. En el marco del desarrollo de este tema, *educación* hace referencia a la escolaridad, principalmente; en caso de darle un uso diferente se hará el señalamiento correspondiente. Por *trabajo* se entienden las actividades y formas de organización que desarrollan los sujetos en diversos ámbitos de la vida social, económica y laboral. Por su parte, *empleo* delimita las actividades que tienen una orientación económica en esencia, y que por ellas pueden o no recibir un salario.

Los trabajos se clasificaron en cinco ejes temáticos, que agrupan los productos de investigación realizados durante la década bajo análisis, 2002-2011. Estos ejes son: a) Seguimiento de egresados y trayectorias laborales; b) Profesiones y mercado de trabajo; c) Educación y competencias laborales; d) Educación y formación para y en el trabajo; y e) Escolaridad, empleo, ingresos y desigualdad.

¹ Alejandro Márquez Jiménez, Estela Ruiz Larraguivel, Ángeles Valle Flores (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México). Colaboradores: María Eugenia del Ángel Linares e Ivonne Alejandra González Cuevas.

Todos parten de las siguientes delimitaciones que permiten definir su contenido y la relación que establecen con los conceptos centrales del tema Educación, trabajo y empleo.

- a) *Seguimiento de egresados y trayectorias laborales.* Incluye todas las investigaciones orientadas al estudio de la relación que se establece entre la educación y el ámbito del trabajo y que utilizan como metodología el seguimiento de egresados. En relación con esto, la atención se centrará en los trabajos que buscan conocer el destino laboral, referido generalmente al último empleo, de los egresados de un subsistema, institución o programa educativo. También se incluyen los estudios que reconstruyen las trayectorias laborales, a través del recorrido de los diferentes empleos que tienen los individuos y que dan cuenta de la movilidad laboral y social en los mercados externos e internos de trabajo.
- b) *Profesiones y mercado de trabajo.* En este eje se incorporan los estudios que analizan el mundo del trabajo y el empleo de uno de los sectores de la sociedad con mayores niveles de formación y especialización: los profesionistas. Incluye trabajos orientados al estudio de sus formas participativas en el medio laboral de manera genérica y/o por especialidad disciplinaria (médicos, ingenieros, contadores, etc.), los sectores de su actividad económica, los perfiles de sus campos ocupacionales y las condiciones y modalidades de ocupación.
- c) *Educación y competencias laborales.* En este rubro se ubican los estudios e investigaciones, análisis y reflexiones, que centran su atención en las competencias laborales y el lugar que ocupan en los procesos de capacitación y educación. El abordaje de este subtema se distingue de aquellos que sólo se derivan de la perspectiva curricular o de la enseñanza basada en competencias. Por el contrario, se alude a aquellas competencias de carácter laboral que se manifiestan en los ámbitos del desempeño ocupacional y en los espacios del trabajo. De esta forma, se incluyen trabajos sobre las competencias laborales y la calificación, las competencias y el desempeño laboral, el lugar de las competencias en la competitividad económica, las competencias y los nuevos esquemas de organización del trabajo.
- d) *Educación y formación en el trabajo.* En este apartado se encuentran los productos de investigación que aluden a la importancia que tienen las

empresas y organizaciones como espacios de aprendizaje y desarrollo laboral. El interés se centra en los estudios y análisis referidos a las estrategias de formación de los estudiantes dentro de las empresas, residencias profesionales, estadías, servicios en las empresas, en los que se enfatizan los aprendizajes situados, el valor de los conocimientos y habilidades tácitas y la adquisición de experiencias laborales aprendidos durante el proceso formativo.

- e) *Escolaridad, empleo, ingreso y desigualdad.* Aquí se agrupan las investigaciones que centran su atención en la relación que se establece entre los niveles de escolaridad de la población con respecto al acceso al empleo, las características de sus ocupaciones y/o los ingresos económicos que perciben. Asimismo, incluye trabajos que analizan las relaciones entre la escolaridad y la movilidad ocupacional y/o social de la población. En una perspectiva macroeconómica, también se incorporan trabajos que examinan la relación de los cambios que se presentan entre diversos factores del contexto económico y social con respecto a la escolaridad, el trabajo y el empleo de los individuos. Asimismo, se toman en cuenta los trabajos relativos a la forma en que diversos grupos se relacionan de modo desigual con la educación y el trabajo. Incluye estudios sobre los denominados grupos vulnerables que en razón del género, la edad, la etnia, el origen social o cultural u otros factores, se relacionan de forma desigual con la educación y el trabajo.

En perspectiva, los productos de investigación que se agrupan en el área de Educación, desigualdad social y alternativas de inclusión brindan un panorama muy amplio sobre la forma como la educación contribuye al desarrollo de la sociedad. Donde, específicamente, el tema de Educación, trabajo y empleo se enfoca al ambiente laboral; es decir, nos habla de uno de los resultados de la educación y de la forma en que a través de trabajo productivo contribuye para disminuir la pobreza y la desigualdad en nuestro país.

Método y alcances de la búsqueda

Los procedimientos empleados en la búsqueda y consulta de los productos de investigación realizados durante el periodo de 2002 a 2011, se ajustaron a los

siguientes criterios: a) incluir de manera principal textos o documentos que fueran productos de investigación o, en su caso, que brindaran un aporte relevante a los conocimientos sobre el área de trabajo considerada, ya fueran producidos por investigadores nacionales o extranjeros que abordaran estudios sobre México. b) Estar publicados en forma de artículos en revistas, capítulos de libros, libros, ponencias en memorias de congresos y documentos de trabajo o investigación. c) Para las tesis sólo fueron consideradas las tesis de maestría y doctorado. El proceso de búsqueda comprendió cuatro etapas:

- Inicialmente se realizaron búsquedas en bancos de información tales como: Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE), Scientific Electronic Library Online (SCIELO) y Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (REDALYC).
- Una segunda etapa consistió en realizar búsquedas a partir de los índices de revistas directamente relacionadas con el tema educativo, como son: *Revista de Investigaciones en Educación y Ciencias Sociales*, *Revista de la Educación Superior*, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, *Revista Mexicana de Investigación Educativa* y *Perfiles Educativos*, por ejemplo.
- Una tercera estribó en hacer lo propio en revistas de las áreas de las ciencias sociales y economía, dado que diversos productos de investigación sobre educación, trabajo y empleo se encuentran en dichas revistas, tal es el caso de: *Revista Mexicana de Sociología*, *Revista Región y Sociedad*, *El Trimestre Económico*, *Estudios Económicos*, *Comercio Exterior*.
- Para finalizar, se realizó una búsqueda a través de las páginas electrónicas de diversas universidades, institutos y centros de investigación (nacionales y extranjeros) que de manera regular publican materiales sobre el tema educativo, tales como: bibliotecas de la UNAM, UAM, UABC, UAA, UDEG, por ejemplo; además de ANUIES, DIE-CINVESTAV, CIDE, FLACSO-México, Banco Mundial, BID, CEPAL.

Los procedimientos de búsqueda se realizaron casi siempre por medios electrónicos, lo cual permitió identificar diversos materiales. No obstante, la adquisición de muchos de ellos implicó un arduo trabajo que algunas veces no pudo concretarse, principalmente en los casos de las tesis de maestría y doctorado,

los libros y los capítulos de libros. En este sentido, los productos reportados en el presente trabajo reflejan un sesgo hacia las publicaciones en formato de artículos de revista y ponencias en memorias, dado que este tipo de materiales son más factibles de acceder a través de los medios electrónicos.

Los descriptores principales que guiaron la búsqueda fueron: trayectorias laborales, profesionistas y trayectorias laborales, trayectorias de profesionistas, seguimiento de egresados, egresados universitarios, profesionistas egresados, egresados universitarios, profesiones y mercado de trabajo, educación y empleo, profesiones y empleo, profesionistas y empleo, universitarios y empleo, profesionistas y trabajo, universitarios y empleo, mercado de trabajo y profesionistas, rendimientos económicos de la educación o de la escolaridad, educación e ingresos, educación y salarios, capital humano, competencias laborales y formación para y en el trabajo.

Elementos del contexto que han influido en la investigación sobre educación, trabajo y empleo

Reflexionar sobre los avances registrados en la investigación sobre el tema de la Educación, trabajo y empleo obliga, necesariamente, a retomar el estado del conocimiento realizado hace diez años, con la idea de comparar el desarrollo cuantitativo y cualitativo de la producción en el campo en la última década.

La investigación referida en ese estado del conocimiento daba cuenta de los procesos de transformación sustentados en la globalización, el cambio tecnológico en los contextos de la competitividad y productividad (que en los noventa se verificaron con fuerza afectando sectores como la educación y el mundo del trabajo); con sus expresiones en la formulación de nuevas políticas educativas con los propósitos de orientar la formación escolar a las nuevas necesidades del mercado de trabajo.

También en los noventa, los temas prioritarios en este ámbito tenían que ver con las relaciones de escolaridad y empleo, el mercado de trabajo de los profesionistas y los efectos de la escolaridad en el logro de posiciones laborales e ingresos salariales. Además, los estudios orientados a la evaluación de la pertinencia y calidad de la formación gozaron de gran interés.

En la década de los 2000, la recurrencia de temas de investigación y la alusión al contexto global no cambiaron en lo sustancial, si bien algunos te-

mas parecen haber perdido ímpetu, como se verá más adelante, en los estudios sobre competencias laborales. Esta observación adquiere un mayor matiz si se considera el ambiente que privó en la pasada década, caracterizada por la consolidación de las políticas educativas formuladas hace 20 años. Las prioridades orientadas a la elevación de la escolaridad, superación del rezago escolar, políticas educativas incluyentes y los principios de aprendizaje para toda la vida, la tendencia a reorientar la formación profesional a las demandas del mercado, fueron aspectos que dominaron los programas y proyectos impulsados por las políticas públicas, lo cual se refleja en los materiales revisados.

Por otra parte, conviene señalar que igual que hace diez años el tema continúa siendo muy relevante en la investigación educativa nacional. No obstante, a diferencia de la década pasada, cuando el estado del conocimiento sobre el tema constituía un área independiente que ocupaba un volumen dedicado específicamente a su tratamiento, en la actualidad el tema ha sido integrado a una tarea más amplia que aborda problemáticas diversas, como resultado de las formas recientes de organización temática adoptadas por el propio COMIE.

Entonces, pese a que la educación se ha convertido en un componente clave para el crecimiento económico y social de muchos países, de tal suerte que la política educativa se articula a las necesidades de la economía, ahora el tema queda integrado dentro de un área de estudio mucho más amplia.

Descripción de los documentos

Durante el periodo comprendido entre 2002 y 2011, a través de los procesos de búsqueda de información para la elaboración del estado del conocimiento sobre Educación, trabajo y empleo, se lograron identificar 352 productos de investigación. No obstante, una cuarta parte de ellos (89) no pudieron ser consultados porque no son de fácil acceso; ante esto, el análisis que se presenta a continuación se sustenta en 263 (75%) productos de investigación realizados por estudiosos mexicanos o extranjeros que realizaron investigaciones sobre México en los temas considerados para el análisis.

Con respecto a la tendencia en la producción a través de la década, se puede observar que hasta el año 2009 la producción muestra una tendencia creciente; sin embargo, durante los dos últimos años ésta disminuye hasta alcanzar un

volumen cercano al del inicio de la década. Los años donde se ubica la mayor producción corresponden a 2006, 2008 y 2009.

Al clasificar los productos de investigación según los cinco ejes temáticos definidos con anterioridad, cabe advertir que algunos aportan información valiosa para más de uno de ellos, por eso el número de productos clasificados supera el volumen de los materiales que fueron consultados. Así, tenemos que al clasificarlos el número corresponde a 286 productos, mientras que el número de materiales incluidos en la revisión corresponde a 263.

CUADRO 5.1 ETYE*: Productos revisados por año de publicación

Año	Número	(%)	Año	Número	(%)
2002	14	5.3	2007	25	9.5
2003	19	7.2	2008	37	14.1
2004	24	9.1	2009	48	18.3
2005	27	10.3	2010	21	8.0
2006	31	11.8	2011	17	6.5
Total				263	100

* Educación, trabajo y empleo.

CUADRO 5.2 ETYE*: Clasificación de los productos por eje temático**

Subtema	Número	(%)
Seguimiento de egresados y trayectorias laborales	64	22.4
Profesiones y mercado de trabajo	53	18.5
Educación y competencias laborales	20	7.0
Educación y formación para y en el trabajo	11	3.8
Escolaridad, empleo, ingreso y desigualdad	138	48.3
Total	286***	100

* Educación, trabajo y empleo.

** Clasificación propia a partir de los objetivos especificados en los trabajos.

*** El número por tema es mayor al número total de materiales consultados, debido a que algunos de ellos fueron considerados en varios temas a la vez.

De acuerdo con los cinco ejes temáticos, se observa que la mayor parte de la producción se ubicó en el correspondiente a Escolaridad, empleo, ingreso y desigual-

dad, pues concentró cerca de la mitad del total de los productos de investigación (48.3%). Los siguientes fueron Seguimiento de egresados y trayectorias laborales (22.4%) y Profesiones y mercado de trabajo (18.5%). Los menos numerosos, Educación y competencias laborales y Educación y formación para y en el trabajo, en conjunto apenas representan el 10.8% de los productos de investigación.

De regreso al número total de documentos revisados, los artículos de revista son las publicaciones que más aportaron a la producción, con el 53% de los materiales. En segundo sitio se encuentran las ponencias publicadas en memorias de congresos, que representan el 20% de la producción. Los libros un 13% y los capítulos de libro el 6.5%. Más abajo se encuentran las tesis de maestría y doctorado, así como los documentos de trabajo o investigación que en conjunto conforman menos del 10%.

No obstante, con respecto a esta tendencia, se puede señalar que probablemente es resultado de los propios mecanismos de difusión de los distintos tipos de publicaciones, ya que cada vez más revistas están disponibles a texto completo por medio de internet en general o de portales especializados en la difusión de las revistas científicas (como el caso de la Red de Revistas Científicas de América Latina y El Caribe, España y Portugal (REDALYC), mientras que otros materiales como los capítulos de libro o las tesis de posgrado son muy difíciles de ubicar y de acceder.

CUADRO 5.3 ETE*²: Productos revisados por tipo de publicación

Tipo de publicación	Número	(%)
Artículo de revista	139	52.9
Ponencias	52	19.8
Libro	34	12.9
Capítulo de libro	17	6.5
Tesis de maestría	11	4.2
Documento de trabajo o investigación	7	2.7
Tesis de doctorado	3	1.1
Total	263	100

* Educación, trabajo y empleo.

La mayor parte de los productos de investigación corresponden a las empíricas o reportes (77%). Las investigaciones documentales y los reportes analíticos

representan cada uno un 8.4% de los productos. Mientras que las propuestas metodológicas tienen una participación bastante marginal (1.5%). Por otra parte, el 4.6% de los resultados de investigación son difíciles de clasificar bajo los criterios establecidos, debido a que son una mezcla diversa de las categorías antes señaladas.

CUADRO 5.4 ETYE*: **Productos revisados por tipo de investigación**

Tipo de trabajo	Número	(%)
Investigación empírica (o reporte de investigación)	203	77.2
Investigación documental	22	8.4
Reporte analítico (o reflexión teórica)	22	8.4
Otro	12	4.6
Propuesta metodológica de investigación	4	1.5
Total	263	100

* Educación, trabajo y empleo.

Respecto a los productos de investigación empírica (203 productos), cerca de la mitad corresponden a investigaciones explicativas (47.8%). Mientras que una proporción semejante utiliza la correlación (20.2%) y la descripción (19.7%) para abordar los temas de educación, trabajo y empleo. Por otra parte, los enfoques que tienden más a una perspectiva de evaluación representan cerca del 10% de los productos de investigación.

CUADRO 5.5 ETYE*: **Productos de investigación por tipo**

Tipo de investigación	Número	(%)
Explicativa	97	47.8
Correlacional	41	20.2
Descriptiva	40	19.7
Evaluativa	20	9.9
Otro	5	2.5
Total	203**	100

* Educación, trabajo y empleo.

** En el cuadro sólo se consideran los productos de investigaciones empíricas.

En cuanto a los diseños de investigación utilizados en los 203 productos empíricos, los cuasiexperimentales representan una tercera parte (33.5%) y los que utilizan diseños mixtos el 26.6%; éstos son los más socorridos. Los diseños longitudinales, transversales y los estudios de caso tienen una representación muy semejante, dado que fluctúa entre el 13% y el 10% de los productos de investigación.

CUADRO 5.6 ETYE*: Productos de investigación por tipo de diseño

Tipo de diseño	Número	(%)
Cuasiexperimental	68	33.5
Mixtos	54	26.6
Estudio de caso	26	12.8
Investigación transversal	26	12.8
Investigación longitudinal	21	10.3
Otro	5	2.5
Experimental	3	1.5
Total	203**	100

* Educación, trabajo y empleo.

** En el cuadro sólo se consideran los productos de investigaciones empíricas.

En cuanto al enfoque metodológico utilizado, dos terceras partes de los productos empíricos de investigación son trabajos cuantitativos (66.5%), mientras que los enfoques cualitativos y mixtos (cualitativo-cuantitativo) tienen una participación muy semejante, 15.3% y 16.7%, respectivamente.

CUADRO 5.7 ETYE*: Productos de investigación por enfoque metodológico utilizado

Enfoque metodológico	Número	(%)
Cuantitativo	135	66.5
Cualitativo	31	15.3
Mixto	34	16.7
Otro	3	1.5
Total	203**	100

* Educación, trabajo y empleo.

** En el cuadro sólo se consideran los productos de investigaciones empíricas.

La información utilizada en los productos de investigación proviene casi por igual de fuentes oficiales como el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) y de muestras de población más específicas que son realizadas principalmente por los propios investigadores. Al respecto, cabría señalar que elaborar sus propias muestras es una característica muy peculiar de los estudios de seguimiento de egresados y de trayectoria laborales, mientras que los estudios del eje de análisis de educación, ocupación, ingresos y desigualdad, utilizan en particular fuentes de datos nacionales elaboradas por el INEGI.

CUADRO 5.8 ETYE*: Productos revisados por tipo de datos o fuentes de información utilizados

Tipo de datos o fuentes de información	Número	(%)
Base de datos	99	48.8
Muestra específica	100	49.3
Otro	4	2.0
Total	203**	100

* Educación, trabajo y empleo.

** En el cuadro sólo se consideran los productos de investigaciones empíricas.

La educación superior es el centro de análisis de los estudios de seguimiento de egresados y también la que en mayor medida permite identificar el campo laboral donde se espera que trabajen los egresados del sistema educativo, por eso es comprensible que éste sea el nivel privilegiado por la investigación educativa dentro de esta vertiente temática, puesto que cerca del 58% de los productos se centran en esta categoría.

Más abajo se encuentran los trabajos que toman a la escolaridad de forma general, con el fin de identificar el tipo de relaciones que se establecen entre la escolaridad, el trabajo y el empleo. Estos trabajos representan cerca del 39% de los productos de investigación.

No obstante, es lamentable que sólo cerca del 8% de los productos de investigación se dediquen a analizar de forma específica cómo se relacionan otros tipos, niveles y modalidades educativos con el trabajo y el empleo.

En perspectiva, como se ha señalado, en este campo temático predominan los estudios casiexperimentales de enfoque cuantitativo que centran sus análisis

en la forma como se relacionan los profesionistas con el mercado laboral, dejando un gran vacío con respecto al conocimiento de las formas específicas en que otros tipos, niveles y modalidades educativas se vinculan con el trabajo y el empleo.

CUADRO 5.9 ETYE*: Productos revisados por nivel educativo analizado

Tipo de investigación	Número	(%)
Superior (licenciatura y posgrado)	152	57.8
General (todos los tipos)	89	33.8
Otras experiencias de educación formal o informal	8	3.0
Sin escolaridad, rezago educativo	5	1.9
Básico	4	1.5
Medio superior	4	1.5
Básico y medio superior	1	0.4
Total	263	100

* Educación, trabajo y empleo.

Análisis y principales hallazgos

En este apartado se presentan los análisis de los productos de investigación producidos durante la década y los cuales se agrupan en cinco ejes temáticos: 1) Seguimiento de egresados y trayectorias laborales; 2) Profesiones y mercado de trabajo; 3) Educación y competencias laborales; 4) Educación y formación para y en el trabajo; y 5) Escolaridad, empleo, ingresos y desigualdad.

Seguimiento de egresados y trayectorias laborales

El seguimiento de egresados (SE) ha sido definido con toda precisión como la propuesta metodológica de estudios que tienen por objeto el conocimiento del destino laboral, ocupacional o escolar de quienes concluyeron de manera satisfactoria un mismo "...ciclo, nivel, subsistema, modalidad, institución o programa... Los SE constituyen una serie de metodologías que tienen en común la observación de las trayectorias o de las prácticas..." (Didou y Rodríguez, 1996:

255) de los egresados, particularmente en su ejercicio laboral en los mercados de trabajo.

El seguimiento de egresados es un recurso metodológico al que suelen recurrir las investigaciones que, desde diversas perspectivas teóricas —que van de la teoría del capital humano y la funcionalidad técnica de la educación a la diversidad de las llamadas interpretaciones emergentes—, pretenden explicaciones más comprensivas como las teorías de la fila, del credencialismo, del bien posicional o las teorías del mercado dual, de la segmentación o de la construcción social del mercado de trabajo. Además, tratan la diversidad de aspectos de una muy compleja relación entre la educación y el mercado laboral, para la realización de su indagación empírica.

No obstante lo anterior, los dos estados del conocimiento realizados sobre el tema por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), apuntaban ya algo que en el presente estudio se confirma (Didou y Rodríguez, 1993; Barrón *et al.*, 2003). Es decir, el muy común hecho de que los estudios de seguimiento de egresados suelen ser usados en sí mismos como instrumentos de evaluación y planeación curricular e institucional, cuyo rasgo característico es su finalidad diagnóstica.

Los estudios diagnósticos se convierten en instrumentos valiosos de provisión de indicadores para la evaluación y planeación curricular e institucional en tanto que describen, explican y/o evalúan el impacto de la formación, para saber si se cubren las exigencias del sector productivo en un mundo globalizado que ha modificado sus demandas de personal altamente capacitado. También, para saber si los egresados se integran al medio laboral en el ámbito para el que fueron formados y las características de su inserción y desempeño. A nivel de los programas de posgrado suele indagarse su impacto en el tipo de actividad realizada y en la movilidad laboral al egreso.

También hay estudios de egresados inmersos en la temática de las relaciones educación-empleo, a partir de la exploración de características más amplias de su participación laboral y la dinámica de los mercados de trabajo, con diversas variables que pueden tener una finalidad diagnóstica, explicativa más amplia o ambas.

Son estudios de corte eminentemente empírico, que trabaja con muestras específicas de poblaciones de egresados, las más de las veces por carrera o área de estudio (sobre todo de licenciatura), aunque también incluye a egresados por programa (en especial de maestría, pero las hay de doctorado), nivel educativo o institución. Por lo general se llevan a cabo mediante encuestas (y en menor

medida a través de entrevistas o en estudios de corte mixto), aplicadas vía telefónica y, cada vez con mayor frecuencia, en formatos digitales.

Por su orientación hacia la exploración de campo de la pertinencia y calidad de la formación de los egresados, observable en el desempeño ocupacional y características del empleo al que se accede, las encuestas pueden incluir preguntas de opinión a los propios egresados y/o a los empleadores, sobre los niveles de satisfacción con la formación y el desempeño laboral.

Las más de las veces los estudios de egresados con finalidad diagnóstica son de corte transversal, enfocados en la inserción laboral del primero o último empleo y, aunque con menor frecuencia, también incluye los estudios longitudinales cuyo objetivo es explorar y dar cuenta de la movilidad ocupacional a lo largo de la trayectoria laboral. Estos últimos estudios algunas veces rebasan una estricta finalidad diagnóstica y, en tanto que suelen incluir factores de diversa naturaleza que hacen compleja la relación educación-empleo, supera visiones mecánicas y lineales entre ambas esferas de la realidad social.

La información, básicamente cuantitativa obtenida de estos estudios, se vuelve insumo para retroalimentar planes y programas de estudio y para valorar la calidad de la formación sobre la que se asienta el prestigio de una institución, así como para innovar y mejorar los vínculos entre la formación y las exigencias del mercado de trabajo.

Por lo general, en los estudios de seguimiento de tipo diagnóstico suele hacerse una mera descripción de las teorías más socorridas sobre la relación educación y empleo, casi como requisito formal y sin mayor trascendencia para el desarrollo conceptual y la problematización de los estudios en esta área de conocimiento. Pocas son las investigaciones con mayor desarrollo teórico-conceptual que tienen por objeto indagar aspectos problemáticos de la relación entre educación y trabajo en el mercado laboral, con una finalidad de conocimiento y en esencia explicativa de los fenómenos en torno a la educación, el trabajo y el empleo, sentando las bases de un saber más amplio y comprensivo que ofrezca apoyos más sólidos para la resolución de los problemas de esa parte de la realidad educativa.

Una comprensión más cabal de la producción de SE precisa considerar que nociones como la globalización, la sociedad del conocimiento y las transformaciones en el mundo del trabajo han sido, desde los años ochenta y más en específico durante la década de los noventa y aun en nuestros días, referentes de una política educativa nacional, enfocada a la educación superior, que tiene su

centro neurálgico en la evaluación para el logro de una articulación más eficaz con las nuevas necesidades sociales y económico-productivas de México.

La política educativa prevaleciente enfatiza la necesidad de evaluar para explorar la pertinencia socio-laboral de la formación para atender las exigencias del mundo del trabajo y para responder con eficiencia, oportunidad y crecientes niveles de calidad a los requerimientos del desarrollo nacional. Esto ha tenido un efecto innegable en las instituciones de educación superior (IES) que se ha mostrado en un interés por realizar estudios sobre la formación académica de nivel universitario y la trayectoria profesional de sus egresados.

Los estudios de egresados de las propias IES evidencian un general reconocimiento a su utilidad como mecanismo de apoyo a la evaluación y para proveer de información a los tomadores de decisiones. Estos procesos han hecho eco a un diseño de políticas públicas para el sector educativo de nivel superior acompañadas de programas de financiamiento adicional (Barrón *et al.*, 2003). Para estimular los procesos de evaluación como de acreditación de programas de estudio entre las instituciones públicas, desde 2001 se pusieron en marcha mecanismos de financiamiento adicional por medio de los Programas Integrales de Fortalecimiento Institucional (PIFI) (Márquez *et al.*, 2009). Éste, junto con el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) y el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES), han permitido a las IES públicas aumentar sus ingresos extraordinarios y reforzar los SE por el valor estratégico de su carácter eminentemente evaluativo y diagnóstico.

La política educativa, que enfatiza la evaluación para la consecución de la calidad de los servicios educativos que ofrecen las IES, fue el marco de un instrumento que busca ser el modelo conceptual y metodológico para este tipo de estudios de egresados en nuestro país: el *Esquema básico para estudios de egresados* de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (1998). Éste tiene la finalidad última de orientar, ordenar y sistematizar los estudios realizados en las IES, de tal forma que fuese posible realizar estudios comparativos en el mediano plazo (Valenti y Varela, 2004: 9). Entre las dimensiones del esquema de ANUIES se encuentran: “empleo, condiciones laborales, vigencias, trayectoria profesional, laboral y educativa, variables socio-familiares, satisfacción con la institución, la carrera y el empleo, entre otras más” (Valenti y Varela, 2004: 71).

Para los fines de homogenización del seguimiento de egresados se define a éstos como los que siguen de manera longitudinal a los egresados y los en-

trevista “...al menos en dos momentos posteriores al egreso” (Valenti y Varela, 2004: 28), primero al menos 3 años después del egreso y después entre el quinto y sexto año. Adicionalmente se precisa trabajar con dos generaciones (por ejemplo, los que egresaron en 2000 y los del 2002) que permiten corroborar si se mantienen o cambian determinadas tendencias en el mercado laboral en el tiempo o si permanecen (Valenti y Varela, 2004).

Estas precisiones sobre la metodología de seguimiento de egresados las distingue de las que se definen como ‘investigaciones de egresados’ que se hacen en un momento específico del tiempo y puede no repetirse o hacerse de forma esporádica, y que entre sus variadas limitaciones se apuntan, además de una escasa comparabilidad por la variación de metodologías y marcos muestrales que suelen emplearse, una “... débil integración con la política académica de las instituciones...Baja probabilidad de corroborar la información obtenida respecto de temas centrales, como las tasas de ocupación y desempleo, y la dinámica de las carreras en ciertos espacios del mercado laboral. Baja posibilidad de observar posibles cambios en la ubicación laboral y de la opinión sobre la formación recibida” (Valenti y Varela, 2004: 28).

Si bien Valenti y Varela, en el diagnóstico que realizan sobre los estudios de egresados de 2004, reconocen la importancia del esquema de la ANUIES de 1998 como referente metodológico básico para el desarrollo de los estudios de seguimiento de egresados en el país hasta ese momento, dan cuenta de que su cuestionario no se usa de manera consistente por lo que los estudios y los análisis que se les derivan resultan ser muy heterogéneos (Valenti y Varela, 2004). Resultado que persiste hasta la fecha.

Como se detalla más adelante, de la revisión de materiales del periodo que versa el presente trabajo se desprenden algunas tendencias en el tratamiento del tema de seguimiento de egresados que coinciden con las encontradas en estados del conocimiento anteriores.

Características del material consultado

Sobre el tema fueron identificados un total de 64 documentos de SE. Según se puede observar en el cuadro 5.10 la producción de materiales en la década no fue muy consistente. Se observan dos picos de producción, uno en 2006 donde se registran 10 materiales cuando en 2002 sólo se registran 4, para reducirse

los dos años siguientes y recuperarse en 2009 al alcanzar los 18 documentos, volviendo a disminuir significativamente en el 2011.

De los 64 documentos vistos los artículos concentran el porcentaje más alto (57.8%), seguidos de las ponencias (21.9%) y las tesis de posgrado (10.95), integradas por 6 tesis de maestría y 1 de doctorado.

CUADRO 5.10 SEYTL*: Productos revisados por año de publicación

Año	Número	Año	Número
2002	4	2007	3
2003	3	2008	6
2004	5	2009	18
2005	5	2010	6
2006	10	2011	4
Total			64

* Seguimiento de egresados y trayectorias laborales.

CUADRO 5.11 SEYTL*: Productos revisados por tipo de publicación

Tipo de publicación	Número	(%)
Artículo de revista	37	57.8
Ponencias	14	21.9
Libro	6	9.4
Tesis de maestría	6	9.4
Tesis de doctorado	1	1.5
Total	64	100

* Seguimiento de egresados y trayectorias laborales.

Si aquí analizamos lo reportado en los dos estados del conocimiento del COMIE realizados antes (Didou y Rodríguez, 1993: 67; Barrón *et al.*, 2003: 43), y se atienden las diferencias en el registro de tesis entre ellos, se observa que las cifras actuales contrastan muy significativamente en lo que se refiere a la producción de libros respecto al periodo 1992-2002: 53 frente a 6 en la década que se reporta.

Aquí no descartamos en absoluto un subregistro particularmente de libros producidos en la década. Por lo demás, quizá podamos considerar una

relativa representatividad por tipo de material que sugiere, no obstante, que la producción en este campo ha disminuido o, en el mejor de los casos, no ha registrado incrementos significativos y se ha mantenido constante desde la década de los noventa.

CUADRO 5.12 SEYTL*: Productos en tres estados del conocimiento

Tipo de publicación	1982	1992	2002
	1992	2002	2011
Libros	5	53	6
Artículos	45	44	37
Ponencias	15	15	14
Tesis	15**	40***	7****
Total	80	152	64

* Seguimiento de egresados y trayectorias laborales.

** No se especifica el nivel.

*** Incluye tesis de licenciatura y maestría.

**** Sólo se consideran tesis de maestría y doctorado.

CUADRO 5.13 SEYTL*: Productos revisados por tipo de investigación

Tipo de trabajo	Número	(%)
Investigación empírica (o reporte de investigación)	58	90.6
Propuesta metodológica de investigación	3	4.7
Investigación documental	2	3.1
Reporte analítico (o reflexión teórica)	1	1.6
Total	64	100

* Seguimiento de egresados y trayectorias laborales.

CUADRO 5.14 SEYTL*: Productos de investigación por tipo

Tipo de investigación	Número	(%)
Evaluativa	39	60.9
Explicativa	20	31.3
Otra	5	7.8
Total	64	100

* Seguimiento de egresados y trayectorias laborales.

La gran mayoría de los trabajos revisados son reportes de investigaciones empíricas (90.6%).

Por otra parte, se puede decir que estas investigaciones empíricas son principalmente de tipo evaluativo (60.9%); es decir, con una finalidad diagnóstica, seguidas de las investigaciones explicativas (31.3%).

Sus objetos de investigación son explorar, por lo general mediante un cuestionario, la inserción laboral, tipo de empleo, sueldo, jerarquía ocupacional, así como la opinión de los egresados y, en ocasiones, de los empleadores, sobre la pertinencia de los conocimientos en términos de destrezas y habilidades para el desempeño laboral. Su finalidad es describir y/o evaluar el impacto de la formación para retroalimentar programas de estudio de carreras en particular y programas formativos, sobre todo de licenciatura, pero ahora también de posgrado (para saber si se cubren las exigencias del sector productivo en un mundo globalizado que demanda de manera creciente personal muy calificado). También, detectar si los egresados de una carrera e institución formativa en particular se integran al medio laboral en el ámbito para el que fueron formados y las características de su inserción y desempeño laboral. A nivel de posgrado, si los programas formativos impactaron la movilidad laboral al egreso.

Un 32.8% son estudios que se insertan desde diversas perspectivas, y con distintos objetivos, en la temática de las relaciones entre la educación y el empleo, para conocer las características de la participación laboral de los egresados en el marco de la dinámica de los mercados laborales, con una finalidad más explicativa. Son trabajos que pueden tener un mayor desarrollo conceptual y teórico y sus resultados de campo pueden contribuir a un conocimiento más sólido de la participación sociolaboral de los egresados.

Algunos de estos estudios tanto de carácter diagnóstico como explicativo suelen correlacionar las variables de la escolaridad o de la especialidad disciplinaria con las características, contenidos y jerarquía del empleo, con las características sociodemográficas y origen sociocultural de los egresados, etcétera.

Un restante 7.8% corresponde a trabajos estrictamente descriptivos de resultados empíricos de muestras específicas de estudio.

La mayor concentración de los trabajos revisados tienen un diseño de investigación transversal (62.5%), que da cuenta de la actividad laboral en un momento específico de tiempo.

CUADRO 5.15 SEYTL*: Productos de investigación por tipo de diseño

Tipo de diseño	Número	(%)
Investigación transversal	40	62.5
Investigación longitudinal	18	28.1
Otro	6	9.4
Total	64	100

* Seguimiento de egresados y trayectorias laborales.

Un 28.1% son investigaciones longitudinales. Este diseño de investigación tiene por objeto reconstruir trayectorias laborales en momentos de tiempo sucesivos o bien en un solo momento y de manera retrospectiva.

Por otra parte, la mayor proporción de los estudios recurre a métodos de análisis cuantitativos (64.1%), seguidos de métodos mixtos que recurren a encuestas y entrevistas (21.9%) o sólo cualitativos por medio de entrevista (12.5%).

CUADRO 5.16 SEYTL*: Productos de investigación por enfoque metodológico utilizado

Enfoque metodológico	Número	(%)
Cuantitativo	41	64.1
Mixto	14	21.9
Cualitativo	8	12.5
Otro	1	1.5
Total	64	100

* Seguimiento de egresados y trayectorias laborales.

Casi el 90% de las fuentes de datos de los SE son muestras de grupos específicos o estudios de caso y se recurre, muy escasamente (4.6%), a bases de datos macro a través de censos y otras fuentes de información estadística de esta naturaleza.

La gran mayoría de los estudios se concentran en los egresados de la educación superior y de posgrado (98.4%). Si bien se centran sobre todo en el nivel licenciatura, seguidos de los de maestría con una cierta presencia de los que atienden ya el doctorado, resulta sorprendente la ausencia casi total de ES de egresados de otros niveles educativos previos.

CUADRO 5.17 SEYTL*: Productos revisados por tipo de datos o fuentes de información utilizados

Tipo de datos o fuentes de información	Número	(%)
Muestra específica	57	89.1
Otro	4	6.3
Base de datos	3	4.6
Total	64	100

* Seguimiento de egresados y trayectorias laborales.

CUADRO 5.18 SEYTL*: Productos revisados por nivel educativo analizado

Nivel educativo	Número	(%)
Superior (TSU, licenciatura y posgrado)	63	98.4
Medio superior	1	1.6
Total	64	100

* Seguimiento de egresados y trayectorias laborales.

Lo hasta aquí descrito en torno a los materiales sobre el SE en la década 2002-2011, revela que son en su mayoría reportes de investigaciones empíricas (90.6%), sobre todo evaluativas o diagnósticas (60.9%). Por lo general suelen ser diseñadas como estudios transversales (62.5%) y en menor proporción con diseños longitudinales (28.1%) básicamente de reconstrucción *expost* de trayectorias laborales, que utilizan métodos cuantitativos (64.1%), que construyen muestras específicas como fuentes básicas de datos (89.1%) y que se concentran en los egresados de la educación superior de nivel licenciatura y de posgrado (98.4%). En todos los casos se trata de egresados de una misma institución o programa.

Descripción de los hallazgos

Para completar el panorama general de los 64 estudios de SE de esta década, hay que mencionar que, de acuerdo con la estrategia seguida en el acercamiento de campo —que de ninguna manera puede ser vista al margen de los objetivos particulares de análisis—, se perciben las siguientes diferencias: La mayoría de los estudios (71.9%) centran su estrategia de exploración empírica en torno a la

ocupación en un momento específico de tiempo, por lo general referido al último empleo (o el realizado al momento de aplicación de la encuesta). El restante 28.1% reconstruye las trayectorias laborales que los egresados han desarrollado a lo largo del tiempo, que puede incluso abarcar desde antes de los estudios, durante éstos y después del egreso.

El primer tipo de SE suele hacerse en estudios transversales que dan cuenta de la ocupación en un momento de tiempo específico del ejercicio profesional. Los estudios de la trayectoria laboral, dada su finalidad de reconstruir en el tiempo la movilidad ocupacional, empleo por empleo suelen hacerse de manera longitudinal, lo que en estricto sentido implica el levantamiento de información en momentos sucesivos de forma cronológica. También existe la posibilidad, como de hecho es lo más común entre los estudios de trayectorias laborales de egresados, que en un solo instante se recoja información de ese momento y de algunos anteriores; es decir, se levanta información retrospectivamente sobre el o los empleos que se ha tenido en la trayectoria laboral; se hace un levantamiento de información de manera *ex post* (Ibarra, 2003: 64).

Aquí vale la pena destacar que sólo un trabajo, el artículo de Ibarra (2003), tiene las características de diseño longitudinal que recoge información laboral de los egresados en momentos cronológicamente sucesivos.

Por otra parte, del total de documentos consignados sólo el 25% recupera, muchas veces con adaptaciones, el *Esquema básico para estudios de egresados* de la ANUIES (1998). Tampoco se siguen con rigor los criterios metodológicos allí establecidos para orientar, ordenar y sistematizar los estudios. De tal forma que distan mucho de reunir las condiciones para cumplir el objetivo propuesto desde 1998 de lograr estudios de seguimiento más homogéneos y comparativos en el mediano plazo.

En general, los estudios siguen sobre todo a los egresados de licenciatura de una gran variedad de carreras y de prácticamente todas las áreas del conocimiento, de instituciones públicas y de todas las regiones del país. Con frecuencia estos estudios son realizados por instituciones, como parte de programas con financiamientos como son el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) (Estrella y Ponce, 2006) y el del Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES) (Nieblas y Estrella, 2002). Lo anterior parece asociado al valor estratégico de los SE con finalidad diagnóstica para la obtención de recursos extraordinarios por parte de la universidades públicas. Un hecho adicional que confirma lo anterior es que sólo 3 de los 64 documentos

reportan seguimiento de egresados de universidades privadas. Éste fue el caso de uno de los egresados de licenciatura en nutrición por la Universidad Iberoamericana UIA (Tudela, 2005). Existió otra sobre egresados de la licenciatura en negocios de varias universidades privadas de Xalapa, Veracruz (Rojas, 2003) y una de egresados de maestría en educación por la Universidad Autónoma de Guadalajara (UAG) con sede en Colima (Ruvalcaba, 2011). Esta diferencia entre las instituciones públicas y privadas puede tener que ver con que para las primeras los seguimientos de egresados son un requerimiento de los procedimientos de evaluación impulsados por el gobierno federal a través de los cuales se accede a recursos económicos adicionales, mientras que en las instituciones privadas no existe este aliciente. A manera de suposición se puede pensar también que los SE realizados por éstas no se hacen públicos para evitar una exposición que vulnere su imagen pública y sus estrategias de mercado.

La mayoría de los estudios siguen a egresados de diversas instituciones públicas del todo el país y de una diversidad de carreras como la de bibliotecología (Escalona, 2006) y de geología (Angulo y Carreño, 2009), de biología agropecuaria de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UAT) (Jiménez, 2009a), de comunicación de la UAEM (Ayala 2009), de medicina de la UNAM (Acosta *et al.*, 2004), de economía de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ) (Betancourt *et al.*, 2010), de artes visuales de la Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED) (Ontiveros, 2006), de pedagogía de la FES Aragón, UNAM (Jiménez, 2006), TSU en comercialización de la Universidad Tecnológica de Hidalgo en Tulancingo (UTH) (Mancera, 2006), en administración de la UT de la Costa Grande de Guerrero (Damián, 2010) y de administración y física de la UNAM (Valle, 2008). También se sigue a egresados de determinadas áreas de licenciatura, como la administrativa de algunas IES públicas del estado de Sonora (Andrade *et al.*, 2009), o del área de ciencias sociales de la Universidad Autónoma de Guerrero (UAG) (Cañedo, 2009).

También hay estudios de los egresados de todas las carreras de licenciatura de alguna institución en particular, como la Universidad Autónoma de Tamaulipas (Guzmán, 2006), de la Universidad Autónoma de Baja California (Nieblas y Estrella, 2002), de la Universidad Autónoma de Chapingo (Becerra, 2009) o la Universidad Tecnológica Tecámac (UTTEC) (Maldonado, 2007).

Algunas investigaciones siguen conjuntamente a los egresados de todas las carreras de licenciatura y posgrado de una institución específica, como la UABC (Estrella y Ponce, 2006; Roa *et al.*, 2006) y la ESCA del IPN (Garduño y Castro, 2002). También hay estudios de egresados de posgrado como los de la maestría en

educación de la UA de Tlaxcala (Jiménez, 2011), y en ciencias de la UA de Nuevo León (Ramírez *et al.*, 2011) y del Instituto Tecnológico de Aguascalientes (Sánchez *et al.*, 2010), en ecología de la UNAM (Ibarra, 2003), en administración de negocios internacionales de la UNAM (Ordóñez, 2010) y en ciencias de la educación de la Universidad Autónoma de Estado de Hidalgo (Silva y Rodríguez, 2009).

Sólo hay dos estudios de egresados específicamente de doctorado, uno en pedagogía de la UNAM (Barrón y Martínez, 2008) y otro en ciencias administrativas de la ESCA Sto. Tomás del IPN (Garduño y Ruiz, 2004), mientras que sólo hay un trabajo sobre egresados del bachillerato tecnológico (Hualde, 2003).

Por otra parte, llama la atención que sólo hay 4 estudios con perspectiva de género (Guzmán, 2006; Becerra, 2009; Longo, 2009; Tudela, 2005), y algunos que siguen a egresados exitosos laboral y/o académicamente: abogados que han destacado ya sea en el ejercicio libre de su profesión o en la vida académica (Viloria y Galaz, 2009), administradores y físicos de la UNAM (Valle, 2008); egresados de excelencia de maestría y doctorado de 4 áreas de conocimiento de la UNAM (Martínez *et al.*, 2005) y de todas las carreras de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (Guzmán, 2006).

Sólo hay un estudio cuya fuente de datos y análisis estadístico se deriva de un proyecto internacional (PROFLEX) (De Vries y Navarro, 2011).

Si bien la mayoría de las investigaciones incluye algún apartado introductorio de descripción de las principales teorías de la relación educación y trabajo, sólo identificamos unos cuantos que describen los aparatos conceptuales o marcos teóricos que son el referente a partir de los cuales desarrollan su análisis, en especial referidos a la teoría de la transición de graduados al mercado de trabajo, la teoría del mercado dual, o de la segmentación o la teoría de la construcción social del mercado de trabajo (Juárez, 2009; Ibarra, 2003; Tudela, 2005; Castro *et al.*, 2008; Jiménez, 2006; Ontiveros, 2006; Valle, 2008).

Respecto a los resultados de los SE en torno a la evaluación de la integración al medio laboral, las características de la inserción y desempeño del trabajo, así como de la opinión de los egresados sobre su formación y el impacto de los programas formativos sobre su movilidad laboral, los resultados son algo contrastantes. Por un lado hay estudios que revelan que la formación de los egresados de determinadas carreras es superior a las exigencias del mercado laboral (Angulo y Carreño, 2009), quienes documentan situaciones de desempleo pero un impacto positivo de la formación sobre la participación laboral de quienes consiguen insertarse al mercado de trabajo (Barrón y Martínez, 2008;

Ruvalcaba, 2011; Silva y Rodríguez, 2009). Hay también estudios que encuentran entre los egresados de varias disciplinas altas tasas de desempleo, bajos niveles salariales, y que constatan que la formación y el grado tienen poca o nula importancia para la inserción laboral (Gómez *et al.*, 2007; Iñiguez y Castro, 2008; Becerra, 2009; Ibarra y González, 2009; Juárez, 2009).

Por otra parte, también hay estudios, los menos, que plantean que la comprensión del fenómeno del desempleo y, en general de la relación entre la educación y el mundo del trabajo, son un asunto complejo que no puede reducirse a un problema estrictamente de formación adecuada y de obtención de grados. Se plantean una serie de factores, elementos diversos y mediaciones que parecen indicar que hay un problema que resulta de que el sistema educativo en México reproduce la estructura profundamente desigual de la sociedad (De Vries y Navarro, 2011; Jiménez, 2009b; Martínez, 2005; Maldonado, 2007; Valle, 2008).

La opinión de egresados y, algunas veces, de los empleadores, evidencian una especie de divorcio entre el mundo de la escuela y el del trabajo, en prácticamente todas las licenciaturas de las especialidades disciplinarias. Las recomendaciones van en el sentido de resolverlo por medio de prácticas laborales como parte de la formación escolar (Cañedo, 2009; Del Campo, 2008; Iñiguez y Castro, 2008). Los TSU en administración están conformes con su formación, pero profundamente insatisfechos con los salarios y la falta de reconocimiento a su formación e identidad de técnico superior universitario en el mercado laboral (Damián, 2010). Los posgrados suelen gozar de opiniones más favorables si bien se reconoce que el desempleo afecta a todos los egresados aún con posgrados (Barrón y Martínez, 2008; Jiménez, 2011; Balseiro *et al.*, 2010).

Aspectos relevantes y valoración

Respecto a los estados del conocimiento que sobre el tema se realizaron en el pasado, identificamos algunas semejanzas tales como la prevalencia del uso de la metodología de seguimiento de egresados como instrumentos en sí mismos para la evaluación y planeación curricular e institucional con una finalidad estrictamente diagnóstica, si bien sus hallazgos pueden servir para nutrir nuevas investigaciones con una finalidad más analítica y de conocimiento.

Coincidimos en que las carreras universitarias siguen siendo el eje central de los SE y en que éstos siguen teniendo un valor estratégico para las institucio-

nes de educación superior públicas para la obtención de recursos extraordinarios, de lo que da cuenta la mayoría de estudios realizados en estas instituciones y una casi nula existencia de SE de instituciones privadas.

No obstante lo anterior, se hizo evidente una disminución muy significativa en la producción de estudios de más largo aliento difundidos en forma de libros, en particular entre la década actual y la de 1992-2002.

Se constató, además, una limitada producción de SE sobre un tema que no deja de ser emergente, como lo es el de la perspectiva de género. También sobresalió que los estudios de trayectorias laborales suelen ser de naturaleza evaluativa y diagnóstica, así como que por lo general son reconstrucciones laborales *ex post*.

Asimismo, en la década se observa una escasa recuperación del *Esquema básico para estudios de egresados* de la ANUIES de 1998, lo que puede ser un indicador de que el formato del cuestionario mismo y los criterios metodológicos allí establecidos perdieron fuerza como elementos para orientar, ordenar y sistematizar la investigación. Esto ha impedido hasta hoy la consecución del pretendido objetivo de lograr estudios de seguimiento más homogéneos y comparativos.

La época de gloria de los SE fue la década pasada, a la sombra de una política pública de estímulo a la evaluación de programas e instituciones que viene de los años 80 o antes —a la que se asociaron programas de apoyo financiero para las IES públicas desde principios de la década del 2000—, que saliera al paso de las redefiniciones de un sistema económico marcado por el cambio tecnológico de la globalización y la sociedad del conocimiento. En la década que se analiza, los SE se distinguen por su eminente objetivo evaluador y su finalidad diagnóstica. Esto les confiere un carácter estrictamente instrumental y un eminente valor estratégico para las IES públicas, quienes son las principales proveedoras de estos estudios. Por su parte, las IES privadas no tienen el incentivo o no hacen públicos los resultados de este tipo de investigaciones. Al considerar al SE como un instrumento para la evaluación, se desplaza su carácter de metodología y campo de análisis más profundo de las complejas relaciones que se establecen entre la educación y la economía, entre la educación y el trabajo, entre la educación y el empleo. Por tanto, es fundamental recuperar la orientación inicial que tenían estos estudios.

Por último, los SE de la década bajo análisis no dejan de arrojar información diagnóstica importante, si bien no ofrecen elementos para conocer su impacto real sobre la planeación curricular e institucional. No hay un solo estudio

que haga un balance sobre el tema y, por tanto, queda pendiente de realizarse en el futuro próximo.

Profesiones y mercado de trabajo

A diferencia de lo observado con el seguimiento de egresados, en donde en la década pasada parece predominar su uso como instrumento de evaluación para la planeación curricular e institucional, carente de exploración teórica que permita contextualizar y enriquecer la comprensión de la compleja relación educación-empleo de alto nivel, los estudios sobre profesiones y mercado de trabajo (PYMT) suelen no tener una intencionalidad estrictamente relacionada con la retroalimentación curricular y la planeación académica.

Estos trabajos se orientan sobre todo a explorar la forma en que la educación se articula a la estructura económica y social, a partir de las formas de actuación y el desempeño en el medio laboral de los profesionistas y/o egresados de la educación superior en determinadas carreras y, en algunas ocasiones, también revisan las dinámicas de los mercados del trabajo profesional y su relación con otras variables tales como el valor de la calificación adquirida durante la formación, las formas de acceso al empleo, la posición ocupacional alcanzada, desempeño profesional, empleabilidad, etcétera.

Cabe mencionar que la mayoría de estos estudios se apoyan en las bases de datos de estadísticas nacionales (INEGI), aunque algunos de ellos también recurren a la metodología de seguimiento de egresados.

A continuación describimos las características generales del material al que se tuvo acceso, básicamente por su disponibilidad a texto completo en versión electrónica en diversos portales académicos de internet.

Características del material consultado

Se obtuvo un total de 53 documentos sobre el tema que, de acuerdo con la producción por año, ésta es más o menos constante y cuantitativamente escasa, observándose una disminución gradual de 2009 al 2011.

No fue posible explorar la dinámica de la producción en el tema debido a que los dos anteriores estados del conocimiento realizados por COMIE, para las décadas 1982-1992 y 1992-2002, no son del todo comparables. El primero aborda los trabajos sobre el tema de la vinculación de la educación con el sector productor de bienes y servicios (Maggi *et al.*, 1993: 70), mientras que el segundo agrupa trabajos sobre diversas temáticas tales como educación, formación, profesiones y modalidades de trabajo (Reynaga y Ruiz, 2003:208).

CUADRO 5.19 PYMT*: Productos revisados por año de publicación

Año	Número	Año	Número
2002	3	2007	7
2003	6	2008	7
2004	6	2009	5
2005	6	2010	4
2006	6	2011	3
Total			53

* Profesiones y mercado de trabajo.

Respecto al material revisado en el presente trabajo por tipo de publicación, casi el 70% de la producción se conforma por artículos (39.6%) y libros (28.3%). El resto son capítulos de libros y ponencias (13.2% y 11.3% respectivamente y, en menor proporción tesis (7.6%), sobre todo de maestría (5.7%).

CUADRO 5.20 PYMT*: Productos revisados por tipo de publicación

Tipo de publicación	Número	(%)
Artículo de revista	21	39.6
Libro	15	28.3
Capítulos de libro	7	13.2
Ponencias	6	11.3
Tesis de maestría	3	5.7
Tesis de doctorado	1	1.9
Total	53	100

* Profesiones y mercado de trabajo.

Casi el 70% de los trabajos revisados son investigaciones empíricas (69.8), seguidos de las documentales y los reportes analíticos o reflexiones teóricas (15.1% y 13.2% respectivamente), y es muy menor la presencia de propuestas metodológicas de investigación (1.9%).

Por otra parte, se puede decir que estas investigaciones casi todas empíricas son, en igual proporción, descriptivas y explicativas (35.8% cada una), seguidas de las de tipo correlacional (24.6%) de variables diversas entre las profesiones o la educación superior y el mundo del trabajo, y sólo marginalmente se registran investigaciones de corte evaluativo (3.8%).

Poco más del 75% de las investigaciones suelen tener un diseño longitudinal para el estudio del fenómeno de la relación entre la educación y el mercado laboral en momentos sucesivos de tiempo (28.3%), transversal, para su estudio en un momento específico de tiempo (24.5%), o recurrir al estudio de caso (22.6%). Es mucho menor la presencia de los estudios de corte cuasiexperimental y experimental.

CUADRO 5.21 PYMT*: Productos revisados por tipo de investigación

Tipo de trabajo	Número	(%)
Investigación empírica (o reporte de investigación)	37	69.8
Investigación documental	8	15.1
Reporte analítico (o reflexión teórica)	7	13.2
Propuesta metodológica de investigación	1	1.9
Total	53	100

* Profesiones y mercado de trabajo.

CUADRO 5.22 PYMT*: Productos de investigación por tipo

Tipo de investigación	Número	(%)
Descriptiva	19	35.8
Explicativa	19	35.8
Correlacional	13	24.6
Evaluativa	2	3.8
Total	53	100

* Profesiones y mercado de trabajo.

CUADRO 5.23 PymT*: Productos de investigación por tipo de diseño

Tipo de diseño	Número	(%)
Investigación longitudinal	15	28.3
Investigación transversal	13	24.5
Estudio de caso	12	22.6
Cuasiexperimental	2	3.8
Experimental	1	1.9
Otro	10	18.9
Total	53	100

* Profesiones y mercado de trabajo.

CUADRO 5.24 PymT*: Productos de investigación por enfoque metodológico utilizado

Enfoque metodológico	Número	(%)
Cuantitativo	29	54.7
Cualitativo	17	32.1
Mixto	2	3.8
Otro	5	9.4
Total	53	100

* Profesiones y mercado de trabajo.

CUADRO 5.25 PymT*: Productos revisados por tipo de datos o fuentes de información utilizados

Tipo de datos o fuentes de información	Número	(%)
Base de datos	22	41.5
Muestra específica	22	41.5
Otro	9	17.0
Total	53	100

* Profesiones y mercado de trabajo.

CUADRO 5.26 PyMT*: Productos revisados por nivel educativo analizado

Nivel educativo	Número	(%)
Superior (licenciatura y posg.)	50	94.3
General (todos los niveles)	2	3.8
Otro	1	1.9
Total	53	100

* Profesiones y mercado de trabajo.

Por otra parte, la mayor proporción de los estudios recurren a métodos de análisis cuantitativos (54.7%) seguidos de los que emplean métodos cualitativos (32.1%), y sólo un 12.5% que recurre a métodos mixtos de investigación.

En igual proporción, el 83% de los estudios recurre tanto a las bases de datos de tipo censales o similares, como a los que provienen de muestras específicas (41.5% en cada caso).

El 94.3% de los estudios se concentran en los egresados del nivel licenciatura y de posgrado.

Descripción de los hallazgos

Lo hasta aquí descrito en torno a los materiales revisados sobre profesiones y mercado de trabajo de la década 2002-2011, revela que casi el 40% son artículos que se publican en revistas especializadas y poco menos de 30% son investigaciones de largo aliento que se difunden como libros. Son principalmente reportes de investigación empírica (69.8%), donde la investigación documental y la reflexión teórica están presentes, aunque quedan en un segundo plano. Esta investigación suele ser descriptiva o explicativa, sobre todo de tipo longitudinal seguida de la transversal y en menor proporción se centra en estudios de caso. En más de la mitad se recurre a metodologías cuantitativas, ya sea que sus fuentes sean censos o muestras específicas por igual y centran su atención en la educación superior y en posgrado.

Como se verá más adelante, son estudios sobre todo empíricos que se insertan desde diversas perspectivas y con distintos objetivos en la temática de las relaciones entre la educación profesional y el mundo del trabajo, que permiten

conocer las características de la participación de los egresados de la educación superior en el marco de los cambios en los mercados laborales, la globalización de los servicios profesionales y, paradójicamente, de una economía nacional con una dinámica decreciente, escaso dinamismo con efectos sobre el empleo general y en particular de nivel profesional.

Son estudios con una finalidad descriptiva y explicativa, cuyos resultados de campo arrojan luz sobre la participación sociolaboral de los profesionistas y/o egresados universitarios de diversas carreras (García y Romero, 2011; Fernández y Barajas, 2009; Valle, 2010; Álvarez *et al.*, 2006; Ruiz, 2004a; Burgos y López, 2010; Barrón *et al.*, 2008). Son trabajos con un cierto desarrollo conceptual y teórico (Burgos Flores, 2008; Fernández, 2002; Ruiz, 2004b; Valle, 2010), que usa fuentes censales (Barrón G. *et al.*, 2008; Carrillo y Ríos, 2009; Ampudia, 2004; De Ibarrola, 2009a; Hernández, 2004), y que no tiene una finalidad estrictamente evaluativa y diagnóstica de la formación.

Aspectos relevantes y valoración

A continuación se describen los principales hallazgos de los materiales revisados, destacando las nuevas problemáticas así como las categorías emergentes que, a manera de descubrimientos, están planteando las investigaciones actuales:

1. Los impactos de una economía poco dinámica, que no se traducen en la generación de empleos de calidad para los profesionistas y que, en contraste, genera desempleo y subempleo profesional (Muñoz, 2006), además de empleos con tintes precarios, en condiciones de subempleo, bajos salarios y desempeños en actividades laborales repetitivas y poco demandantes de habilidades y conocimientos que son inherentes a la disciplina y prácticas profesionales (Burgos y López, 2010).
2. Identificación del fenómeno de la sobreeducación, también conocido como sobreentrenamiento o sobrecalificación en el empleo profesional, entendida como un desfase entre educación y conocimiento aplicado con efectos negativos en el empleo y en el salario (Burgos, 2008; Burgos *et al.*, 2010).
3. Saturación del mercado de trabajo profesional como un efecto combinado de varios factores, entre los que se destaca el notable crecimiento del egreso profesional y la demanda económica que no alcanza a absorberlo, dan-

- do lugar al desempleo, subempleo (Hernández, 2004; De Ibarrola, 2009b), el desempeño en ocupaciones de baja calidad, contrataciones de tiempo parcial o temporal, etcétera (Jurado, 2002 y 2004).
4. Emergencia de nuevas ocupaciones profesionales que inducen a la necesidad de reorientar las profesiones tradicionales hacia los perfiles muy específicos que plantean los nuevos contenidos de los puestos laborales (Fernández *et al.*, 2007; Fernández, 2002).

Educación y competencias laborales

Hace diez años, el estado del conocimiento sobre el área de la educación, economía y sociedad auspiciada por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, dio cuenta de los primeros trabajos sobre el tema de las competencias laborales desarrollados por investigadores mexicanos. En esos años, el enfoque de la educación basada en competencias laborales (EBC) proveniente en directo de los ámbitos empresariales, se constituía como un movimiento influyente y vigoroso en los sistemas educativos de las naciones desarrolladas, que permitiría orientar los procesos de formación y capacitación hacia las nuevas exigencias laborales que se planteaban tanto el mercado de trabajo como la sociedad en su conjunto. En la segunda mitad de los noventa, la EBC comenzaba a ser incorporada en varios países latinoamericanos, principalmente en los segmentos de la formación profesional (universitaria) y para el trabajo (capacitación), a través de la creación de organismos y mecanismos dirigidos al reconocimiento y certificación de los saberes y habilidades aprendidos en los espacios del trabajo.

De acuerdo con el estado del conocimiento publicado en 2003, la mayor parte de los trabajos mexicanos dedicados al tema de las competencias laborales documentados en la década de los noventa tenían, entre sus principales propósitos, la difusión y promoción del nuevo enfoque basado en la adquisición de competencias laborales, con las características que dotarían a los procesos de formación técnica y profesional de una mayor pertinencia respecto de los nuevos perfiles que demandaban las transformaciones organizacionales tendientes a la flexibilidad organizacional y productiva, el cambio tecnológico y las nuevas configuraciones del trabajo (Reynaga y Ruiz, 2003). Trabajos que abarcaban estudios, análisis, propuestas educativas que ahondaban en distintas temáticas, como: los orígenes conceptuales y enfoques teóricos subyacentes de

las competencias laborales, el lugar estratégico de las competencias en las transformaciones del mundo laboral con sus implicaciones en la formación tecnológica, profesional y para el trabajo, diferentes propuestas educativas en las que se promovía el nuevo modelo de educación basada en competencias en los ámbitos escolares de la educación media superior y superior, el planteamiento de esquemas novedosos de evaluación apoyados en la identificación de normas de desempeño laboral y en general, abordajes diversos que a manera de ilustración darían cuenta de la gradual penetración de la EBC en los discursos, políticas y proyectos educativos mexicanos, bajo la consigna de que la educación basada en competencias, favorecería la inclusión social, la educación con pertinencia y la empleabilidad.

Si bien en esos años el renglón de las competencias laborales se constituía como un tema joven, por la fuerza que ha cobrado este movimiento y su gran influencia en los sistemas de formación profesional del país, era de esperarse que diez años después este tema de las competencias laborales continuaría ocupando un lugar destacado en el interés de los investigadores estudiosos de las conexiones existentes entre el sistema educativo y las exigencias económicas y laborales, una situación que se reflejaría en numerosas publicaciones con abordajes, análisis y tratamientos teóricos diversos sobre los relaciones entre la formación basada en competencias laborales y las demandas específicas de las empresas en sus distintas aristas.

Sin embargo, contra lo que se podría haber esperado, en nuestra revisión documental y bibliográfica sobre la tríada *educación, competencias laborales y trabajo*, con sorpresa se pudo constatar que en efecto la producción académica sobre el tema de las competencias aumentó de forma considerable, pero con la gran diferencia de que el abordaje analítico y metodológico de las competencias dejaron de situarse en las relaciones laborales y el desempeño ocupacional, para ser incorporado a plenitud en los campos de la educación, la planeación educativa y la enseñanza, inhibiendo al concepto de su referente laboral, sin trascender *explícitamente* las necesidades de la economía, la organización del trabajo y, en particular, los requerimientos de los puestos ocupacionales (De Ibarrola 2008).

Este descubrimiento inicial devino en la necesidad de realizar una selección muy fina de los trabajos a partir de la distinción, no siempre muy definida, de aquellos estudios que abordaran el tema de las competencias desde la perspectiva meramente pedagógica, curricular o educativa, relacionados sólo

con la formación escolar respecto de aquellos otros, cuya principal preocupación sería el de vincular la educación en competencias con las demandas de las ocupaciones, los perfiles profesionales y, en general, las exigencias de recursos humanos que plantean las empresas. Es importante precisar que en este criterio de selección, los estudios dedicados al análisis de las competencias docentes, las competencias académicas, la planeación curricular por competencias, la pedagogía de las competencias, la EBC en las escuelas de todos los niveles educativos por citar algunos, ciertamente muy numerosos en la década no fueron tomados en cuenta, ya que su revisión corresponderían a otras áreas temáticas del estado del conocimiento. Inclusive, la aplicación de nuestros criterios de selección demandó un mayor cuidado, al no elegir los múltiples trabajos cuyo objeto de estudio se circunscriben al análisis sobre el carácter polisémico de las competencias, argumentando sobre los diversos significados que se le asignan, o los estudios que sólo buscan identificar las diferentes clases de competencias existentes, sin que ambos tipos se extiendan a los factores de orden económico, laboral y ocupacional que sustentan a la EBC.

De igual manera, considerando que el enfoque de la EBC se extendió con fuerza en los proyectos educativos de varias profesiones, tampoco se admitieron aquellos trabajos publicados en revistas especializadas provenientes de la administración y la psicología del trabajo, dedicados a la proposición de sistemas de gestión de recursos humanos, del talento o del capital intelectual dentro de las organizaciones productivas, basados en la identificación de competencias apropiadas.

Características del material consultado

Con las acotaciones anteriores, la selección de los trabajos resultó en un número muy reducido de reportes de investigación y ensayos que ubican al tema en el contexto de las demandas laborales y los resultados de la educación. Los materiales seleccionados comprenden tres libros, catorce artículos, un capítulo de libro y dos ponencias, dando un total de veinte trabajos, todos ellos centrados en el estudio de las competencias laborales y sus articulaciones con la formación principalmente del nivel superior y las necesidades específicas de las empresas.

CUADRO 5.27 EYCL*: Productos revisados por tipo de publicación

Tipo de publicación	Número	(%)
Artículos de revista	14	70
Capítulos de libro	1	5
Libros	3	15
Ponencias	2	10
Total	20	100

* Educación y competencias laborales.

Es evidente que la producción de trabajos sobre el tema a lo largo de la década fue exigua, aunque llama la atención que el número de publicaciones aumentó en la segunda mitad de la década, en especial en el año 2008, por lo que podemos suponer el posible interés de varias instituciones educativas, especialmente del nivel superior, por indagar la relevancia de la formación basada en competencias y su vinculación con aquellas que demandan las empresas, una vez que el modelo de competencias se ha incorporado por completo a la educación universitaria.

CUADRO 5.28 EYCL*: Productos revisados por año de publicación

Año	Número	(%)	Año	Número	(%)
2002	-	-	2007	3	15
2003	-	-	2008	9	45
2004	2	10	2009	1	5
2005	1	5	2010	1	5
2006	3	15	2011	-	-
Total				20	100

* Educación y competencias laborales.

Por otra parte, de los materiales revisados se identificaron varios tipos de estudios distribuidos de la siguiente manera: tres son investigaciones documentales, siete son reportes analíticos entre los que se incluyen dos presentaciones editoriales de un número de revista dedicado a las competencias y que merecieron ser elegidas por sus aportaciones analíticas a la comprensión del tema, un estudio de carácter metodológico orientado a la formulación de normas o estándares.

res de competencia laboral y ocho documentos que son, la mayoría, referidos a investigaciones empíricas que buscan examinar los efectos de la formación de competencias en la inserción al empleo o sondeos de opinión dirigidos a grupos de empleadores sobre las competencias laborales que ellos demandan en el desempeño de determinados profesionistas.

CUADRO 5.29 EYCL*: Productos revisados por tipo de investigación

Tipo de estudio	Número	(%)
Investigación documental	3	15
Investigación empírica (o reporte de investigación)	8	45
Reporte analítico (o reflexión teórica)	8	35
Propuesta metodológica de investigación	1	5
Total	20	100

* Educación y competencias laborales.

CUADRO 5.30 EYCL*: Productos de investigación por tipo

Tipo de investigación	Número	(%)
Explicativa	14	70
Descriptiva	6	30
Correlacional	-	-
Total	20	100

* Educación y competencias laborales.

CUADRO 5.31 EYCL*: Productos de investigación por tipo de diseño

Tipo de diseño	Número	(%)
Cuasiexperimental	-	-
Estudio de caso	6	30
Investigación longitudinal	-	-
Investigación transversal	6	30
Otro	8	40
Total	20	100

* Educación y competencias laborales.

En lo que respecta al tipo de investigación que desarrolla cada uno de los trabajos recopilados, la mayoría son de carácter explicativo con un 70% (14), contra seis estudios (30%) que son de tipo descriptivo y aun cuando algunos de las investigaciones utilizan métodos cuantitativos, ninguno de los 20 estudios emplean procedimientos de investigación correlacional.

Del total de los 20 documentos, ocho investigaciones empíricas y cinco de los trabajos que se caracterizan como reflexiones teóricas o reportes analíticos, se apoyan en estudios de caso relacionados con determinadas profesiones como, por ejemplo, médicos pediatras, médicos homeópatas, ingenieros, psicólogos e inclusive técnicos superiores universitarios o con los egresados de una determinada institución educativa. No obstante, la mayoría de las investigaciones empíricas combinan el estudio de caso con un diseño de investigación de corte transversal. Por otra parte, dada la naturaleza de los estudios documentales o de algunos reportes analíticos que no constituyen investigaciones empíricas con estudios de campo, siete de estos textos no fue posible ubicarlos en los tipos de diseño de investigación establecidos.

Por otra parte, al analizar únicamente las ocho investigaciones empíricas desde la perspectiva metodológica, siete de ellas emplean el método cuantitativo y sólo una reporta utilizar un enfoque cualitativo. Respecto de las fuentes de información utilizadas, todas las investigaciones empíricas conformaron sus propias muestras de sujetos de investigación, los cuales son básicamente representativos de dos grupos, egresados y empleadores, quienes opinarán sobre las competencias laborales requeridas en el mercado de trabajo. Por último, con excepción de cuatro estudios que no delimitan el nivel educativo, los 16 trabajos restantes se ubican en el sector de la educación superior: Técnicos superiores universitarios y licenciaturas profesionales.

Descripción de los hallazgos

La revisión de los trabajos en su conjunto, permitió identificar tres grandes líneas temáticas que constituyen sus objetos de estudio: a) antecedentes históricos y conceptuales del enfoque de competencias: Surgimiento y desarrollo del modelo de EBC a nivel internacional y nacional; b) Clasificación y tipologías de las competencias; c) Vinculación entre las competencias adquiridas en la formación escolar y las competencias requeridas en el mercado de trabajo.

a) *Estudios sobre los antecedentes históricos y conceptuales del enfoque de competencias.* Es de llamar la atención que en las numerosas publicaciones sobre el tema de las competencias, dedican sus secciones iniciales al análisis sobre su origen atendiendo sus diferentes significados y usos, a tal grado que se podría decir que cualquier documento en el que se estudia el enfoque de las competencias, inclusive aquellos que sólo se limitan al campo estrictamente de la educación, no dejan de examinar la genealogía del término así como sus orígenes (Díaz Barriga, 2006). Los veinte trabajos recopilados no podrían ser la excepción y se podría decir que la mayoría de ellos, aunque sea en un nivel introductorio, también examinan los antecedentes históricos y conceptuales del enfoque basado en competencias, con la diferencia de que dichos análisis no dejan de situarse en las dinámicas de cambio que se verifican en las esferas laborales y de la economía.

Cabe mencionar también que, de manera adicional, el examen de los antecedentes históricos de la EBC por lo regular es acompañado por un análisis con diferentes niveles de profundidad, sobre las distintas acepciones y significados que se le han asignado al término de las competencias (Silva 2009), aunque este último aspecto se revisará por separado en la siguiente sección. El trabajo de Climent (2008) analiza de forma sucinta el origen de las competencias laborales en el que se incluyen las definiciones que diversos organismos internacionales promotoras de ellas le han asignado a este concepto, como por ejemplo, la Comunidad Económica Europea y los Consejos Nacionales de Calificaciones Vocacionales de Gran Bretaña e Irlanda, SCANS de E.U. y, para el caso de México, el autor alude al Programa de Modernización de Educación Técnica y la Capacitación (PEMETYC) formulado en 1995, como el instrumento de política educativa que introduce a la EBC en nuestro país. Ruiz (2004), recurre a las grandes transformaciones en las organizaciones del trabajo, las relaciones laborales y el modelo flexible en la productividad y en los puestos ocupacionales, para derivar explicaciones que posibiliten la comprensión sobre la importancia que tiene la EBC en la formación de ingenieros.

De igual manera, los textos de De Ibarrola, (2008); Barrón *et al.* (2008); Meza, (2008); Ramírez y Medina (2008), y Valdez (2006), abundan en los antecedentes de la EBC, citando los modelos formulados por influyentes organismos u otros centros extranjeros relacionados con la educación vocacional, que han servido de prototipo para la implantación de novedosos programas de capacitación laboral en otros países de la región latinoamericana. Coinciden también en

situar la introducción del movimiento de las competencias al sistema educativo mexicano, con la formulación del PEMETYC en 1993 y la creación de Consejo Nacional de Certificación de Competencias Laborales (CONOCER) en 1994.

Por otra parte y a diferencia de los trabajos anteriores, el estudio de Salgado y Miranda (2007), ubican el surgimiento de las competencias vistas como una categoría relevante en la calificación profesional, en el ambiente cambiante que rodea a los espacios del trabajo y la productividad y que, a la vez, sirve de contexto para entender el valor económico y educativo que se le ha asignado a la adquisición de competencias.

b) Clasificación y tipologías de las competencias. En estrecha relación con el apartado anterior, una segunda dimensión que es común encontrar en casi todos los estudios e investigaciones sobre el tema, tiene que ver con los diversos significados y definiciones que le han asignado al concepto de competencias. Es una discusión que por mucho tiempo ha dominado en la literatura mundial del término y que no acaba de resolverse. Son muchos los textos donde se cuestiona el carácter polisémico que se ha traducido en confusiones y enormes dificultades para la planeación curricular y elaboración de programas de capacitación. Las múltiples acepciones atribuidas al concepto y la necesidad de formular estándares de desempeño que posibiliten medir la posesión de competencias laborales o profesionales, entre otras cuestiones, ha dado lugar a que se elaboren clasificaciones de competencias de acuerdo con un sinnúmero de criterios (Meza, 2008).

Con base en los textos revisados, para la identificación y su correspondiente análisis de las clases de competencias se recurren a las tipologías existentes en la literatura sobre el tema, o bien se retoman aquellas propuestas que se desprenden de los diagnósticos y contenidos curriculares para la enseñanza de una carrera profesional específica, o juicios de expertos y empleadores sobre una determinada profesión u ocupación (Barajas y Fernández, 2008; Barrón *et al.*, 2008; Mota, 2008; Meza, 2008). Otra forma de examinar las clases de competencias, es a través de las clasificaciones formuladas por distintos organismos o consejos institucionales para sus proyectos, como así lo ilustran el Proyecto Tuning, realizado por numerosas universidades europeas, el Proyecto DeSeCo de la OCDE, el SCANS de Estados Unidos, la serie de normas de competencia de CONOCER, entre otros (Vargas 2006 y 2007; Valdez, 2007; Pedroza *et al.*, 2007; Mota, 2008; Meza, 2008, Climent, 2010). El proyecto Tuning es, sin duda, el de mayor influencia para la determinación de competencias profesionales entre los planeadores del *currículum* y los formadores de profesionistas (Vargas 2006 y 2007; Ramírez y Medina, 2008).

Dentro de esta línea temática conviene destacar los estudios de Climént, en donde aborda las distintas conceptualizaciones y tipos de competencias laborales apoyados en las aportaciones del CONOCER, para después, bajo una perspectiva metodológica, exponer procedimientos operativos para la determinación de las normas y/o estándares de competencia laboral que serán útiles en la planeación curricular y evaluación del dominio de competencias, ello en el contexto de la formación de recursos humanos que se plantean en las organizaciones del trabajo.

c) *Vinculación entre las competencias adquiridas en la formación escolar y las competencias requeridas en el mercado de trabajo.* Los ocho trabajos que se ubican este rubro comprenden investigaciones empíricas de gran alcance. Todos ellos se sitúan en el nivel superior y siete de ellas refieren tratamientos metodológicos de corte cuantitativo, contra uno que emplea métodos cualitativos. La revisión integral de todos estos estudios permitió identificar dos planos de análisis, de donde se desprenden sus respectivos propósitos y sujetos de estudio. El primero de ellos tiene que ver con los efectos de la formación profesional basada en competencias recibida, en el empleo y desempeño laboral. Son estudios cuyo propósito es el de determinar, utilizando las palabras de Pedroza *et al.* (2007) y Silva, (2008), *si las competencias adquiridas durante la formación profesional son las requeridas por el mercado de trabajo.* Dichas investigaciones se apoyan en estudios de seguimiento de una muestra de egresados de varias universidades públicas y/o de determinadas carreras profesionales, por ejemplo de la carrera de psicología (Pedroza *et al.*, (2007) o de la carrera de técnico superior universitario en informática (Silva, 2008) o egresados de todas las carreras de una institución en particular como la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (Barrón *et al.*, 2008). El trabajo de Salgado y Miranda (2007), se apoya en los resultados obtenidos en una encuesta realizada por la UNAM sobre los perfiles profesionales y su vinculación con los requerimientos del empleo y una encuesta aplicada a los egresados de la licenciatura en economía de la Universidad Autónoma del Estado de México, así como en los censos sobre la población de profesionistas y las encuestas del empleo de la entidad que edita el INEGI.

Con excepción del trabajo de Silva (2008), otro de los rasgos que llaman la atención de estas investigaciones es lo relativo a la aplicación y elaboración de las encuestas, cuyo cuestionario es una copia o adaptación de otros modelos de cuestionario desarrollados y aplicados en el extranjero, principalmente Europa. Barrón y colaboradores señalan haber utilizado el cuestionario derivado del proyecto internacional PROFLEX (español) que es aplicado por igual

en países europeos y latinoamericanos. Éste consta de preguntas relacionadas con el dominio de 20 competencias consideradas como centrales. El estudio de Pedroza y colaboradores (2007), que pretende indagar sobre la correspondencia existente entre las competencias adquiridas en la carrera de psicología y las que demandan los empleadores, utilizó un cuestionario basado en el Career safter higher education: a Europ-European Graduate Survey (CHEERS), aplicado en varias naciones europeas.

La investigación de Herrera *et al.* (2005) constituye una experiencia distinta y no por eso menos sugerente. Dicha investigación tuvo como propósito medir las competencias adquiridas en un curso de desarrollo de competencias clínicas dirigidos a médicos pediatras y enfermeras que laboran en un hospital del Seguro Social en Ciudad Obregón, Sonora, La investigación no comparte las características metodológicas y conceptuales de los estudios anteriores; no obstante, los resultados obtenidos son muy sugerentes al demostrar que a pesar de haber participado en un curso de capacidades clínicas bajo un EBC, el personal médico y de enfermería participante no desarrolló las competencias clínicas importantes en la solución de problemas como así lo ejemplifica el manejo de neonatos en estado crítico.

Sin embargo, las características muy particulares de cada investigación parecen mostrar resultados convergentes. El estudio de Silva (2008), cuyos protagonistas son todavía estudiantes de la carrera de informática que se encuentran realizando una estadía de aprendizaje en una empresa, antes de ingresar formalmente al empleo, demuestra que los “pasantes TSU” cuentan con las competencias básicas como trabajo en equipo, disposición para el aprendizaje y la comunicación, las cuales fueron calificadas muy alto por los empleadores, mientras que mostraron deficiencias en competencias asociadas con las capacidades lógicas analíticas, la solución de problemas y la toma de decisiones.

En contraste, los resultados obtenidos en la investigación de Pedroza y colaboradores sobre los egresados de la carrera de psicología que ofrecen cinco universidades públicas localizadas en la región centro del país, no parecen demostrar que haya correspondencia entre las competencias inherentes a la profesión de la psicología que adquirieron los egresados de esta carrera y las que demandan los empleadores. Agregan que este desfase se traduce en una subutilización de los conocimientos aprendidos y desempeño de actividades simples, en reducida relación con la práctica profesional del psicólogo.

La investigación de Barrón, Flores, Suástegui y De Vries (2008), consistió en una encuesta aplicada a 1247 egresados de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, a partir de un cuestionario con 20 preguntas acerca de las competencias en tres niveles de análisis. Éstas las ha desarrollado el egresado por cuenta propia, y coinciden con las competencias que demandan los empleadores y las fueron aprendidas durante la formación profesional. Esto fue visto como una contribución de la universidad a la adquisición de competencias. De este estudio, el resultado más sugerente que se deriva, es el relacionado con la reducida contribución de la formación universitaria en el aprendizaje de las competencias requeridas. La investigación demuestra, según la encuesta, que los egresados bajo estudio desarrollaron por su cuenta las competencias que requiere su puesto laboral y, en contraste, mostraron deficiencias en aquellas competencias para las cuales la universidad sí debiera formar, como lo referente al dominio de los conocimientos disciplinares o de otras áreas.

El segundo plano de análisis coloca al objeto de estudio a investigar en el sector de los empleadores-empresarios, con la idea de conocer sus expectativas sobre las competencias con las que deben egresar los futuros profesionistas. Son estudios que sostienen acercamientos con los empleadores por distintas vías no siempre directas y personales, con la idea de explorar cuáles son los perfiles profesionales en términos de competencias que se demandan para el desempeño exitoso en un determinado puesto ocupacional (Meza, 2008; Olvera, 2008; Pedroza *et al.*, 2007; Salgado y Miranda, 2007; Vargas, 2006 y 2007). Todas las investigaciones revisadas en este segmento emplean métodos cuantitativos con variadas técnicas de recolección de información.

Por ejemplo, Meza (2008) y Olvera (2008) recurrieron a las bolsas de trabajo más consultadas para abstraer los saberes y habilidades que demandan las empresas en la contratación de profesionistas según el campo disciplinario y puesto ocupacional. Meza (2008), seleccionó la Bolsa de Trabajo OCC Mundial, una de las más buscadas del país, para conocer según el puesto laboral y el campo profesional cuáles son las competencias profesionales más valoradas y requeridas por los empleadores. Delimitó también el espacio geográfico con la idea de correlacionar las características económicas de las entidades federativas seleccionadas, con el número y tipo de ofertas de trabajo que se planten en cada entidad. Los estados seleccionados fueron cuatro: Puebla, Nuevo León, Edo. de México y Distrito Federal. En 60 días de consulta se contabilizaron más de 18000 ofertas de trabajo en todas las entidades, aunque hubo necesidad de realizar una depuración para que-

dar en la cifra de casi 3000 registros. Con estos datos la autora pudo determinar las diez carreras con mayor demanda en los sectores del empleo, las variables más consideradas en los criterios de contratación como edad, género, sexo, experiencia, escolaridad, etc., los conocimientos con mayor demanda y las capacidades, habilidades y actitudes más solicitadas por las empresas.

Olvera (2008) por su parte, recurrió a la Bolsa Universitaria de Trabajo (BUT) de la UNAM, en donde se encuentran registradas poco más de 5,600 empresas. De igual forma, se tienen contabilizadas 78 profesiones por las que se establecen ofertas de trabajo con mayor frecuencia. La bolsa identifica veinte competencias como las más requeridas y evalúa cinco variables como las de mayor peso en los criterios de contratación: género, edad, nivel de escolaridad (licenciatura o posgrado), titulado o pasante y experiencia.

Las dos investigaciones restantes se acercaron a los empleadores por la vía de la aplicación de encuestas. El reporte de investigación de Pedroza *et al.* (2007), reseñado en los párrafos anteriores, incluyó también un cuestionario elaborado específicamente para la identificación de las competencias que los empresarios requieren de los psicólogos. Los resultados obtenidos en materia de perfiles de competencias no difieren mucho de los que Meza (2008) y Olvera (2008) reportan para otros profesionistas. Aunque el reporte de Pedroza y colaboradores no especifica a qué tipo de organizaciones representan los empleadores encuestados, ni tampoco definen su giro, tipo de control o rama productiva, es indudable que la práctica profesional de la disciplina de la psicología matiza la valoración por determinadas competencias y, en definitiva, parece haber un cierto desfase y desequilibrio entre las habilidades adquiridas en la formación profesional y las requeridas por los empleadores.

La última investigación dedicada al examen de los requerimientos en materia de competencias profesionales por parte de las empresas, es la desarrollada por Vargas (2006 y 2007). Se trata de una investigación de largo aliento financiada por el Centro de Desarrollo Empresarial de Tijuana. La autora aplicó un cuestionario derivado del Proyecto Tuning para identificar los perfiles profesionales basados en competencias para las profesiones de la ingeniería más valorados por cinco sectores productivos en la ciudad de Tijuana: electrónica, automotriz, metalmeccánica, productos médicos y productos plásticos. La encuesta Tuning evalúa las competencias genéricas o transversales organizadas en competencias instrumentales, competencias personales y competencias sistémicas. La encuesta se aplicó a 100 empresas y en términos generales una de las principales conclusiones es el

peso que tiene el dominio de competencias que dotan al profesionalista de un perfil de empleabilidad sobre la mera posesión de un título profesional, o una formación profesional muy especializada (Vargas, 2006, p. 110). En síntesis, el estudio de Vargas deja entrever las preferencias de las empresas por la posesión de competencias denominadas transversales y, en general, aquellas que se aprenden en la empresa y no tanto en la formación académica.

Aspectos relevantes y valoración

Una visión de conjunto de los veinte materiales seleccionados, permite deducir la amplia penetración que el enfoque de competencias ha tenido en los ámbitos de la formación técnica y profesional, aunque en un número reducido. Se advierten nuevas preocupaciones por determinar el grado de relación existente entre la adquisición de competencias por parte de los futuros profesionistas durante la formación profesional y las requeridas por el mercado de trabajo.

Las amplias diferencias encontradas entre las competencias que se aprenden en el propio proceso formativo que brinda la universidad respecto de las competencias requeridas y valoradas por las empresas, y en cierta forma por el empleo, deja entrever las dificultades que plantea la vinculación estrecha entre dos entidades que se mueven bajo lógicas e intereses diferentes e incluso contrastantes, como son las instituciones universitarias y las organizaciones productivas. Esto, además del carácter polisémico del término, que no permite definir estrategias de enseñanza útiles orientada a la formación basada en competencias.

Parece haber un común denominador respecto de las altas valoraciones que los empleadores le asignan a la posesión de competencias asociadas con la interacción social, la comunicación, así como otras capacidades de carácter cognoscitivo, relacionadas con la solución de problemas, toma de decisiones, el trabajo bajo presión etc., siendo en esta área donde se acusa a las escuelas de no incluirlas en sus procesos formativos, no obstante que se trata de competencias que difícilmente la escuela puede “enseñarlas” y, por tanto, delega en el propio estudiante el aprendizaje de dichas competencias por su cuenta.

Por otra parte, es evidente que hay que fortalecer las investigaciones de carácter exploratorio o evaluativa que permitan conocer con mayor profundidad la función de las competencias en la dinámica organizacional y productiva de

las empresas. ¿Son las competencias la interfase entre la formación y la empresa?, considerando que las de mayor demanda por el mercado de trabajo comprenden procesos psicosociales, ¿pueden ser enseñadas en ambientes pedagógicos tan tradicionales como la que predomina en las aulas universitarias de muchas instituciones de educación superior del país? Está claro que las escuelas se encuentran en profundos dilemas por determinar si continuarían centrandos sus propósitos formativos en los conocimientos y saberes que son inherentes a la profesión, dejando la adquisición de competencias más sociales y flexibles en otras estrategias formativas de enseñanza profesional, no necesariamente tan académicas como los espacios de la capacitación y el aprendizaje en las empresas.

La década bajo estudio mostró que la investigación sobre las competencias en México ha dejado de tener sus propósitos meramente de difusión, como así se detectó en los trabajos sobre el tema antes, y si en cambio en los últimos años los estudios realizados asumen un carácter evaluativo y exploratorio que buscan determinar los efectos educativos de los modelos de EBC plenamente incorporadas en varios de los procesos curriculares y de formación profesional que se suceden en diversas instituciones superiores de los últimos diez años.

Educación y formación para y en el trabajo

Esta sección se orienta a la revisión de los trabajos realizados en la última década sobre un tema que se constituye como emergente y, en cierta forma, como una consecuencia de las políticas educativas y sociales que buscan atender a los grupos sociales más vulnerables y en riesgo de exclusión social. Representan un número muy reducido de trabajos, pero no por eso menos importantes, en los que se abordan problemáticas relativas a los distintos programas y proyectos educativos que buscan resarcir el déficit educativo que se demuestra en jóvenes y jóvenes adultos que han estado al margen de las oportunidades educativas.

Se trata de una pequeña serie de estudios y ensayos cuyo tema principal difícilmente podrían articularse a los que caracterizan nuestra subárea, en tanto que refieren abordajes sobre los modos empleados en las políticas emprendidas. Además, señalan diversas estrategias impulsadas a la luz de las necesidades económicas y sociales por elevar la escolaridad de aquellos grupos por mucho tiempo descartados de los procesos de escolarización y su gran relevancia en la escena de la política educativa de México y los países latinoamericanos.

Lo anterior se indica desde el análisis de la ampliación de la cobertura en la educación básica, la creación de centros escolares y proyectos curriculares con una clara orientación hacia la formación para el trabajo, hasta el reconocimiento de los sistemas de certificación de los saberes y habilidades tácitos que se aprenden en los centros de trabajo. Además, con sus implicaciones en el reconocimiento de las empresas o las organizaciones productivas como espacios de aprendizaje para el desarrollo de conocimientos y adquisición de habilidades.

Básicamente la mayoría de los trabajos los desarrolló María de Ibarrola, o incluyen estudios elaborados bajo su coordinación y, en todos ellos, se exploran los efectos de los diversos proyectos educativos impulsados por los distintos gobiernos, en la inclusión de los jóvenes pertenecientes a los grupos sociales considerados como vulnerables, como los jóvenes de escasos recursos provenientes de zonas populares urbanas, áreas rurales o indígenas.

Características del material consultado

La revisión de los materiales permitió recopilar once trabajos, entre ensayos, investigaciones documentales e investigaciones empíricas. Prácticamente la mitad de los trabajos se publicaron en revistas arbitradas y con excepción de un libro, los dos restantes se refieren a obras coordinadas.

Por otra parte, el 36% de los estudios son investigaciones empíricas, mientras que las investigaciones documentales y reflexiones teóricas comparten el 27% de los trabajos seleccionados.

La mitad de los trabajos son ensayos dedicados a la explicación de los problemas estudiados, con una amplia explicación fundamentada en resultados de otras investigaciones previamente desarrolladas.

CUADRO 5.32 EYFp/ET*: Productos revisados por tipo de publicación

Tipo de publicación	Número	(%)
Artículo de revista	6	54.5
Libro	3	27.2
Capítulos de libro	2	18.1
Total	11	100

* Educación y formación para y en el trabajo.

CUADRO 5.33 EyFp/eT*: Productos revisados por tipo de investigación

Tipo de trabajo	Número	(%)
Investigación empírica (o reporte de investigación)	4	36.3
Investigación documental	3	27.2
Reporte analítico (o reflexión teórica)	3	27.2
Otro	1	9.0
Total	11	100

* Educación y formación para y en el trabajo.

CUADRO 5.34 EyFp/eT*: Productos de investigación por tipo

Tipo de investigación	Número	(%)
Explicativa	6	54.5
Descriptiva	3	27.2
Otro	2	18.1
Total	11	100

* Educación y formación para y en el trabajo.

CUADRO 5.35 EyFp/eT*: Productos de investigación por tipo de diseño

Tipo de diseño	Número	(%)
Investigación transversal	4	36.3
Estudio de caso	2	18.1
Investigación longitudinal	1	9.0
Otro	4	36.3
Total	11	100

* Educación y formación para y en el trabajo.

El diseño que caracteriza a los estudios seleccionados, son de tipo transversal en el 36% de los casos, cifra que es compartida con trabajo que por lo regular son ensayos que no comprometen ningún tipo de diseño de investigación.

Por la propia naturaleza de los objetos de estudio que caracterizan estas investigaciones, en dos de ellas optaron por aplicar métodos cualitativos de investigación.

CUADRO 5.36 EyFp/eT*: Productos de investigación por enfoque metodológico utilizado

Enfoque metodológico	Número	(%)
Cualitativo	2	18.1
Cuantitativo	1	9.0
Mixto	1	9.0
Otro	7	63.6
Total	11	100

* Educación y formación para y en el trabajo.

CUADRO 5.37 EyFp/eT*: Productos revisados por tipo de datos o fuentes de información utilizados

Tipo de datos o fuentes de información	Número	(%)
Muestra específica	3	27.2
Base de datos	2	18.1
Otro	6	54.5
Total	11	100

* Educación y formación para y en el trabajo.

Como la mayoría de los trabajos son ensayos que versan sobre los distintos proyectos o problemáticas de la educación formal e informal, la mayoría de los trabajos no se basó de manera explícita en ninguna fuente de información o de datos.

En la mayoría de los textos abundan sobre las estrategias educativas dirigidas a los grupos vulnerables. Con excepción de un trabajo que apunta al nivel de la educación básica, la mayoría de los estudios o bien se dirigen a aquellos grupos de la población alejados de las oportunidades educativas o bien refieren experiencias educativas formales e informales sin especificar algún nivel educativo en especial.

CUADRO 5.38 *EyFp/eT**: Productos revisados por nivel educativo analizado

Nivel educativo	Número	(%)
General (todos los niveles)	3	27.2
Sin escolaridad	3	27.2
Básico	1	9.0
Otro	4	36.3
Total	11	100

* Educación y formación para y en el trabajo.

Descripción de los hallazgos

Todos los trabajos, sea en su modalidad de ensayo o de reporte de investigación, presentan como principal preocupación indagar sobre el conjunto de políticas y acciones educativas dirigidos a la atención de los jóvenes pertenecientes a los llamados grupos vulnerables, excluidos de las oportunidades escolares y el acceso al trabajo, con la idea superar el rezago educativo; no obstante, dichas iniciativas involucran tratamientos diferenciados con un sesgo social que no aseguran una educación con la calidad requerida.

De estos estudios se seleccionaron aquellos que se sitúan en la problemática de los jóvenes y sus procesos de incorporación al mercado de trabajo en condiciones laborales adecuadas y su relación con la instauración de oportunidades educativas formales e informales de formación para el trabajo.

Los trabajos de María de Ibarrola giran en torno a este tema poco atendido en la investigación educativa nacional. Parten del repaso de las transformaciones económicas y sus efectos de cambio en las organizaciones productivas propiciando, a la vez, nuevos perfiles ocupacionales que se traducen en demandas muy exigentes de capacidades y conocimientos (De Ibarrola, 2004a). Continúan con el recuento analítico de los esfuerzos gubernamentales orientados a la provisión de servicios de capacitación para el trabajo, o los proyectos institucionales de mayor envergadura como la creación de instituciones tecnológicas con una oferta de carreras muy técnicas en los niveles medio superior y superior (De Ibarrola, 2007 y 2009b). Y llegan hasta la indagación de los espacios donde los jóvenes se forman y adquieren habilidades y saberes que se traducen en trayectorias laborales favorables y ascendentes (De Ibarrola, 2004b). La autora, en sus

obras recientes, resalta la importancia que ha cobrado la educación técnico profesional como una plataforma donde los gobiernos latinoamericanos, incluido México, por supuesto, depositan los propósitos de inclusión y movilidad social entre los jóvenes pertenecientes a los grupos menos favorecidos.

De este modo, los trabajos seleccionados abundan en las experiencias formativas dirigidas a los jóvenes en riesgo de exclusión a fin de favorecer su inserción al empleo. Candia (2006), se sitúa del lado de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social para exponer las políticas de apoyo al empleo juvenil y las estrategias de inserción que ha realizado esta dependencia con el fin de propiciar empleo entre los jóvenes. Reflexiona sobre las ventajas de cada uno de los programas diseñados en especial para facilitar la incorporación de los jóvenes al mercado de trabajo, como los programas de capacitación para el trabajo, sistemas de búsqueda de empleo (bolsas de trabajo) vía internet, apoyos económicos para la movilidad laboral, todos ellos dirigidos a los jóvenes con reducidas credenciales escolares, o a los jóvenes profesionistas o técnicos desempleados o subempleados que no cuentan con experiencia laboral, etc., después de analizar sobre los efectos de marginación de los jóvenes.

En esta misma línea, por medio de enfoques cualitativos se destacan dos investigaciones de Enrique Pieck (2005), ambas publicadas en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* que edita el COMIE, sobre los efectos de la educación técnica dirigida a jóvenes que habitan en zonas urbanas marginales o rurales. Se analiza el caso de la secundaria técnica vista como una modalidad de formación para el trabajo y su valoración por parte de los jóvenes pertenecientes a grupos menos favorecidos. Un segundo trabajo de este autor, publicado en 2011, investiga con una metodología cualitativa la importancia de los cursos de capacitación que ofrecen los Institutos de Capacitación para el Trabajo (ICAT) entre los jóvenes de sectores vulnerables, varios de ellos rechazados por las instituciones educativas públicas de niveles postbásica y de los modos como ellos valoran los oficios aprendidos que le servirán a insertarse al empleo en mejores condiciones, a partir de sus aspiraciones sustentadas en su condición social y cultural.

Aspectos relevantes y valoración

Como se planteó al inicio, en el marco de los estudios sobre las conexiones existentes entre la educación y el mundo del trabajo, el interés por examinar las

relaciones entre la creación de modalidades dirigidas a la formación para el trabajo en distintos niveles de complejidad y dirigido a los jóvenes de grupos vulnerables, adquirió una importancia tal que en la actualidad se ha constituido como una línea de investigación necesaria que permite adentrarse en los efectos de la creación de escuelas técnicas con programas técnicos diferenciados, específicamente dirigidos a los jóvenes de baja condición social y cultural. Representa una expresión de los efectos que están teniendo las políticas educativas incluyentes, pero que al mismo tiempo son diferenciadas dado que se dirigen a segmentos de la población menos favorecida.

Escolaridad, empleo, ingreso y desigualdad

Características del material consultado

En este eje temático se identificaron 138 productos, que fueron clasificados en cinco subtemas: a) vínculo entre educación y mercado de trabajo (MT), b) desigualdad y movilidad social, c) rendimientos económicos de la escolaridad y capital humano, d) características del empleo según escolaridad, y e) factores de cambio que afectan al mercado de trabajo.

La clasificación se sustenta en el objetivo principal que explícita o implícitamente se define en los productos revisados y, también, en la consideración de ciertas temáticas que se han constituido en ejes temáticos dentro del campo de los estudios que analizan la relación entre educación y empleo. Éste es el caso de los análisis de la rentabilidad económica de la formación escolar, que son parte importante de los estudios de economía de la educación o los correspondientes al análisis del papel de la educación en la desigualdad y movilidad social en diversas perspectivas de las ciencias sociales.

Como en toda clasificación, la ubicación de los productos en los cinco subtemas no está exenta de problemas, puesto que algunos abordan más de uno de ellos, si bien, durante la revisión de los materiales se llegaron a considerar como subordinados al objetivo principal que fue detectado en los mismos.

En esta clasificación los productos más numerosos son los que analizan el vínculo entre educación y mercado de trabajo (30%) y los que tienen una parti-

cipación menor son los que analizan diversos factores (globalización, apertura comercial, reformas macroeconómicas, por ejemplo), que se asume provocan cambios en mercado de trabajo (11%).

CUADRO 5.39 EEIYD*: Clasificación de los productos por subtema**

Subtema	Número	(%)
Vínculo educación-MT	41	29.7
Desigualdad y movilidad social	31	22.5
Rendimientos y capital humano	29	21.0
Características del empleo según escolaridad	22	15.9
Cambios que afectan el MT	15	10.9
Total	138	100

* Escolaridad, empleo, ingreso y desigualdad.

** Clasificación propia a partir de los objetivos especificados en los trabajos.

CUADRO 5.40 EEIYD*: Productos revisados por año de publicación

Año	Número	(%)	Año	Número	(%)
2002	8	5.8	2007	14	10.1
2003	13	9.4	2008	18	13.0
2004	11	8.0	2009	27	19.6
2005	17	12.3	2010	9	6.5
2006	11	8.0	2011	10	7.2
Total			138	100	

* Escolaridad, empleo, ingreso y desigualdad.

La producción de los materiales durante la década no sigue una tendencia clara, puesto que entre 2002 y 2009 se había notado un incremento importante pasando de 8 (6%) a 27 (20%), pero en los dos últimos años hay un declive en la producción. El descenso se explica en función de la disminución del número de artículos y ponencias, pues entre 2009 y 2011 los artículos de revista descendieron de 12 a 5 y las ponencias en memorias de congresos de 9 a 1.

Los tipos de publicación que aportaron más a la producción en este eje temático fueron los artículos de revistas (52%), seguidos de las ponencias en memorias de congresos (24%). Más abajo se encuentra la participación de los

libros, documentos de trabajo o investigación y los capítulos de libros. La producción más baja se encuentra en las tesis de maestría y doctorado.

CUADRO 5.41 EEIYD*: Productos revisados por tipo de publicación

Tipo de publicación	Número	(%)
Artículo de revista	72	52.2
Ponencias	33	23.9
Libro	13	9.4
Documento de trabajo o investigación	7	5.1
Capítulo de libro	6	4.3
Tesis de maestría	5	3.6
Tesis de doctorado	2	1.4
Total	138	100

* Escolaridad, empleo, ingreso y desigualdad.

De los productos revisados, la gran mayoría son investigaciones empíricas (85%). El 7% de los productos son reportes analíticos o reflexiones teóricas que aunque aportan información o elementos relevantes y valiosos sobre este eje temático, no constituyen una investigación empírica o documental. Por su parte, las investigaciones documentales representan el 4% de los productos. Otro 4% no se pudo clasificar debido a las características del material, por lo regular libros compilados, donde se incluyen trabajos de diversos autores y perspectivas.

CUADRO 5.42 EEIYD*: Productos revisados por tipo de investigación

Tipo de trabajo	Número	(%)
Investigación empírica (o reporte de investigación)	117	84.8
Reporte analítico (o reflexión teórica)	10	7.2
Otro	6	4.3
Investigación documental	5	3.6
Total	138	100

* Escolaridad, empleo, ingreso y desigualdad.

Las 117 investigaciones empíricas, son en su mayoría investigaciones explicativas (66%), otro 23% tiende a correlacionar diversos factores ya sea con la esco-

laridad o las características de los empleos y sólo 8% tienden principalmente a describir las características de las muestras que utilizan. El 3% de las investigaciones no pudieron clasificarse bajo estos criterios.

CUADRO 5.43 EEIYD*: Productos de investigación por tipo**

Tipo de investigación	Número	(%)
Explicativa	77	65.8
Correlacional	27	23.1
Descriptiva	9	7.7
Otro	4	3.4
Total	117	100

* Escolaridad, empleo, ingreso y desigualdad.

** En el cuadro sólo se consideran los productos de investigaciones empíricas.

CUADRO 5.44 EEIYD*: Productos de investigación por tipo de diseño

Tipo de diseño	Número	(%)
Cuasiexperimental	69	59.0
Estudio de caso	18	15.4
Investigación transversal	17	14.5
Investigación longitudinal	11	9.4
Otro	2	1.7
Total	117	100

* Escolaridad, empleo, ingreso y desigualdad.

** En la tabla sólo se consideran los productos de investigaciones empíricas.

El diseño de las 117 investigaciones empíricas en su mayor parte es cuasiexperimental (59%). Mucho más abajo se encuentran otros tipos de diseño, como los estudios de caso (15%), los diseños transversales que cuentan con una sola medición (15%) y los diseños longitudinales (9.4). Este último tipo de diseño se logra mediante la utilización de los datos de panel con que cuentan algunas encuestas nacionales, como son la Encuesta Nacional de Ingreso y Gasto de los Hogares o las Encuestas de Empleo.

Siguiendo la tendencia que caracteriza a los estudios que abordan los cinco subtemas definidos, la gran mayoría de las investigaciones empíricas siguen el

enfoque metodológico cuantitativo (84%). Los enfoques cualitativos (12%) y los que utilizan un enfoque mixto (cualitativo-cuantitativo) (4%), tienden a ocupar una posición marginal en este eje temático.

CUADRO 5.45 **EEIyD***: **Productos de investigación por enfoque metodológico utilizado****

Enfoque metodológico	Número	(%)
Cuantitativo	98	83.8
Cualitativo	14	12.0
Mixto	5	4.3
Total	117	100

* Escolaridad, empleo, ingreso y desigualdad.

** En el cuadro sólo se consideran los productos de investigaciones empíricas.

Algo que ha facilitado el crecimiento de este eje temático y la sofisticación de las técnicas estadísticas utilizadas, es el mayor acceso que ha brindado el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) a las bases de datos nacionales. A través de consulta por internet se puede acceder y bajar a las computadoras personales diversos recursos de información y bases de datos con los microdatos de la población, tales como: Censos Nacionales de Población y Vivienda, Encuestas Nacionales de Ingreso y Gasto de los Hogares, las diversas bases de empleo que existen, etcétera. Asimismo, los avances del software de las computadoras personales y de los programas estadísticos (SAS, SPSS, por ejemplo) han facilitado el trabajo en este eje temático.

En consecuencia, es comprensible que gran parte de los productos (67%) realizados en este eje temático recurran a los recursos que brinda el INEGI como fuente de información principal. No obstante, todavía hay un porcentaje importante de investigaciones que diseñan sus propias encuestas para aplicarlas a muestras específicas de la población (20%), principalmente cuando el objetivo de los estudios se establece en función de analizar un modelo educativo en particular, grupos de población específicos o determinadas localidades o regiones del país.

Otro 13% de los productos de investigación realizados durante la década, sobre este eje temático, tendieron a emplear otro tipo de datos o fuentes de información de carácter secundario, lo que ocurre principalmente con los reportes analíticos e investigaciones documentales. Éstos, con frecuencia, tien-

den a utilizar y sistematizar la información que proviene de otros productos de investigación o combinan fuentes primarias y secundarias en sus análisis.

CUADRO 5.46 EEIYD*: Productos revisados por tipo de datos o fuentes de información utilizados

Tipo de datos o fuentes de información	Número	(%)
Base de datos	92	66.7
Muestra específica	28	20.3
Otro	18	13.0
Total	138	100

* Escolaridad, empleo, ingreso y desigualdad .

CUADRO 5.47 EEIYD*: Productos revisados por nivel educativo analizado

Tipo de investigación	Número	(%)
General (todos los tipos)	85	61.6
Superior (licenciatura y posgrado)	44	31.9
Básico	4	2.9
Medio superior	2	1.4
Sin escolaridad, rezago educativo	1	0.7
Otras experiencias de educación formal o informal	1	0.7
Básico y medio superior	1	0.7
Total	138	100

* Escolaridad, empleo, ingreso y desigualdad.

El mayor porcentaje de investigaciones (62%), centra su atención en todos los tipos educativos; es decir, analizan de forma general la escolaridad adquirida por la población para ver cómo se relaciona con la participación en el sector productivo, las características de sus empleo (salarios y acceso a diversas prestaciones laborales, etcétera), las tasas de rendimiento económico que reporta la escolaridad o los factores que contribuyen a generar la desigualdad o la movilidad social.

En segundo lugar se encuentran los productos que centran su atención en la educación superior (que pueden ser técnicos superiores, profesionistas o posgraduados), los cuales representan el 32% de la producción de la década.

Los otros tipos y modalidades educativas reciben muy poca atención en este eje temático, pues son muy pocos los productos que de forma específica se ocupan de ellos. En conjunto comprenderían sólo el 6% de los productos de investigación realizados durante la década.

A continuación se procede a presentar las características y los hallazgos que se derivan de los productos de investigación clasificados en los cinco subtemas definidos con anterioridad.

Descripción de los hallazgos

a) *Vínculo entre educación y mercado de trabajo (MT)*. En este subtema se ubican los productos de investigación que tienen como objetivo analizar los problemas de vinculación que se presentan entre los flujos de egresados que forma el sistema educativo y las oportunidades laborales que se crean en el mercado de trabajo. Un elemento central en este tipo de productos es la orientación a poner a prueba uno de los supuestos fundamentales de la teoría de capital humano, el que señala que la educación puede concebirse como una inversión económica, ya que genera beneficios económicos tanto para el sujeto que la adquiere (rendimientos privados) como para la sociedad en su conjunto (rendimientos sociales).

El interés por analizar la vinculación o relación que se establece entre escolaridad y mercado de trabajo se remonta a la década de los setenta, cuando los países que habían experimentado una rápida expansión de sus sistemas educativos (principalmente desarrollados) empiezan a experimentar problemas para que los egresados del sistema escolar pudiesen incorporarse en posiciones acordes con su nivel de formación en el mercado de trabajo. Esta aparente falla de la teoría de capital humano, motivó el surgimiento de varias teorías alternativas a las de capital para explicar tal situación, entre las que destacan las diversas vertientes de las teorías credencialistas o credencialismo, y las correspondientes a los mercados segmentados y duales de trabajo.

Durante la década que comprende este análisis se agudizaron los problemas del empleo a nivel mundial, provocando el surgimientos de movimientos sociales como el de “los indignados”, que inició en Portugal y España, pero con una rápida expansión a otros países. Los reclamos de este movimiento parten de cuestionar por qué, si generacionalmente los jóvenes cada vez están más pre-

parados, están teniendo cada vez menos oportunidades de acceder a empleos de calidad en el mercado de trabajo. En medida de ello, el desajuste entre “oferta” y “demanda” de trabajo mantiene la vigencia y constituye el objeto de estudios de los productos de investigación que se ubican en este subtema.

Los productos de investigación que analizan el vínculo entre educación y MT durante la década son 41, y equivalen al 30% del total de productos identificados en este eje temático.

En el periodo, el trabajo más amplio e importante en esta vertiente fue el producido y editado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), que comprende cuatro partes que fueron publicadas en formato de libro. El primero de ellos (ANUIES, 2003a), es un diagnóstico de la situación del mercado laboral de los profesionistas durante la década de 1990 a 2000, donde se analiza su estructura, desempeño y funcionamiento. El segundo (ANUIES, 2003b), presenta una visión prospectiva demográfica y económica del país para la primera década del siglo XXI, a partir de la cual se evalúan los efectos que tendrá en el mercado de trabajo de los profesionistas y se plantean diversos escenarios. Los otros dos productos persiguen el mismo objetivo que los primeros, pero bajo una desagregación por región (según la clasificación de la ANUIES) y estatal tanto de la situación del mercado de trabajo de los profesionistas en México (ANUIES, 2003c), como de las tendencias que se esperaban para el 2010 (ANUIES, 2003d).

Entre sus principales resultados se señala que durante el decenio de los 90, el 93% de la oferta neta de profesionistas se encontraba empleado; por tanto, había un excedente neto de 7%; es decir, 135 mil profesionistas. No obstante, en el decenio considerado se detectó un deterioro paulatino de la “calidad” de las ocupaciones en las que se emplean los profesionistas, lo cual provoca que sólo 55% de los egresados netos pudiesen ubicarse en ocupaciones acordes con su nivel de preparación. A partir de estos resultados se establecen dos conclusiones principales: a) que el número de egresados requeridos para desempeñar ocupaciones de carácter profesional es menor al número de egresados que produce el sistema de educación superior del país; y b) que el excedente de profesionistas se emplea en ocupaciones de carácter residual; es decir, los egresados universitarios tienden a desplazar de ciertas labores productivas a personas con menores niveles de educación formal.

La desagregación regional y estatal muestra que la relación entre la oferta y la demanda de profesionistas es muy heterogénea, mientras que en algunos

lugares se aprecia un excedente de profesionistas en otros todavía hay carencia de ellos. En cuanto a las carreras profesionales, se observa un elevado grado de asociación estadística entre las magnitudes de la oferta y la demanda; es decir, las carreras de mayor oferta son las más demandadas y viceversa. Lo que se deriva de este hecho es que independientemente de la carrera que se haya cursado, el mercado de trabajo logra absorber a los profesionistas.

En término de los ingresos salariales, durante el periodo se nota un descenso general de los salarios, pero que afecta en menor medida a los trabajadores según aumentan su nivel de escolaridad. En medida de ello, aunque los profesionistas descendieron sus ingresos salariales durante el periodo, fueron los trabajadores menos afectados.

El resto de los productos que se realizaron durante la década, de alguna u otra forma confirman las tendencias identificadas por el estudio de la ANUIES; si bien muchos de ellos tomaron ejes de análisis particulares que permiten ampliar bastante la visión sobre el vínculo entre la educación y el mercado de trabajo.

Entre los trabajos de esta vertiente se pueden identificar 21 productos que enfocan los problemas principales del desajuste entre educación y mercado de trabajo. Algunos de éstos abordan la vinculación entre educación y mercado de trabajo de forma general, considerando los diferentes niveles educativos y sectores de la economía (ver De Ibarrola, 2009a; Román y Flores, 2009); aunque la gran mayoría trata específicamente este problema en relación con los profesionistas (ver Hernández, 2004; Planas, 2005; De la Garza y Gaspar, 2009; Burgos y López, 2010; Márquez, 2011).

Entre estos mismos trabajos se encuentran algunos que toman el problema de la desvinculación como trasfondo para resaltar en sus análisis la pérdida de calidad del empleo durante el periodo (ver Hualde y Serrano, 2005; Casanueva y Rodríguez, 2009a; Montoya, 2009; Hernández y Nájera, 2009) o sus efectos en las condiciones de lo que la Organización Internacional del Trabajo (OIT) define como “trabajo decente” (ver Barrón y Martínez, 2008; Fujii y Alatríste, 2008; Sánchez, 2009a y 2009b). Otros resaltan el problema de la desvinculación a través de conceptos como sobreeducación e incluso tratan de medir su nivel en el caso de los profesionistas (ver Becerril, 2005; De la Garza y Villezca, 2006; Burgos y López, 2011).

En esta vertiente son pocos los trabajos que abordan la desvinculación desde otras perspectivas, como el de las instituciones educativas (Velarde y Camarena, 2009), por tipos y modalidades educativos específicos (López, 2011),

la correspondiente a los empleadores (Planas, 2006; 2009) o los que retoman al grupo de los jóvenes de manera especial (Muñoz, 2006; Márquez, 2008; López, 2009).

Un trabajo que llama la atención en esta vertiente es el realizado por Barceinas y Raymond (2003), quienes son los que al tratar el problema de la desvinculación ponen a prueba la teoría de capital humano frente a una de las teorías credencialistas, como es la de la “señalización”. Acorde con el resto de los productos realizados en esta vertiente, concluyen que no obstante que en el mercado laboral mexicano se perciben algunos aspectos de señalización, la teoría del capital humano continúa siendo la base teórica más sólida para explicar la determinación de los salarios y sus diferencias.

En conjunto, los trabajos en este sentido tendieron a ampliar y actualizar la visión del estudio realizado por la ANUIES, si bien, todos confirman que durante la década se incrementó el desajuste entre educación y mercado de trabajo, lo cual ha implicado la pauperización de las condiciones laborales de todos los trabajadores, aunque siempre los más educados son los que obtienen mejores condiciones de trabajo.

b) Desigualdad y movilidad social. Este subtema incorpora trabajos relativos a la forma en que diversos grupos se relacionan de modo desigual con la educación y el trabajo. Incluye estudios sobre los denominados grupos que viven bajo condiciones de vulnerabilidad en razón del género, la edad, la etnia, el origen social, cultural, entre otros factores y el tipo de ocupaciones a las que acceden y el desempeño laboral que tienen dentro de ellas.

Asimismo, incluye trabajos que analizan las relaciones que se establecen entre la escolaridad y la movilidad ocupacional y/o social de la población.

En este tema se identificaron 31 productos (23%), y dentro de éstos los más numerosos son los que se dedican a estudiar la relación que existe entre la educación y el trabajo, entre otros aspectos, como determinantes de la pobreza. Entre estos trabajos se encuentran los de Berenger, Calderón y Celestini (2009), Esquivel, Lustig y Scott (2011) y Aguayo y Rangel (2011). En general, estos productos reportan que la educación es un factor que está correlacionado con las oportunidades de participar en el mercado de trabajo y con los ingresos que percibe la población, y constituye un elemento clave en la determinación de la pobreza. En medida de ello, consideran que mientras no se logre romper generacionalmente el ciclo que va de la baja escolaridad, a los bajos ingresos y culmina precisamente con la pobreza, se mantendrán las desigualdades sociales

y educativas. Otros trabajos también retoman como punto central el análisis de la pobreza, pero emplean como punto central el papel de la educación como factor determinante de la desigualdad salarial de la población económicamente activa (PEA), ejemplos de estos trabajos son los de Meza (2005), Székely (2005) y Huesca y Rodríguez (2008).

Aunque muchas investigaciones brindan información sobre las diferencias que se establecen según el género de la población, son pocos los trabajos específicos que lo abordan como parte fundamental de sus análisis, como es el caso en De Vries y Navarro (2009); Navarro-Leal, Lladó y Sánchez (2009); y Valdéz-Gardea, Ochoa y González (2011). Sus resultados muestran las desventajas que tienen las mujeres en relación con el mundo del trabajo, aun cuando tengan semejantes niveles de escolaridad. Asimismo, muestran que al considerar sólo a las mujeres, los beneficios que les reporta la escolaridad son más altos que entre los hombres; es decir, entre más escolaridad tienen las mujeres más se diferencian con respecto a otras mujeres que recibieron menos escolaridad.

En esta vertiente hay trabajos que tomaron como centro de sus análisis a la población migrante (Franco, 2008; Gitter, Gitter y Southgate, 2008; Nájera y Hernández, 2009; Caicedo, 2010), la cual por lo general caracterizan en relación con su escasa escolaridad e ingresos que perciben en los Estados Unidos de Norteamérica.

Los trabajos menos numerosos son aquellos que toman como eje de referencia sólo a los jóvenes que viven en condiciones de pobreza (Guerra, 2005; Pieck, 2005), a los niños (López, 2005; Delval, Díaz, Hinojosa y Daza, 2006) y a la población de mayor edad (Van Gameren, 2008). En todos ellos resalta la baja escolaridad como un determinante de sus condiciones de desigualdad social y pobreza, o como un elemento sustancial para darle sentido a sus propias condiciones de existencia.

Para finalizar, en esta vertiente temática se encuentran los trabajos que centran su atención en la educación como un factor de movilidad social. Al respecto se identificaron pocos trabajos (Muñoz, 2009; Cortés, Escobar y Solís, 2007), que tienden a mostrar el importante papel que juega la educación en la movilidad inter e intra generacional de la población mexicana.

c) Rendimientos económicos de la escolaridad y capital humano. En este subtema se ubican los productos de investigación que tienen como objetivo central estimar los beneficios o rendimientos económicos de la escolaridad en México. Ésta sería la perspectiva más directamente vinculada con el enfoque

de los pioneros de la teoría de capital humano, como lo son Schultz, Becker y Mincer, sobre la cual se identificaron 29 productos de investigación (21%).

Cabe aclarar que aunque las metodologías para estimar las tasas de rentabilidad económica de la educación son diversas, por lo general para el caso mexicano la metodología preponderante es la correspondiente a la “*función de ingresos*” o “*ecuación minceriana*”, que consiste en una función de regresión que estima los coeficientes atribuibles a la desigualdad salarial de los trabajadores en razón de sus años o niveles de escolaridad alcanzados. La dificultad para obtener datos fidedignos sobre el costo (o gasto) de la escolaridad parece ser el motivo de que esta metodología sea la más socorrida en el caso de los investigadores mexicanos. Si bien la metodología de la función de ingresos es la más comúnmente utilizada, cabe advertir que los resultados de los estos productos no son comparables entre ellos, debido a que es común los investigadores no utilicen la fórmula clásica de Mincer, sino derivaciones de la misma. Es decir, incluyen más o menos elementos en las ecuaciones de regresión y/o modifican los procedimientos de estimación para ajustarlos a los objetivos precisos de sus trabajos. En medida de ello, lo único que permitan apreciar estos trabajos son las tendencias generales de los resultados.

Al respecto, los productos más abundantes en esta perspectiva son los que siempre se ajustan a estimar los retornos económicos de la escolaridad tomando como base la desigualdad salarial o de ingresos de los trabajadores. Para eso utilizan la información que brindan las bases de microdatos elaboradas por el INEGI, tales como Censos de Población y Vivienda, las Encuestas Nacionales de Ingreso y Gasto de los Hogares (ENIGH) o diversas encuestas de empleo. En esta línea se encuentran Urciaga (2002), Barceinas y Raymond (2006), López-Acevedo (2006), Ordaz (2007) y Villareal (2010), quienes coinciden en dos aspectos: a) la escolaridad sigue aportando tasas positivas de rendimiento (variando entre el 8% y 10% según las características propias de cada trabajo), si bien durante el periodo se detecta una ligera disminución de sus beneficios; y b) se detecta una amplia heterogeneidad en la forma en que evolucionan los rendimientos de la escolaridad, lo cual ha tendido a favorecer a las personas que alcanzan los mayores niveles de escolaridad y, con ello, la ampliación de las brechas de desigualdad en los ingresos que captan los trabajadores más y menos educados.

En la misma perspectiva otros trabajos se orientaron a comparar las tasas de rendimiento de diversas regiones de México, con el fin de analizar cómo los

cambios debidos a la expansión educativa y los niveles de desarrollo de las propias regiones incidía en la convergencia o divergencia de las tasas de rentabilidad de la escolaridad. Entre estos trabajos se encuentran los de Rodríguez-Oreggia (2005) y Barceinas y Raymond (2005), a partir de los cuales se concluye que la distribución del capital humano (escolaridad) entre regiones es uno de los principales factores que incide en la desigualdad existente entre las regiones del país. Aunque también hay otros factores, como las distancias a los centros de producción y el propio desarrollo de las instituciones laborales, que también influyen en la determinación de los salarios y retornos de la educación. En esta medida, se considera que mientras estos factores de desigualdad se mantengan será difícil avanzar hacia una convergencia de los niveles de desarrollo de las distintas regiones del país.

En este subtema tres trabajos destacan al estimar los beneficios que se derivan de la educación en ámbitos que van más allá de las retribuciones económicas que perciben los propios beneficiarios de la educación; es decir, en vez de medir la rentabilidad privada se trata de calcular la tasa de beneficio económico que el incremento de la escolaridad genera para otros grupos de población o para la sociedad en general. Así, Rodrigo (2010), analiza cómo la expansión de la educación superior influye en el incremento de la producción y de los salarios de grupos de trabajadores que han alcanzado niveles más bajos de escolaridad. Itubarría (2007), que hace lo propio para las áreas metropolitanas de la ciudad de México. Por su parte, Ledezma, Mungaray y Ocegueda (2008) estiman los retornos del servicio social que realizan los jóvenes universitarios en microempresas marginadas del país. En todos los casos los resultados tienden a brindar evidencias de que la escolaridad genera externalidades positivas, lo cual indica que las inversiones en educación generan beneficios económicos que no sólo se circunscriben a los individuos que la reciben.

Para finalizar, en este subtema algunos trabajos exponen y analizan el trasfondo de la teoría de capital humano en contraste con las teorías alternativas, que se han planteado para explicar la relación que se establece entre la escolaridad, el salarios y el empleo (Leyva y Cárdenas, 2002); o bien, para discutir la teoría de capital humano a la luz de nuevos conceptos, tales como el de “competencias laborales” (Cuamatzin, 2006; Del Ángel, 2007).

d) Características del empleo según escolaridad. Bajo este subtema se agrupan los trabajos que tienen como principal objetivo definir las características de los empleos a los que accede la población, según el tipo específico de escolaridad que alcanzaron, sea ésta por clase, nivel o modalidad específica. Quizá estos tra-

bajos puedan tener cierta semejanza con los seguimientos de egresados, los que se engloban en este subtema se caracterizan por aplicar una metodología y un abordaje que tiende a ser más general con diferencias claras de los estudios de seguimiento tradicionales, los cuales centran su atención en instituciones educativas particulares. Por otra parte, estos trabajos también se caracterizan por utilizar casi en exclusiva las herramientas de la estadística descriptiva en sus análisis.

En este subtema se identificaron 22 productos (16%) y los más abundantes son los que orientan a caracterizar las condiciones del empleo que tienen los profesionistas o personas de alta escolaridad en el país (Márquez, 2007; Valle, 2007; Estrada, 2011) o en diversas regiones del mismo (Jurado, 2004; Moctezuma, 2005; López, Raya y Ruiz, 2008).

Otros trabajos se particularizan por tratar modalidades educativas específicas, como es el caso de los técnicos superiores universitarios (Ruiz, 2005; 2009) y de la capacitación para y/o en el trabajo (Aportela, 2003; De Ibarrola, 2004b).

Aunque poco abundantes, otros trabajos que se ubican en este subtema se orientan a estudiar los niveles de satisfacción de los estudiantes con respecto a sus estudios y ocupaciones (Cuevas, 2009); alumnos que bajo determinadas características ya están vinculados al mercado de trabajo (Arias, 2003; Guzmán, 2004; Sánchez, 2007).

En una perspectiva más propositiva, otros trabajos tienen una orientación metodológica que tiene como objetivo proponer nuevos indicadores para analizar la situación del empleo de los egresados del sistema escolar (Hernández, Robres y Escobar, 2007) o para reflexionar sobre las teorías y metodologías más usualmente empleadas en el análisis de la escolaridad y el empleo (Bustos, 2008).

Desde una perspectiva más descriptiva, los trabajos agrupados en este subtema también tienden a confirmar el importante papel que tiene la escolaridad en los ingresos y en las ocupaciones a los que puede acceder la población. Si bien, al igual que los trabajos realizados en los otros subtemas, señalan la forma que durante la década deterioró las condiciones del empleo en términos generales.

e) Factores de cambio que afectan al mercado de trabajo. Desde una perspectiva macroeconómica, en este eje temático se incorporan trabajos que se plantean como objetivo determinar el efecto que tienen diversos cambios que se han dado en el contexto económico y social (globalización, desarrollo tecnológico, apertura comercial, reformas estructurales, crecimiento demográfico, etcétera) con respecto a la escolaridad de la población y las características de sus empleos e ingresos.

Los factores contextuales que se perciben como factores de transformación del mundo del trabajo son diversos, incluso, en muchas ocasiones los estudios realizados en esta vertiente incluyen más de uno de estos factores, lo que tiende a dificultar una interpretación meramente causal de las relaciones que analizan. Es decir, como los factores macroestructurales por lo regular se abordan de manera general, no se asegura que las relaciones que se establecen entre ellos y la escolaridad, el empleo o los ingresos puedan resultar espurias o, en su caso, difícil de determinar el efecto específico sobre el aspecto que se analiza. En esta medida, los productos de investigación realizados con esta vertiente tienden a sostenerse principalmente sobre un marco lógico de interpretación.

Aquí se identificaron 15 productos de investigación. Algunos de ellos se orientaron a analizar el efecto que han tenido los procesos de globalización, apertura comercial y cambio tecnológico en las relaciones laborales de las empresas según de los niveles de escolaridad de los trabajadores (Meza, 2003; Casanueva y Rodríguez, 2009b; Huesca, Castro y Rodríguez, 2010), o en el desplazamiento regional de la fuerza de trabajo calificada en México (Ramírez, 2004).

Otros han realizado lo propio pero para regiones específicas del país (Jurado, 2002; Ghiara y Zepeda, 2004) y en sectores específicos de la economía como es el sector agropecuario (CEPAL, 2005) o las manufacturas (Cabrera, Mungaray, Varela y Hernández, 2008). Otros trataron de analizar el efecto de las crisis económicas en las condiciones laborales de la población según su escolaridad (Campos-Vázquez, 2010; Fernández y López-Calva, 2010) y otros el efecto de los cambios tecnológicos en sectores específicos de la población como son los jóvenes (Castillo, 2006).

En términos generales, algunas de las principales conclusiones que se derivan de estos trabajos están en razón de establecer qué procesos de cambio, como la globalización, la apertura comercial y el desarrollo tecnológico, están provocando el incremento de la demanda de trabajo más calificado. Si bien el aumento de la escolaridad media de la fuerza de trabajo en México se traduce en una mayor oferta de trabajo calificado, redundando, a su vez, en una mayor precarización de las condiciones laborales. En este sentido, se considera que los factores macroestructurales no son los únicos elementos que inciden en la determinación de los salarios de los trabajadores, puesto que las dinámicas institucionales (arreglos patrón-empleado) juegan también un papel relevante en la determinación de los salarios y las condiciones laborales de los trabajadores.

En cuanto el efecto de las crisis económicas en las condiciones de los

trabajadores, no se percibe un punto de acuerdo entre los estudios realizados durante el periodo, pues mientras que unos productos encuentran que los trabajadores jóvenes y menos calificados son los más afectados por estos procesos, otros señalan que los resultados de la educación son ambiguos durante estos procesos.

En suma, las principales tendencias identificadas en este eje temático indican que la teoría de capital humano sigue constituyendo la teoría predominante en los productos de investigación realizados durante el periodo, ya sea para compartir sus supuestos o para cuestionarlos. Asimismo, las metodologías cuantitativas, en especial las provenientes de la econometría, son las más utilizadas en los análisis. La propensión a incluir modificaciones *ad-hoc* en los análisis que realizan los investigadores, quizá no permitan establecer comparaciones entre sus resultados. En este sentido, a lo más que se puede llegar es a compartir las tendencias generales que se derivan de los estudios con respecto al papel que juega la escolaridad en relación con los ingresos salariales o las condiciones de los empleos a los que acceden los trabajadores.

En cuanto a los resultados de la escolaridad, los estudios tienden a confirmar que ésta sigue brindando beneficios económicos importantes, pese a que durante el periodo se identifica una tendencia hacia la pauperización de las condiciones laborales y los salarios de los trabajadores. En razón de ello, durante el periodo se ampliaron las diferencias salariales de los trabajadores en función de la escolaridad y donde, como dijimos antes, los que salieron mejor librados de este proceso de pauperización de las condiciones laborales fueron los profesionistas.

Por otra parte, los productos que centraron su atención en el análisis de la desigualdad y la movilidad social sidentifican la educación como un factor clave para promover la mejora en las condiciones de vida de la población; no obstante, las desigualdades educativas que persisten y los propios niveles de desarrollo de las distintas regiones del país, antes de tender hacia la convergencia mantienen las grandes desigualdades regionales. Esto mismo ocurre en el caso de sectores específicos de la población, como sucede con los grupos de población que viven bajo condiciones de vulnerabilidad social.

Para finalizar, aunque procesos macroestructurales tales como la globalización, la apertura comercial, el desarrollo tecnológico y las reformas macroestructurales se presume que influyen en las condiciones del mercado de trabajo y en el papel que juega la educación en el mismo, los resultados de las investigaciones tienden a ser un tanto vagos con respecto a la determinación específica

de su impacto, lo cual implica la necesidad de buscar procedimientos metodológicos que resulten más apropiados para analizar el efecto de dichos factores en el mercado de trabajo.

Conclusiones generales y propuestas para la agenda de investigación

A continuación se procede a plantear una serie de conclusiones generales que se derivan de las principales tendencias que muestra la producción de investigación en el tema de Educación, trabajo y empleo, así como una serie de propuestas que tienen la intención de orientar el desarrollo de la investigación en el futuro sea para profundizar, ampliar y/o consolidar este campo temático.

Conclusiones generales

Las principales conclusiones que se desprenden de la revisión de los productos de investigación realizados sobre educación, trabajo y empleo, son:

- La mayoría de los trabajos sigue percibiendo a la educación en su carácter instrumental, sea como un mecanismo de movilidad social, puerta de acceso al mercado de trabajo, o como un medio para obtener mejores puestos, condiciones laborales o ingresos.
- La teoría del capital humano sigue siendo el referente conceptual más socorrido por el análisis, sea para reforzarlo, redimensionarlo o contradecirlo.
- Los enfoques cuantitativos continúan siendo los más empleados en el abordaje de los temas del subárea, aunque se observa el incremento de los estudios que emplean métodos cualitativos o mixtos.
- Persiste una amplia concentración de los trabajos centrados en la educación superior; aunque los estudios que utilizan bases nacionales (ENIGH, ENEU, ENOE, censos, etc.) en particular tratan sobre todos los niveles educativos.
- Hay un incremento importante de los estudios de seguimiento de egresados y trayectorias laborales. La mayoría con tratamientos meramente descriptivos son estudios de caso aislados, utilizan una amplia diversidad de metodologías y tienen una escasa contextualización teórica y conceptual.

Lo anterior implica que a pesar de su abundancia, dicho campo temático dista de consolidarse.

- Gran parte de la producción en el tema, con excepción de los estudios de seguimiento de egresados y trayectorias, no se circunscribe sólo al campo de la investigación educativa, pues parte de ella se desarrolla en disciplinas como la economía y la administración. Por tanto, la difusión de estos trabajos se hace en publicaciones especializadas de dichas disciplinas. En medida de lo anterior, la investigación educativa sobre este tema debe ampliar sus horizontes e integrar los conocimientos que son producidos por las disciplinas que se están abocando a tratar estos temas, que resultan de amplia relevancia para conocer los resultados del sistema educativo.
- Factores contextuales, vinculados con el desarrollo de políticas públicas relacionadas con los sistemas de evaluación y acreditación, han promovido en gran medida los estudios de seguimientos de egresados. Sin embargo, el desarrollo de estos estudios se percibe más como un mecanismo de obtención de financiamiento extraordinario para los programas e instituciones que los promueven y realizan, y no como parte de una agenda de investigación que permita ampliar los conocimientos sobre la situación de los egresados y su vinculación con el mercado de trabajo.
- En este tema, la mayor disponibilidad de fuentes de información nacionales (bases de datos) y de herramientas electrónicas para el análisis estadístico, han dado un nuevo impulso a los estudios con un enfoque más econométrico y a la utilización de diseños cuasiexperimentales más sofisticados. No obstante, es necesario dotar de una mayor orientación e integración a los productos de investigación para concretar en conocimientos, que, de forma más sistemática, pongan a prueba las diferentes teorías e hipótesis que existen sobre las relaciones que se establecen entre la educación, el trabajo y el empleo.
- En la investigación educativa sobre el tema hay amplia preocupación por cuestiones como la inequidad y la desigualdad, en términos del papel que deben jugar la educación y el trabajo para contrarrestarlos. Hay diversos estudios que analizan estos asuntos en contextos de pobreza o analizan programas orientados a la formación y capacitación para el trabajo.
- Los estudios con enfoque cualitativo se han orientado a hacer evidente aspectos sobre el sentir subjetivo y los significados que los individuos otor-

gan a la educación y a su desempeño en el trabajo. Estos aportan nuevos elementos para comprender las valoraciones relacionadas con la satisfacción laboral, el éxito profesional y la movilidad social. Dan cuenta también de las formas tácitas de adquisición de saberes y habilidades productivas que posibilitan su desempeño laboral al margen de los conocimientos escolares. En la medida de lo anterior, estos productos pueden considerarse como una aportación relevante durante la década. Si bien estos trabajos son todavía muy escasos constituyen, de todas formas, una veta que es necesario desarrollar con mayor intensidad en el futuro.

- Algunos de los estudios cuantitativos incrementaron la sofisticación del tratamiento estadístico de sus análisis, aportando nuevas preguntas sobre el papel de la educación en la erradicación de la pobreza, la convergencia regional (igualamiento regional) y el desarrollo local, ofreciendo importantes evidencias sobre los límites que la educación tiene y ha tenido en la erradicación de la pobreza y desigualdad. Respecto a estos asuntos se preocupan por evaluar el efecto de las políticas públicas, incluidas las educativas, en la disminución o incremento de la desigualdad y la pobreza.
- Asimismo, se amplía el tratamiento de los temas que tienen que ver con la aparente desvinculación que se presenta entre educación y el mundo del trabajo, resaltando temas como el desempleo, el subempleo, la precariedad laboral o la sobreeducación.
- En el tratamiento de los temas abundan en la retórica conceptos como globalización, neoliberalismo, sociedad del conocimiento, cambio estructural, flexibilización laboral, entre otros. No obstante, no existe un desarrollo amplio y específico sobre estos temas.

Propuestas para la agenda de investigación

En relación con nuestras propuestas que tienen como finalidad orientar la agenda de investigación en el futuro, se consideró conveniente organizarlas de acuerdo con los cinco ejes temáticos que se abordaron en este trabajo, con la intención de responder de forma más específica sobre los aspectos que resultan de interés a cada uno de ellos.

Seguimiento de egresados y trayectorias laborales

- Resulta imprescindible que los estudios de seguimiento de egresados, básicamente descriptivos y al margen de un desarrollo teórico-conceptual riguroso, trasciendan hacia la construcción de explicaciones que permitan lograr una comprensión más amplia de un fenómeno que resulta ser más complejo que la simple evidencia empírica.
- A manera de propuesta, se sugiere recuperar el seguimiento de egresados como una metodología de investigación y no usarlos en sí mismos como instrumentos para el diagnóstico curricular y la planeación institucional.
- Además, sería recomendable asumir una postura más crítica respecto de las demandas de los empleadores, trascendiendo el análisis hacia la misma dinámica de la empresa en términos de las relaciones laborales, la organización del trabajo y la productividad.

Profesiones y mercado de trabajo

- Al tomar en cuenta el importante número de estudios que evidencian un manejo teórico y metodológico poco riguroso y de alcance limitado, es recomendable superar estas limitaciones y aprovechar los esfuerzos de investigación para generar explicaciones teóricas y conceptuales fundamentadas que redunden en aportaciones valiosas a la investigación educativa.
- Dado el dominio de estudios con metodologías cuantitativas, se recomienda ampliar el uso de metodologías con enfoques cualitativos a partir de estudios de caso, para permitir la realización de análisis microsociales sobre las conexiones de una formación profesional en particular y los requerimientos de los puestos ocupacionales, con la idea de destacar los aspectos intocados por los tratamientos cuantitativos y que tienen que ver más con el ejercicio de la profesión propiamente dicha en el mundo del trabajo, más allá del simple fenómeno del empleo.
- Es imprescindible la realización de estudios de mayor alcance teórico y metodológico sobre el tema, en especial ahora que el mundo del trabajo transita por procesos de radical transformación en todos los órdenes labo-

rales, que contribuyan a la comprensión de las conexiones entre la formación profesional y las demandas actuales del empleo.

Educación y competencias laborales

- Tomando en cuenta los impactos que ha tenido el modelo de EBC en los procesos curriculares y de formación profesional y técnica, es indispensable incrementar la investigación sobre la demanda de competencias en los escenarios empresariales bajo una postura más reflexiva y fundamentada del fenómeno, y apoyada en el uso de metodologías rigurosas de investigación.
- En la década que se reporta se detectan numerosas carreras y planes de estudios con el modelo de la EBC, lo que justifica realizar un mayor número de investigaciones empíricas sobre las relaciones existentes entre la formación basada en la adquisición de competencias y los requerimientos de competencias en el puesto ocupacional, bajo una metodología cuantitativa o cualitativa rigurosa y de mayor alcance.

Educación para y en el trabajo.

- Las políticas actuales en educación le han otorgado una gran importancia a la inclusión social por la vía de la implantación de políticas educativas de diversas complejidades, orientadas a la formación para el trabajo y la empleabilidad. Si consideramos lo anterior, se hace indispensable promover investigaciones dirigidas a los efectos de los distintos programas de educación tecnológica, capacitación para el trabajo y, en general, estrategias dirigidas a los jóvenes pertenecientes a grupos vulnerables y en riesgo de exclusión de las oportunidades educativas.

Educación, empleo, ingreso y desigualdad

- Los productos de investigación elaborados durante la década hacen uso frecuente de diversos conceptos tales como empleo informal, trabajo informal, comercio informal, subempleo, sobreeducación, credencialismo,

etcétera; no obstante, se carece de referentes comunes sobre el significado de cada uno de ellos y metodológicamente son operacionalizados de muy diversas maneras por los investigadores. En consecuencia, para avanzar en el tratamiento de estos problemas resulta urgente precisar la conceptualización de estos conceptos y en medida de ello, proponer metodologías que resulten comunes y permitan contrastar adecuadamente los diversos ámbitos en que se aplican en la investigación educativa. De lo contrario, su tratamiento continuará siendo ampliamente difuso.

- La mayor parte de las investigaciones sobre profesionistas marcan una clara distinción entre quienes laboran en empleos que se consideran acordes con su nivel de formación y aquellos que se desempeñan en actividades que aparentemente no responden a estos requerimientos de formación. No obstante, estas apreciaciones generales no permiten conocer si esta distinción es tan clara en la realidad, puesto que pocas veces se brindan evidencias al respecto. Por ello, es necesario ampliar las investigaciones que analicen con mayor profundidad los requerimientos concretos de las actividades que desempeñan los profesionistas para dilucidar el verdadero papel de la escolaridad en estos contextos, que se perciben tan diferentes en el mercado laboral.
- Con frecuencia se asume que la educación genera beneficios económicos que van más allá de los sujetos que la reciben, estos beneficios se denotan como beneficios sociales o externalidades de la educación; sin embargo, son muy escasas las investigaciones que durante la década se plantearon como objetivo generar evidencias al respecto. Por tanto, es prioritario ampliar el número de estos trabajos, así como los ámbitos en que se presentan estos beneficios de la educación. Estas investigaciones redundarían en mostrar de forma clara el carácter social de los beneficios que se derivan de la educación hacia la sociedad en su conjunto.

A modo de cierre, vale la pena destacar que a pesar de los significativos avances del sistema educativo, los productos de investigación revisados señalan todavía graves problemas por resolver. Las evidencias constatan la persistencia de la desigualdad de oportunidades educativas y laborales que afecta a amplios sectores de la sociedad, principalmente a los grupos que viven bajo condiciones de vulnerabilidad. Esto hace menester fortalecer el apoyo al sistema educativo y a la investigación sistemática, con un fuerte respaldo teórico, que permita

identificar sus problemas y profundizar en su comprensión, a fin de arribar al planteamiento de soluciones más pertinentes e integrales.

Bibliografía

- Acosta, Eduardo; Cortés, María; Vélez, Brenda y Herrera, Beatriz. *Seguimiento de egresados de la facultad de medicina de la UNAM*, en Revista de la Educación Superior, 33 (2), 130 (2004), Distrito Federal, México, ANUIES, pp. 7-20.
- Aguayo, Ernesto y Rangel, Erick (coord.) (2011). *Capital humano, pobreza y distribución del ingreso en México*, México, Universidad Autónoma de Nuevo León / Plaza y Valdés, pp. 340.
- Álvarez, Celerina; Campos, María; Cerón, Graciela, Franco, Brenda; Ledesma, María; Mora, Irene; Olvera, Georgina; Sánchez, Blanca y Zárate, María. *Mercado laboral de enfermería en el estado de Guanajuato*, en Acta Universitaria, 12, 2 (2002), Guanajuato, México, Universidad Autónoma de Guanajuato, pp. 20-27.
- Ampudia, Lourdes. *Desarrollo local y mercado laboral: Análisis de la demanda de trabajo de los profesionistas de Ciudad Juárez*, en Avances Coordinación de Investigación, 66, (2004), Ciudad Juárez, México, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, pp.1-25.
- Andrade, Josefina; Nava, Martha y Valverde, Jaime. *La educación continua como proceso de formación académica en los alumnos egresados de las instituciones de educación superior en el estado de Sonora (México)*, en Contabilidad y Negocios, 4, 8 (2009), Lima, Perú, Pontificia Universidad Católica del Perú, pp. 57-62.
- Angulo, Rita y Carreño, Berenice. *El primer empleo en Geólogos egresados de licenciatura*, en Revista Mexicana de Orientación Educativa, 6, 17 (2009), México, AMPO A.C., pp. 1-8.
- ANUIES (2003a). *Mercado laboral de profesionistas en México. Desagregación regional y estatal de la información. Diagnóstico (1990-2000). Primera parte*. México, ANUIES (Colección biblioteca de la Educación Superior. Serie Investigaciones).
- ANUIES (2003b). *Mercado laboral de profesionistas en México. Escenarios de prospectiva 2000-2006-2010: Segunda Parte*, México, ANUIES (Colección biblioteca de la Educación Superior. Serie Investigaciones).
- ANUIES (2003c). *Mercado laboral de profesionistas en México. Desagregación regional y estatal de la información. Diagnóstico 1990-2000. Tercera parte, Volumen I*, México, ANUIES. (Colección biblioteca de la Educación Superior. Serie Investigaciones).

- ANUIES (2003d). *Mercado laboral de profesionistas en México. Desagregación regional y estatal de la información. Escenarios de prospectiva 2000-2006-2010. Tercera parte Volumen II*. México, ANUIES (Colección biblioteca de la Educación Superior. Serie Investigaciones).
- Aportela, Fernando. *Efectos del programa mexicano de capacitación en la duración del desempleo de sus participantes*, en *El Trimestre Económico*, 70, 278 (2003), Distrito Federal, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 275-314.
- Arias, Fernando. *La situación laboral de los estudiantes del último semestre en la FCYA-UNAM y el estrato socioeconómico de la familia*, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8, 17 (2003), Distrito Federal, México, COMIE, pp. 159-185.
- Ayala, Juan. *Seguimiento laboral de egresados 2008. Licenciatura en Comunicación de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UAEM*, en *Espacios Públicos*, 2, 26 (2009), Estado de México, México, Universidad Autónoma del Estado de México, pp. 315-328.
- Balseiro, Lasty; Zárate, Rosa; Matus, Reyna; Balán, Cristina; García, Mercedes; Sacristán, Federico. *Inserción laboral de las (os) egresadas (os) del plan único de especialización en enfermería de la ENEO-UNAM: una experiencia de diez años*, en *Enfermería Universitaria*, 7, 39 (2010), Distrito Federal, México, ENEO-UNAM, pp. 38-45.
- Barajas, Guadalupe y Fernández, Jorge. *La formación profesional basada en competencias. El caso del médico homeópata en México*, en *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5, 13 (2008), México, AMPO A.C., pp. 50- 56.
- Barceinas, Fernando y Raymond, José. *Hipótesis de señalización versus capital humano. El caso de México*, en *El Trimestre Económico*, 70, 277 (2003), Distrito Federal, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 167-194.
- Barceinas, Fernando y Raymond, José. *Convergencia regional y capital humano en México, de los años 80 al 2002*, en *Estudios Económicos*, 20, 2 (2005), Distrito Federal, México, El Colegio de México, pp. 263-304.
- Barceinas, Fernando y Raymond, José. *Capital humano y desigualdad del ingreso en México, 1984-2000*, en *Investigación Económica*, 65, 256 (2006), Distrito Federal, México, UNAM, pp. 71-102.
- Barrón, Flor; Flores, Yessenia; Suástegui, Alma y De Vries, Wietse. *Las competencias y la educación universitaria, una exploración*, en *Ide@s CONCYTEG*, 3, 39 (2008), Guanajuato, México, Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Guanajuato, pp. 155-173.
- Barrón, Concepción y Martínez, Jesica (2006). *Educación superior y trabajo docente*, en V Congreso Nacional AMET: Trabajo y Reestructuración: Los Retos del Nuevo Siglo. Oaxtepec, México, AMET.

- Barrón, Concepción y Martínez, Jesica (2008). *Seguimiento de egresados de doctorado en pedagogía de la UNAM*, en VI Congreso Nacional de la Asociación Mexicana de Estudios del Trabajo, A. C. "Formación de Nuevos Paradigmas en los Estudios del Trabajo", Querétaro, México, AMET, UAQ.
- Becerra, Itzel (2009). *(Des/Sub/Auto) Empleo: una mirada propia desde las trayectorias laborales de las y los jóvenes*, en xxviii Congreso de la Latin American Studies Assotiation (LASA), Río de Janeiro, Brasil, Latin American Studies Assotiation.
- Becerril, Gabriela (2005). *Subutilización de los profesionistas en México, 2000*. Tesis de maestría en población, México, Distrito Federal, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Berenger, Valérie; Calderón, Cuauhtémoc y Celestini, Franck. *Modelling the Distribution of Multidimensional Poverty Scores: Evidence from Mexico*, en Estudios Económicos, 24, 1 (2009), Distrito Federal, México, El Colegio de México, pp. 3-34.
- Betancourt, Francisco; De Luna, Humberto y Hernández, José. *Política educativa, seguimiento de egresados y mercado laboral en las instituciones de educación superior en México*, en Cuadernos de Educación y Desarrollo, 2, 21 (2010), Málaga, España, Universidad de Málaga, pp. 1-18.
- Burgos, Benjamín. *Sobreeducación y desfase de conocimientos en el mercado laboral de profesionistas*, en *Revista de la Educación Superior*, 37 4, 148 (2008), Distrito Federal, México, ANUIES, pp. 57-68.
- Burgos, Benjamín y López, Karla. *La situación del mercado laboral de profesionistas*, en *Revista de la Educación Superior*, 39, 156 (2010), Distrito Federal, México, ANUIES, pp. 19-33.
- Burgos, Benjamín y López, Karla. *Efectos de la sobreeducación y el desfase de conocimientos sobre los salarios y la búsqueda de trabajo de profesionistas. Resultados de un estudio basado en opiniones y percepciones de egresados universitarios y empleadores*, en *Perfiles Educativos*, 33, 134 (2011), Distrito Federal, México, IISUE-UNAM, pp. 34-51.
- Burgos, Benjamín; López, Karla y García, Carmen (2010). *El mercado laboral de egresados universitarios desde el punto de vista de los empleadores 2010*, Universidad de Sonora (Colec. Documentos de Investigación Educativa).
- Bustos, Beatriz (2008). *El empleo profesional, algunas consideraciones teórico-metodológicas para su estudio*, en VI Congreso Nacional de la AMET: Formación de nuevos paradigmas en los estudios del trabajo, Querétaro, AMET.
- Cabrera, Claudio; Mungaray, Alejandro; Varela, Rogelio y Hernández, Emilio. *Capital humano e ingresos en la manufactura de Tijuana y Mexicali, 1994-2001*, en Estu-

- dios Fronterizos Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, 9, 18 (2008), Mexicali, México, Universidad Autónoma de Baja California, pp. 95-114.
- Caicedo, Maritza. *Integración económica y desigualdad: tres generaciones de mexicanos en Estados Unidos*, en Revista Mexicana de Sociología, 72, 2 (2010), Distrito Federal, México, IIS-UNAM, pp. 255-282.
- Camarena, Beatriz y Velarde, Delisahé (2009). *Educación superior y mercado laboral: vinculación y pertinencia social ¿por qué y para qué?*, en x Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, COMIE.
- Campos-Vázquez, Raymund. *The Effects of Macroeconomic Shocks on Employment: The Case of Mexico*, en Estudios Económicos, 25, 1 (2010), Distrito Federal, México, El Colegio de México, pp. 177-246.
- Candia, José (2006). *Políticas de apoyo a la capacitación y empleabilidad de los jóvenes mexicanos*, en Cristina, Girardo, María, De Ibarrola, Claudia, Jacinto, y Prudencio, Mochi (coord.), Estrategias educativas y formativas para la inserción social y productiva, Montevideo, Cinterfor/OIT.
- Cañedo, Roberto. *Formación profesional y calidad del empleo: el caso de los egresados de la Universidad Autónoma de Guerrero*, en Revista Electrónica Población y Salud en Mesoamérica, 7, 1 (2009), Costa Rica, Universidad de Costa Rica, pp. 1-18.
- Carrillo, Salvador y Ríos, Jesús. *La oferta de trabajo en los estudiantes de licenciatura en México*, en Revista de la Educación Superior, 38, 151 (2009), Distrito Federal, México, ANUIES, pp. 39-56.
- Casanueva, Cristina y Rodríguez, Cid. *La productividad en la industria manufacturera mexicana: calidad del trabajo y capital humano*, en Comercio Exterior, 59, 1 (2009a), México, Banco Nacional de Comercio Exterior, pp. 16-33.
- Casanueva, Cristina y Rodríguez, Cid (2009b). *México: educación, género y exposición a la globalización y la calidad de las condiciones de trabajo*. Instituto de Investigaciones sobre Desarrollo Sustentable y Equidad Social (IIDSSES), Documentos de Investigación (23). México, Universidad Iberoamericana.
- Castillo, Celia (2006). *Empleo juvenil: desigualdad salarial y nuevas tecnologías en México 1988-2002*. Tesis de maestría en gobierno y asuntos públicos, México, Distrito Federal, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Castro, Juan; Villaseñor, Martha; Mendoza, José y López, Fernando (2008). *Desempeño y posicionamiento del Médico Veterinario Zootecnista en el mercado de trabajo agropecuario*, en ponencia presentada en el VI Congreso Nacional de la Asociación Mexicana de Estudios del Trabajo, A. C. "Formación de Nuevos Paradigmas en los Estudios del Trabajo", Querétaro, México, AMET, UAC.

- CEPAL (2005). *México: crecimiento agropecuario, capital humano y gestión del riesgo*. México, CEPAL.
- Climént, Juan, *Segos comunes en la educación y la capacitación basada en estándares de competencia*, en Revista Electrónica de Investigación Educativa. 12, 2 (2010), Ensenada, México, Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo-UABC, pp. 1-25.
- Climént, Juan. *La educación basada en competencias como instrumento de política educativa y laboral*, en Revista Mexicana de Agronegocios, 12, 022 (2008), México, Sociedad Mexicana de Administración Agropecuaria, A. C., pp. 490-502.
- Cortés, Fernando; Escobar, Agustín y Solís, Patricio (coord.) (2007). *Cambio estructural y movilidad social en México*. México, El Colegio de México.
- Cuamatzin, Fortunato (2006). *La teoría del capital humano, la nueva economía y las nuevas competencias laborales. Algunos referentes teóricos para el estudio de egresados*, en V Congreso Nacional AMET: Trabajo y Reestructuración: Los Retos del Nuevo Siglo, Oaxtepec, México, AMET.
- Cuevas, Yazmín (2009). *Representaciones sociales del éxito profesional de los Técnicos Superiores Universitarios egresados*, en Estela, Ruiz, (coord.), *Diferenciación de la educación superior: sus relaciones con el mundo laboral*, México, Plaza y Valdés Editores y UNAM, Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (Colección Educación Superior Contemporánea).
- Damián, Javier. *Trayectorias laborales del egresado de la carrera de Técnico Superior Universitario en Administración de la Universidad Tecnológica de la Costa Grande*, en Revista de Educación y Desarrollo, 1 xxiii, 14 (2010), Guadalajara, México, Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara, pp. 14-22.
- De Ibarrola, María (2007). *La formación para el trabajo en México*, en José Luis Calva (coord.). *Educación, ciencia, tecnología y competitividad. Agenda para el desarrollo*, Volumen 10. Cámara de Diputados LX Legislatura-Miguel Ángel Porrúa-UNAM, México.
- De Ibarrola, María. *Formación escolar por competencias*, en Ide@s CONCYTEG, 3, 39 (2008), Guanajuato, México, Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Guanajuato, pp. 1-11.
- De Ibarrola, María (2004a). *Paradojas recientes de la educación frente al trabajo y la inserción social*, Documento de trabajo, Colección tendencias y debates, RedEtis, Buenos Aires.
- De Ibarrola, María. *El incremento de la escolaridad de la PEA en México y los efectos sobre su situación laboral y sus ingresos, 1992-2004*, en Revista Electrónica de In-

- investigación Educativa, 11, 2 (2009a), Ensenada, México, Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la UABC, pp. 1-19.
- De Ibarrola, María (coord.) (2004b). *Escuela, capacitación y aprendizaje: la formación para el trabajo en una ciudad de transición*, Colección herramientas para la transformación, Montevideo, OIT/CINTERFOR, CINVESTAV, Universidad Iberoamericana León.
- De Ibarrola, María (2009b). *Escenarios de futuro. Análisis prospectivo de la relación entre formación y empleo*, en Renglones revista arbitrada en Ciencias Sociales y Humanidades, 60, Guadalajara, México, ITESO, pp. 67-107.
- De Ibarrola, María. *Dilemas de una nueva prioridad a la educación Técnico Profesional en América Latina, un debate necesario*, en La educ@ción, revista digital, 144, (2010), Argentina, Buenos Aires, IIPE-UNESCO, pp. 1-29.
- De la Garza, Óscar y Villezca, Pedro. *Efecto de la sobre-educación en el ingreso de las personas con estudios de nivel superior en México*, en Ensayos: Revista de Economía, 25, 2 (2006), Nuevo León, México, Universidad Autónoma de Nuevo León, pp. 21-42.
- De la Garza, Enrique y Gaspar, Héctor (2009). *Modelos de producción y mercado de trabajo de los profesionistas en México*, en Ponencia Magistral, x Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, COMIE.
- De Vries, Wietse y Navarro, Yadira (2009). *Egresados universitarios y la equidad de género: evidencias de una exitosa revolución silenciosa*, en x Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, COMIE.
- De Vries, Wietse y Navarro, Yadira. *¿Profesionistas del futuro o futuros taxistas? Los egresados universitarios y el mercado laboral en México*, en Revista Iberoamericana de Educación Superior, 2, 4 (2011), Huixquilucan, México, Universia, IISUE-UNAM, pp. 3-27.
- Del Ángel, Héctor (2007). *Dinámica de las competencias laborales en México. Una metodología de medición para un análisis macrosocial*, en IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Mérida, COMIE.
- Delval, Juan; Díaz Barriga, Frida; Hinojosa, María Luisa y Daza, Diana. *Experiencia y comprensión. Concepciones sobre el trabajo en menores que trabajan en la calle en la Ciudad de México*, en Revista Mexicana de Investigación Educativa, 11, 31 (2006), Distrito Federal, México, COMIE, pp. 1337-1362.
- Del Campo, Refugio. *Un modelo para mejorar la colocación de recién egresados en el ámbito laboral en México*, en Revista Universidades, 58, 39 (2008), Distrito Federal, México, Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, UNAM, pp. 21-28.

- Escalona, Lina (2006). *Formación profesional y mercado laboral: vía real hacia la certificación del bibliotecólogo*, México, UNAM.
- Esquivel, Gerardo; Lustig, Nora y Scott, John (2011). *Un decenio de reducción de la desigualdad en México. ¿Fuerzas del mercado o acción del Estado?*, en Luis López Calva y Nora Lustig, (comp.), *La disminución de la desigualdad en América Latina. ¿Un decenio de progreso?*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Estrada, Ricardo (2011). *Profesionistas en Vilo. ¿Es la Universidad una buena inversión?*, México, CIDAC.
- Estrella, Gabriel y Ponce, María (2006). *Impacto laboral de egresados universitarios y opinión de empleadores*. México, Universidad Autónoma de Baja California y Miguel Ángel Porrúa Editores.
- Fernández, Jorge (2002). *Estructura y formación profesional. El caso de la profesión médica*, México, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (Serie Educación).
- Fernández, Jorge y Barajas, Guadalupe (2009). *La profesión del médico homeópata. Entre la tradición y la modernidad*. México, Bonilla Artigas Editores.
- Fernández, Jorge; Barajas, Guadalupe y Alarcón, Lilia. *Los profesionistas. Temas centrales para una agenda contemporánea*, en *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5, 11 (2007), México, AMPO A.C., pp. 12-18.
- Fernández, Almudena y López-Calva, Luis. *Transitory Shocks, Permanent Effects: Impact of the Economic Crisis on the Well-Being of Households in Latin America and The Caribbean*, en *Estudios Económicos*, 25, 1 (2010), Distrito Federal, México, El Colegio de México, pp. 3-35.
- Franco, Martha (2008). *Procesos de formación escolar y laboral de jóvenes migrantes*, en VI Congreso Nacional de la AMET: Formación de nuevos paradigmas en los estudios del trabajo, Querétaro, AMET.
- Fujii, Gerardo y Alatríste, Martha (2008). *Trabajo decente en México, 2006-2007*, en VI Congreso Nacional de la AMET: Formación de nuevos paradigmas en los estudios del trabajo, Querétaro, AMET.
- García, Jorge Luis y Romero, Jaime. *Valoración subjetiva de los atributos que los ingenieros consideran requerir para ocupar puestos administrativos. Un estudio en empresas maquiladoras de Ciudad Juárez*, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16, 48 (2011), Distrito Federal, México, COMIE, pp. 195-219.
- Garduño, Susana y Castro, Marisela. *Estudio de egresados de licenciatura y posgrado de la ESCA Sto. Tomás, primeros resultados*, en *Revista de Investigación Administrativa*, 31, 91 (2002), Distrito Federal, México, ESCA Unidad Santo Tomás, IPN, pp. 79-94.

- Garduño, Susana y Ruiz, Laura. *Desarrollo profesional y movilidad laboral de los egresados del doctorado en ciencias administrativas de la ESCA, Sto. Tomas del IPN*, en Revista de Investigación Administrativa, 33, 94 (2004), Distrito Federal, México, ESCA Unidad Santo Tomás, IPN, pp. 15-29.
- Ghiara, Ranjeeta y Zepeda, Eduardo. *Desigualdad salarial, demanda de trabajo calificado y modernización: lecciones del caso Tijuana, 1987-1994*, en Región y Sociedad, 16, 29 (2004), Sonora, México, El Colegio de Sonora, pp. 3-43.
- Girardo, Cristina; De Ibarrola, María; Jacinto, Claudia y Mochi, Prudencio (coords.) (2006). *Estrategias educativas y formativas para la inserción social y productiva* Montevideo, Cinterfor/OIT, IPE/UNESCO, REDETIS, RETLA.
- Gitter, Seth; Gitter, Robert y Southgate, Douglas. *The Impact of Return Migration to Mexico*, en Estudios Económicos, 23, 1 (2008), Distrito Federal, México, El Colegio de México, pp. 3-23.
- Gómez, Margarita; Lladó, Dora y Cruz, María (2007). *Pertinencia profesional de los egresados de la licenciatura en Administración y Planeación Educativa de la Universidad Autónoma de Tamaulipas*, en IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Mérida, México, COMIE.
- Guerra, María. *Los jóvenes del siglo XXI, ¿para qué trabajan? Los sentidos del trabajo en la vida de jóvenes de sectores urbano-populares de la ciudad de México*, en Revista Mexicana de Investigación Educativa, 10, 25 (2005), Distrito Federal, México, COMIE, pp. 419-449.
- Guzmán, Josefina. *Altas calificaciones, bajas expectativas profesionales: mujeres egresadas de la universidad con altos promedios académicos y su incorporación al mercado laboral*, en Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM, 16, 1 (2006), Tamaulipas, México, Universidad Autónoma de Tamaulipas, pp. 127-145.
- Guzmán, Carlota (2004). *Entre el estudio y el trabajo, la situación de los estudiantes de la UNAM que trabajan*, México, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias-UNAM.
- Hernández, Enrique. *Panorama del mercado laboral de profesionistas en México*, en Revista de Economía UNAM, 1, 2 (2004), Distrito Federal, México, Facultad de Economía, IIEC-UNAM, FES Aragón, FES Acatlán, pp. 98-109.
- Hernández, Juan y Nájera, Jessica (2009). *Educación e inseguridad laboral de los trabajadores en México, 1995-2008*, en X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, COMIE.
- Hernández, Juan; Robles, Héctor y Escobar, Mariel (2007). *Estabilidad de la contratación laboral según nivel educativo*, en IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Mérida, México, COMIE.

- Herrera-Silva, Jorge; Treviño, Aída; Moyeda, Jaime. *Efecto de un programa educativo basado en competencias sobre las capacidades clínicas de pediatras para manejar neonatos en estado crítico*, en Boletín médico del hospital infantil de México, 62, 5 (2005), Distrito Federal, México, Instituto Nacional de Salud, Hospital Infantil de México “Federico Gómez”, pp. 329-338.
- Hualde, Alfredo. *Trayectorias laborales, aprendizaje y condiciones de empleo de técnicos: un análisis en Tijuana y Mexicali*, en *Revista de la Educación Superior*, 32, 2 (2003), Distrito Federal, México, ANUIES, pp. 97-109.
- Hualde, Alfredo y Serrano, Arcelia. *La calidad del empleo de asalariados con educación superior en Tijuana y Monterrey. Un análisis cuantitativo*, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10, 25 (2005), Distrito Federal, México, COMIE, pp. 345-374.
- Huesca, Luis y Rodríguez, Reyna (2008). *Los salarios por tipo de calificación del trabajo en México*, en VI Congreso Nacional de la AMET: Formación de nuevos paradigmas en los estudios del trabajo, Querétaro, AMET.
- Huesca, Luis; Castro, David y Rodríguez, Reyna. *Cambio tecnológico y sus efectos en el mercado de trabajo: una revisión analítica*, en *Economía, Sociedad y Territorio*, 10, 34 (2010), Toluca, México, El Colegio Mexiquense A.C., pp. 749-779.
- Ibarra, Manuel y González, Lourdes (2009). *Estudio de egresados de especialidades de las áreas administrativas de la UABC: aspectos laborales y académicos*, en XXIII Congreso Nacional de Posgrado, S.L.P, México, Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Ibarra, Guadalupe. *La profesión del Ecólogo en México*, en *Revista de Investigaciones en Educación y Ciencias Sociales*, 24, (2003), Venezuela, Universidad Simón Bolívar Sede Litoral, pp. 57-84.
- Iñiguez, Ofelia y Castro, Juan Patricio (2008). *Los egresados de la carrera de ingeniero agroindustrial del CUALTOS: su perfil ocupacional*, en VI Congreso Nacional de la Asociación Mexicana de Estudios del Trabajo, A. C. “Formación de Nuevos Paradigmas en los Estudios del Trabajo”, Querétaro, México, AMET, UAC.
- Itubarría, Héctor (2007). *Economía de aglomeración y externalidades del capital humano en las áreas metropolitanas de México*, Departamento de Economía Aplicada, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Jiménez, María (2006). *Estudio de egresados una estrategia para fortalecer la formación del profesional en pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón*. Tesis de maestría, México, Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Aragón.

- Jiménez, Mariela (2009a). *Trayectorias laborales y movilidad ocupacional: un estudio de los biólogos agropecuarios de la Universidad Autónoma de Tlaxcala*, México, Bonilla Artigas Editores.
- Jiménez, Mariela. *Tendencias y hallazgos en los estudios de trayectoria: una opción metodológica para clasificar el desarrollo laboral*, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11, 1 (2009b), Ensenada, México, Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la UABC, pp. 1-21.
- Jiménez, Mariela. *Movilidad ocupacional y trayectorias profesionales de egresados de maestrías en educación del posgrado en educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx)*, en *Revista Iberoamericana de Educación superior*, 2, 3 (2011), Huixquilicán, México, Universia, IISUE-UNAM, pp. 76-100.
- Juárez, Alejandro (2009). *Inserción laboral de los graduados de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala*, en ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México, COMIE, Universidad Veracruzana.
- Jurado, Mario. *Las formas de empleo en técnicos y profesionistas ubicados en la Zona Metropolitana de Monterrey (1994-2000)*, en *Región y Sociedad*, 24, 25(2002), Sonora, México, El Colegio de Sonora, pp. 63-108.
- Jurado, Mario. *Ciclo de vida laboral de los trabajadores de alta escolaridad en la Zona Metropolitana de Monterrey (1987-2000)*, en *Papeles de Población*, (39), (2004), Toluca, México, Centro de Investigación y Estudios Avanzados de la Población, Universidad Autónoma del Estado de México, pp. 177-217.
- Ledesma, David; Mungaray, Alejandro y Ocegueda, Juan. *Retornos del servicio social universitario en microempresas marginadas de México*, en *Revista de la Educación Superior*, 37, 147 (2008), Distrito Federal, México, ANUIES, pp. 7-16.
- Leyva, Soraya y Cárdenas, Antonio. *Economía de la educación: capital humano y rendimiento educativo*, en *Análisis Económico*, 17, 36 (2002), Distrito Federal, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Azcapotzalco, pp. 79-106.
- Longo, María. *Género y trayectorias laborales. Un análisis del entramado permanente de exclusiones en el trabajo. Trayectorias*, en *Revista de Ciencias Sociales*, 11, 28 (2009), Nuevo León, México, Universidad Autónoma de Nuevo León, pp. 118-141.
- López, Susana (2011). *Aproximación al impacto de la formación profesional técnica en el nivel medio superior a través de los estudiantes que trabajan*, en XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, COMIE.

- López, María. *Efectos de la correspondencia entre educación y empleo de los jóvenes en el mercado de trabajo mexicano*, en Revista Mexicana de Investigación Educativa, 14, 42 (2009), Distrito Federal, México, COMIE, pp. 863-887.
- López Villavicencio, Antonia. *Schooling and child labour in Mexico: an empirical analysis*, en Análisis Económico, 20, 45 (2005), Distrito Federal, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Azcapotzalco, pp. 89-117.
- López, Rosalía; Raya, Rogelio y Ruiz, Jesús (2008). *Educación, ejercicio profesional y mercados de trabajo*. México, CEIICH-UNAM/ udeG/ UAA/ IMCED.
- López-Acevedo, Gladys (2006). *Mexico: Two Decades of the Education and Inequality*, Serie World Bank Policy Research, Working Paper, (3919), World Bank and Economic Management Unit.
- Maldonado, Cristina (2007). *La visión de los egresados de la Universidad Tecnológica de Tecámac*, en IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Mérida, México, COMIE, Universidad Autónoma de Yucatán.
- Mancera, Enrique (2006). *Universidad Tecnológica, empleo e inserción social en el estado de Hidalgo*. Tesis de doctorado, México, Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM, México.
- Márquez, Alejandro (2007). *Vínculo entre formación profesional y mercado de trabajo: problemas y alternativas para el futuro*, en Laura Yzaguirre (comp.), *Aproximaciones a la educación en México. Apuntes y propuestas desde la academia*. México, Editorial Limusa, pp. 265-288.
- Márquez, Alejandro (2008). *Jóvenes mexicanos: su horizonte de posibilidades de participación en la educación y el trabajo*, en María Suárez y José Pérez (coords.), *Jóvenes universitarios en Latinoamérica hoy*, México, UNAM / Consejo Iberoamericano de Investigaciones en Juventud / Miguel Ángel Porrúa, pp. 223-301.
- Márquez, Alejandro. *La relación entre educación superior y mercado de trabajo en México. Una breve contextualización*, en Perfiles Educativos, 33 (Especial), (2011), Distrito Federal, México, IISUE-UNAM, pp. 169-185.
- Martínez González, A.; Bernal, Moreno, A.; Hernández, Cruz B.; Gil Miguel A. y Martínez, Franco A. I. *Los egresados del posgrado de la UNAM*, en Revista de la Educación Superior, 34 (1), 133 (2005), Distrito Federal, México, ANUIES, pp. 23-32.
- Martínez, Antonio. *Generación 2000: inserción laboral. Primera aproximación al seguimiento de egresados de la UAMCEH de la UAT*, en Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM, 15, 1 (2005), Tamaulipas, México, Universidad Autónoma de Tamaulipas, pp. 117-145.

- Marúm, Elia. *Empleo, competencias y educación*, en Revista Trayectorias, VIII, 22 (2006), pp. 7-8.
- Meza, Liliana. *Apertura comercial y cambio tecnológico. Efectos en el mercado laboral mexicano*, en El Trimestre Económico, 70, 279 (2003), Distrito Federal, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 457-505.
- Meza, Liliana. *Mercados laborales locales y desigualdad salarial en México*, en El Trimestre Económico, 72, 285 (2005), Distrito Federal, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 133-178.
- Meza, Patricia (2008). *Las competencias que requiere el sector empresarial mexicano de los egresados universitarios*, México, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Moctezuma, Patricia. *Diversificación institucional y educación superior en Baja California en 2000*, en Región y Sociedad, 17, 33 (2005), Sonora, México, El Colegio de Sonora, pp. 133-164.
- Montoya, María (2009). *Condiciones laborales de los profesionales en la Ciudad de México en 1997 y 2004*. Tesis de maestría en población y desarrollo, México, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), sede México.
- Mota, Alejandro. *Competencias profesionales como eje articulador entre el ámbito laboral y el educativo: el caso de las universidades tecnológicas*, en Ide@s CONCYTEG, 3, 39 (2008), Guanajuato, México, Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Guanajuato, pp. 83-96.
- Muñoz, Carlos. *Determinantes de la empleabilidad de los jóvenes universitarios y alternativas para promoverla*, en Papeles de Población, 49 (2006), Toluca, México, Universidad Autónoma del Estado de México, pp. 75-89.
- Muñoz, Carlos (2009). *¿Cómo puede la educación contribuir a la movilidad social?*, México, Universidad Iberoamericana.
- Nájera, Jessica y Hernández, Juan (2009). *Educación y migración juvenil hacia Estados Unidos de América*, en x Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, COMIE.
- Navarro-Leal, Marco; Lladó, Dora y Sánchez, Luis (2009). *Egresados y género. Paridad en la matrícula, disparidad en el trabajo*, en x Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, COMIE.
- Nieblas, Efraín y Estrella, Gabriel (2002). *Formación Universitaria y ejercicio profesional de los egresados de la UABC*. México (Mexicali, B. C.): Universidad Autónoma de Baja California y Plaza y Valdés Editores.

- Olvera, Gloria. *Las competencias más solicitadas en el mercado laboral de la bolsa universitaria de trabajo*, en Xihmai Revista de Investigación de la Universidad La Salle Pachuca, 3, (2008), Hidalgo, México, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad La Salle Pachuca, pp. 13-22.
- Ontiveros, Irma (2006). *Seguimiento de Egresados de la Licenciatura en Artes Visuales de la Escuela de Pintura, Escultura y Artesanías de la UJED*. Tesis de maestría, México, Universidad Pedagógica de Durango, SEP.
- Ordaz, Juan (2007). *México: capital humano e ingresos. Retornos a la educación, 1994-2005*. Documento de trabajo (90). México: CEPAL, (Serie Estudios y Perspectivas).
- Ordoñez, María (2010). *Seguimiento de egresados de la Maestría en Administración (Negocios Internacionales), del programa de Posgrado en Ciencias de la Administración en la UNAM, 1999-2006*. Tesis de maestría, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Contaduría y Administración.
- Pedroza, René; Villalobos, Guadalupe y Morales, Manuel (2007). *Inserción laboral y trayectorias vitales del egresado de psicología: competencias adquiridas y las requeridas por el trabajo*, México, Universidad Autónoma del Estado de México. (Colección Pensamiento Universitario).
- Pieck, Enrique. *La secundaria técnica. Su contribución a la formación para el trabajo en sectores de pobreza*, en Revista Mexicana de Investigación Educativa, 10, 25 (2005), Distrito Federal, México, COMIE, pp. 481-507.
- Pieck, Enrique. *Sentidos e incidencia de la capacitación técnica. Visión desde los/as estudiantes*, en Revista Mexicana de Investigación Educativa, 16, 48 (2011), Distrito Federal, México, COMIE, pp. 159-194.
- Planas, Jordi (2005). *Expansión Educativa en México: distribución en el empleo y retribución de los egresados*, en v Congreso Internacional: Retos y Expectativas de la Universidad, Tampico: Red Retos y Expectativas de la Universidad.
- Planas, Jordi (2006). *El comportamiento de los empleadores mexicanos frente al crecimiento de la educación*, en VI Congreso Internacional: Retos y Expectativas de la Universidad, Puebla, Red Retos y Expectativas de la Universidad.
- Planas, Jordi. *El comportamiento de los empleadores mexicanos frente a la expansión educativa. Análisis de los estudios de caso*, en Renglones Revista Arbitrada en Ciencias Sociales y Humanidades. 60, (2009), Guadalajara, México, ITESO, pp. 145-173.
- Ramírez, María. *Desigualdad salarial y desplazamientos de la demanda calificada en México, 1993-1999*, en El Trimestre Económico, 71, 283 (2004), Distrito Federal, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 625-680.

- Ramírez, Liberio y Medina, María. *Educación basada en competencias y el proyecto Tunning en Europa y Latinoamérica. Su impacto en México*, en Ide@s CONCYTEG, 3, 39 (2008), Guanajuato, México, Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Guanajuato, pp. 97-114
- Ramírez, Candelaria; Reyna, Mariana; García, Aída; Ortiz, Xóchitl y Valdez, Pablo. *Formación científica de los egresados de tres programas de maestría en ciencias: seguimiento a 10 años (1999-2009)*, en Revista de la Educación Superior, 40, 2 (158) (2011), Distrito Federal, México, ANUIES, pp. 91-103.
- Roa, Rubén; Arcos, José y Ramírez, Juan (2006). *Estudio de seguimiento de egresados y empleabilidad de la Universidad Autónoma de Baja California*. Mexicali, B.C., Universidad Autónoma de Baja California.
- Rodrigo, Rodimiro (2010). *Externalidades de la educación superior en México: Un análisis multidimensional*, III Conferencia Latinoamericana y del Caribe Sobre Desarrollo Humano y Enfoque de las Capabilidades. Brasil, ALCADECA.
- Rodríguez-Oreggia, Eduardo (2005). *Institutions, Geography and the Regional Development of Returns to Schooling in Mexico*. Instituto de Investigaciones sobre Desarrollo Sustentable y Equidad Social (IIDSSES), Documentos de Investigación (8). México, Universidad Iberoamericana.
- Rojas, Joaquín. *Escuelas de negocios. Orientadas hacia el mercado laboral: una estrategia para elevar la empleabilidad del egresado*, (Informe de Investigación IIESCA), en Revista Ciencia Administrativa, 1, (2003), México, Universidad Veracruzana, pp. 160-182.
- Román, Luis y Flores, Rodrigo. Cambios en la escolaridad y cambios en el empleo. El papel de la oferta y la demanda de trabajo, en Renglones Revista Arbitrada en Ciencias Sociales y Humanidades, 60, (2009), Guadalajara, México, ITESO, pp. 108-127.
- Ruiz, Estela (2004a). *Desafíos y amenazas de los cambios tecno-organizacionales a la profesión y formación profesional. El caso de la ingeniería*, en Ángeles Valle Flores, (coord.), Las profesiones en México frente al mercado de trabajo. Los retos de la formación (95) CESU-UNAM, México (Colecc. Pensamiento Universitario, tercera época), pp. 95-127.
- Ruiz, Estela (2004b). *Los ingenieros en la industria manufacturera. Formación, profesión y actividad laboral*, CESU-Plaza y Valdés, México.
- Ruiz, Estela (2004c). *Los valores y perfiles profesionales en las nuevas pautas de la productividad. Retos y amenazas a la formación de profesionistas. Pedagogía Universitaria: Hacia un espacio de aprendizaje Compartido*, III Symposium Iberoamericano de Docencia Universitaria. Bilbao, España.

- Ruiz, Estela (2005). *Formación y trabajo del técnico con elevada formación escolar. La lucha por una identidad*, en VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Hermosillo, México, COMIE.
- Ruiz, Estela (2009). *La construcción de una nueva ocupación. Los técnicos con escolaridad superior del Sistema de Universidades Tecnológicas*, en Estela Ruiz (coord.), *Diferenciación de la educación superior: sus relaciones con el mundo laboral*, México, Plaza y Valdés Editores/UNAM, Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (Colección Educación Superior Contemporánea), pp. 121-158.
- Ruvalcaba, Herminia (2011). *Estudio de egresados de la maestría en educación de la Universidad Autónoma de Guadalajara en el Estado de Colima*, en XI Congreso Nacional Investigación Educativa, México, COMIE, Universidad Autónoma de Nuevo León, IISUE-UNAM.
- Salgado, María y Miranda, Sergio. *Mercado de trabajo y profesionistas en el Estado de México*, en Quivera Revista de Estudios Urbanos, Regionales, Territoriales, Ambientales y Sociales, 9, 1 (2007), Estado de México, México, Universidad Autónoma del Estado de México, pp. 223-247.
- Sánchez, Lourdes; Gutiérrez, Enrique; Valdez, Martha; Sánchez, Irma y Reyna, José. *Sistema de Información para el Seguimiento de Egresados de las Maestrías del Instituto Tecnológico de Aguascalientes*, EGRESATEC, en Revista Conciencia Tecnológica, 40 (2010), Aguascalientes, México, Instituto Tecnológico de Aguascalientes, pp. 20-24.
- Sánchez, Hídalía (2009a). *La desigualdad de oportunidades de acceder a un trabajo decente en México*. Human Development and Capabilities Association Conference: Participation, poverty and power, Peru, Human Development and Capability Association: Development As Freedom.
- Sánchez, Hídalía (2009b). *Análisis de la influencia de las características de los sujetos y de la estructura económica en las oportunidades de acceder a un trabajo decente*, en x Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, COMIE.
- Sánchez, Ezequiel (2007). *Estudio de la deserción escolar a nivel superior y sus consecuencias laborales en el mercado de trabajo*, en IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Mérida, México, COMIE.
- Silva, Marisol. *¿Contribuye la universidad tecnológica a formar las competencias necesarias para el desempeño profesional? Un estudio de caso*, en Revista Mexicana de Investigación Educativa, 13, 38 (2008), Distrito Federal, México, COMIE, pp. 773-800.
- Silva, Marisol. *Una mirada analítica a las competencias y sus aplicaciones en la educación*, en Revista del Centro de Investigación Universidad La Salle, 8, 32 (2009), México, Universidad La Salle, pp. 57-66.

- Silva, Marisol y Rodríguez, Adriana (2009). *Relevancia y eficacia de la educación superior: un estudio de caso*, en x Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México, COMIE, Universidad Veracruzana.
- Székely, Miguel. *Pobreza y desigualdad en México entre 1950 y 2004*, en El Trimestre Económico, 72, 288 (2005), Distrito Federal, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 913-931.
- Tudela, Victoria (2005). *La evolución del plan de estudios de la Licenciatura en Nutrición y Ciencia de los Alimentos de la Universidad Iberoamericana y su relación con la trayectoria laboral de sus egresados*. Tesis de maestría, México, Universidad Iberoamericana.
- Urciaga, José. *Los rendimientos privados de la escolaridad formal en México*, en Comercio Exterior, 52, 4 (2002), México, BANCOMEXT, pp. 324-330.
- Valdez, Irma. *El enfoque de competencias en la virtualidad educativa*, en Apertura, 6, 004 (2006), Guadalajara, México, Universidad de Guadalajara, pp. 20-30.
- Valdez-Gardea, Gloria; Ochoa, Anna y González, Norma. *El trabajo flexible y la poca inversión en la educación de las mujeres en la frontera México-Estados Unidos*, en Región y Sociedad, 23, 50 (2011), Sonora, México, El Colegio de Sonora, pp. 23-54.
- Valle, Ángeles (2007). *Panorama sociodemográfico del mercado de trabajo y del Valor de la educación universitaria en México en el 2000*, en IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Mérida, México, COMIE.
- Valle, Ángeles (2008). *La relación educación superior-empleo: una aproximación al estudio de los profesionistas exitosos*, en vi Congreso Nacional de la Asociación Mexicana de Estudios del Trabajo, A.C. "Formación de Nuevos Paradigmas en los Estudios del Trabajo", Queretáro, México, Asociación Mexicana de Estudios del Trabajo, A.C.; UAQ.
- Valle, Ángeles (2010). *La educación universitaria y el empleo. Algunos casos exitosos de administradores y físicos egresados de la UNAM*, México, IISUE-UNAM y Bonilla Artigas Editores.
- Van, Edwin. *Labor Force Participation of Mexican Elderly: The Importance of Health*, en Estudios Económicos, 23, 1 (2008), Distrito Federal, México, El Colegio de México, pp. 89-127.
- Vargas, Ruth (2006). *Perfiles de competencias profesionales demandadas por cinco sectores productivos en la ciudad de Tijuana*, Instituto Tecnológico de Tijuana, México, ediciones del 35 aniversario.
- Vargas, Ruth (2007). *Perfiles profesionales de empleabilidad y desempeño profesional*, en IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Mérida, COMIE.

- Velarde Hernández, Delisahé y Camarena Gómez, Beatriz Olivia (2009). *Educación superior y mercado laboral: vinculación y pertinencia social ¿por qué y para qué?*, en x Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, COMIE.
- Villarreal, Edna. *Evolución histórica de los rendimientos educativos en México: 1987-2009*, en Investigaciones de Economía de la Educación, 5, (2010), pp. 223-244.
- Viloria, Esperanza y Galaz, Jesús. *Trayectorias laborales de abogados profesionales y académicos: el caso de una universidad pública mexicana y su entorno*, en Revista Calidad en la Educación, 30, (2009), Santiago, Chile, Consejo Nacional de Educación, pp. 251-277.
- Viloria, Esperanza y Galaz, Jesús (2009). *Trayectorias profesionales en profesionistas y académicos del derecho: el caso de una universidad pública*, en x Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, Universidad Veracruzana.

Bibliografía complementaria

- ANUIES (1998). *Esquema básico para estudios de egresados*, México (ANUIES).
- Barrón, Ma. Concepción (coord.); Barajas, Guadalupe; Ibarra, José Manuel; Fernández, Jorge; Islas, Rafael; Jiménez, Mariela; Machuca, Víctor; Valle, Ángeles y Vázquez, Mónica (2003). *Los estudios de seguimiento de egresados en el periodo 1992-2002*, en Sonia, Reynaga (coord.), Educación, trabajo, ciencia y tecnología, México, COMIE, pp. 31-103
- Díaz Barriga, Ángel, *El enfoque de competencias en la educación. Una alternativa o un disfraz de cambio*, en Perfiles Educativos, 28, 111 (2006), Distrito Federal, México, IISUE-UNAM, pp. 7-36.
- Didou, Sylvie y Rodríguez, Roberto (1993). *Seguimiento de egresados*, en J. Padua, et al., Educación y Trabajo. La investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa. Estados del Conocimiento. 2º Congreso Nacional de Investigación Educativa, Cuaderno 25, pp. 65-69 México, COMIE.
- Didou, Sylvie y Rodríguez, Roberto (1996). *Seguimiento de egresados*, en Aurora Loyo, y Jorge Padua (coord.), Economía y políticas en educación, México, COMIE, pp. 255-261.
- Maggi, Rolando; Sepúlveda, Manuel y Topete, Carlos (1993). *Vinculación de la educación con el sector productor de bienes y servicios*, en Jorge Padua et al., Educación y Trabajo. La investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa.

Estados del Conocimiento, en II Congreso Nacional de Investigación Educativa, Cuaderno 25, México, COMIE, pp. 70-88.

Márquez, Alejandro; Lozano, Francisco Javier; Ordorika, Imanol; Rodríguez, Roberto; Martínez, Jorge; Montes de Oca, Martha; López, Pilar y Olguín, Gabriela. *Estudio comparativo de universidades mexicanas. Segundo Reporte: Desempeño en investigación y docencia*, en Cuadernos de Trabajo de la Dirección General de Evaluación Institucional, 5, (2009), México, DGEI-UNAM.

Reynaga, Sonia y Ruiz, Estela (2003). *Estudios de educación y trabajo*, en Sonia, Reynaga (coord.), Educación, trabajo, ciencia y tecnología, México, COMIE, pp. 199-272.

Valenti, Giovanna y Varela, Gonzalo (2004). *Diagnóstico sobre el estado actual de los estudios de egresados*. México, ANUIES (Colección Documentos).

**EDUCACIÓN,
DESIGUALDAD Y ALTERNATIVAS
DE INCLUSIÓN. La investigación
educativa en México 2002-2011**

se terminó de imprimir en:

Grupo H impresores

4ª. Cerrada de Hidalgo núm. 5

Col. Barrio de San Miguel

Iztapalapa, México D.F.

en el mes de noviembre de 2013

el tiraje fue de 1000 ejemplares.

Impreso sobre papel cultural

de 90 g y couché de 250 g.

La composición tipográfica

se realizó con tipografía Minion Pro

diseñada por Robert Slimbach en 1992.

