



Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)

ISSN: 0185-1284

ISSN: 2448-878X

rlee@ibero.mx

Universidad Iberoamericana, Ciudad de México

México

Hernández Flores, Gloria Elvira

Política educativa para jóvenes en México: el derecho a la educación en condiciones de precarización

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. LI, núm. 2, 2021, Mayo-, pp. 43-70

Universidad Iberoamericana, Ciudad de México

México

DOI: <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.2.373>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27065158004>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)



Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Política educativa para jóvenes en México: el derecho a la educación en condiciones de precarización

Educational Policy for Young People in Mexico: Right to Education in Precarious Conditions

Gloria Elvira Hernández Flores

INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEL ESTADO DE MÉXICO, MÉXICO
gloriadf_2004@yahoo.com.mx

RESUMEN

El artículo tiene como objetivo analizar la política educativa para jóvenes a través del programa “Yo no abandono” y una propuesta de directrices, recomendaciones para la política pública a fin de evitar el abandono en la educación media superior. Pone énfasis en la participación juvenil en estas acciones de política. Para su análisis toma como referente la condición de precarización que da marco al derecho juvenil a la educación, así como aportes derivados de dos proyectos de investigación desarrollados en el marco de un Cuerpo Académico ente 2012 y 2020. Estas investigaciones se guiaron por la pregunta cuáles son y cómo se dan las condiciones sociales que contextualizan el ejercicio del derecho juvenil a la educación. Su perspectiva teórica metodológica fue comprensivo interpretativa con herramientas dialógicas para el encuentro con jóvenes de escuelas públicas de educación media superior en el Estado de México. Sostiene que las políticas educativas requieren una mirada amplia, justa e integral de la juventud e inscribirse en proyectos democráticos de nación para la cual la juventud es de singular relevancia; en este sentido aporta elementos para su consideración en las políticas educativas con jóvenes.

Palabras clave: política educativa, juventud, derechos, precarización

ABSTRACT

The article aims to analyze the educational policy for young people through the program “I don’t drop out” and proposed guidelines and recommendations for public policy to avoid abandonment in upper secondary education. It emphasizes youth participation in these policy actions. For its analysis, it takes as a reference the precarious conditions that encase youth’s right to education and contributions derived from two research projects developed within an Academic Body between 2012 and 2020. These investigations answered which and how social conditions contextualize the exercise of the youth’s right to education. Its theoretical, methodological perspective was comprehensive interpretive with dialogic tools to encounter young people from public schools of upper secondary education in the State of Mexico. It argues that educational policies require a broad, fair and comprehensive view of youth and enrolling in democratic projects of a nation for which youth is particularly relevant. In this sense, it provides elements for consideration in educational policies with young people.

Keywords: educational policy, youth, rights, precarity

INTRODUCCIÓN

Las políticas educativas para jóvenes se dan en un contexto en que el derecho a la educación se encuentra fuertemente impactado por los procesos de precarización. Son los jóvenes quienes desde inicio de siglo se encuentran en condiciones de mayores desventajas al concentrar altos índices de pobreza (CEPAL, 2000), aunadas a perspectivas poco alentadoras en materia de empleo, así como escasas expectativas de movilidad social mediadas por las certificaciones escolares. A nivel de individuos y colectivos sociales, tales situaciones afectan a la juventud, en tanto sujeto de derecho, y con ello a la sociedad, ya que la educación potencia y habilita el ejercicio de otros derechos (Latapí, 2009).

En materia de políticas educativas para jóvenes, han de considerarse no sólo los marcos jurídicos, sino las condiciones sociales de su ejercicio y las experiencias juveniles que permiten identificar otras lógicas de la permanencia o abandono escolares. En esta dirección, el artículo considera un avance que las políticas contra el abandono reconozcan que el problema es multicausal, que en su configuración destacan factores económicos, familiares, laborales y de la propia escuela que, en conjunto, constituyen condiciones para la exclusión educativa que afecta a 700 mil jóvenes al año, de acuerdo con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2019a). No obstante, requieren del conocimiento de ámbitos de participación juvenil en torno a propuestas viables para la transformación de las escuelas.

En este contexto, el gobierno, por la vía de la Secretaría de Educación Pública (SEP), desarrolla una política de carácter preventivo denominada “Yo no abandono”, que se establece a partir del ciclo escolar 2013-2014. Esta política reconoce el problema público y establece normas y acciones para la implementación de un movimiento social y escolar que incida en la permanencia y con ello en el ejercicio del derecho a la educación de la juventud mexicana. Asimismo, ante la persistencia de la problemática se dieron directrices y recomendaciones para la política pública dirigidas a mejorar la permanencia en el nivel medio superior. Estos dos elementos, la política y las directrices, son los referentes que el artículo considera en su análisis.

En atención a esta problemática, este texto tiene como referencia hallazgos de la investigación educativa comprensivo interpretativa realizada en el marco de un Cuerpo Académico denominado “Educación y poder. Acciones educativas con grupos en condición de pobreza y contextos de vulnerabilidad”,¹ que estudia las relaciones entre la juventud y la escuela desde hace una década. Es importante también señalar que los proyectos de investigación se desarrollaron en las zonas centro, sur y norte del Estado de México. Para fines de este artículo se retoman dos investigaciones: “Contextos de exclusión educativa, adolescencia y juventud. Un estudio de tres municipios en el Estado de México” e “Intersubjetividades juveniles escolares. Comunidades de poder y comunicación”. La pregunta general que ha guiado los proyectos es cuáles son y cómo se dan las condiciones sociales, políticas culturales, económicas y escolares que contextualizan el ejercicio del derecho juvenil a la educación.

Sobre esta base, el artículo se integra por cinco apartados. El primero alude a las investigaciones desarrolladas en las que se inscribe la discusión acerca de las políticas públicas para jóvenes del nivel medio superior. En el segundo apartado se analiza el programa “Yo no abandono”, en el marco de las políticas institucionales de las escuelas de estudio. En el tercero, las condiciones de precarización que contextualizan el derecho juvenil a la educación. En el cuarto se alude al derecho juvenil a la educación. Finalmente se presentan conclusiones que recogen ámbitos de propuestas juveniles en las políticas educativas para la permanencia en las escuelas de educación media superior.

INVESTIGAR CON JÓVENES, LAS RAZONES Y DESEOS DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Hay coincidencia en valorar el crecimiento de la cobertura en la educación media superior y la hay también en la necesidad de es-

¹ En las investigaciones citadas del Cuerpo Académico han participado colegas del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, institución en la que se desarrollan las investigaciones de referencia. Sus nombres son Susana López Espinoza, Rocío Elizabeth Salgado Escobar, Federico Benítez Jaramillo y Guadalupe Velasco Giles. El equipo de investigación proviene de municipios como Toluca, Tejupilco y Ecatepec, zonas centro, sur y norte del Estado de México que ha permitido tener una visión de conjunto y contraste de esta entidad.

tudiar lo que acontece al interior de las escuelas de este nivel a fin de comprender la permanencia, el abandono y las formas en que el estudiantado habita las escuelas, ya sea por el sentido que construyen alrededor de ella (Guerra y Guerrero, 2004), el vínculo que se establece entre la juventud y el bachillerato (Weiss, 2018) o por las formas en que desordenan los discursos y las prácticas (Hernández, López y Salgado, 2012).

En el contexto de la obligatoriedad de este nivel educativo, decretada en 2012, conviene visitar estudios y propuestas que aportan para la mejora de las políticas educativas. Así, Narro, Pérez, Moctezuma y Muñoz (2012, pp. 56-57) señalan la necesidad de construir políticas de juventud desde la perspectiva de derechos, en la que apuntan cuatro criterios: partir de diagnósticos, contar con instrumentos jurídicos, asegurar el trabajo activo y coordinado de todos los implicados, fortalecer las instituciones gubernamentales a escala nacional, de lo cual derivaría un Sistema Integral de Juventud. Por su parte, Miranda (2018, p. 19) sostiene que las políticas en el nivel medio superior deben considerar la reconfiguración de las formas de enunciación del problema de abandono, repensar el problema, reorganizar el sistema de educación media superior, implementar políticas integrales, garantizar el compromiso institucional para fortalecer la permanencia, “pedagogizar” la permanencia escolar, robustecer acciones afirmativas, fortificar otras capacidades de los jóvenes, promover la resignificación de la experiencia escolar, generar nuevos diálogos y sistemas de interacción, y ampliar y flexibilizar la oferta educativa.

Las investigaciones de referencia, que permiten dialogar y analizar las acciones de política de las que se ocupa este artículo surgen en este contexto de producción. El periodo estudiado obedece al reconocimiento del aumento en el abandono en este nivel educativo (SEP), de la desigualdad en la juventud que se cristaliza en los procesos de la precarización de las vidas juveniles en el contexto actual (Valenzuela, 2015), así como la atención a la evidencia de que en la vida misma de la juventud y en el interior de los procesos escolares, es posible encontrar elementos para la comprensión del abandono y las aportaciones para las políticas educativas.

Este artículo se centra singularmente en la zona norte, donde se trabajó en escuelas públicas del gobierno de Estado de México, que

se caracterizan por ubicarse en los márgenes, en trabajo con jóvenes de escasos recursos económicos y que han sido rechazados de otras alternativas como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Instituto Politécnico Nacional (IPN) e incluso de otras escuelas estatales de reconocido prestigio. La diversidad en las formas de vivir la juventud es patente; se trata de jóvenes que fusionan diversas condiciones en sus vidas, pues son hijos de familia, trabajadores y estudiantes; otros fluctúan sus estancias escolares entre la asistencia a anexos por consumo de estupefacientes, el trabajo informal y el entrar y salir de escuelas.

Estas investigaciones tienen en común el estudio con jóvenes a través de la perspectiva comprensivo interpretativa, que parte del reconocimiento de que la ciencia social y humana busca conocer no sólo los significados, sino los contextos y procesos de su producción, en los cuales los sujetos, portadores de reflexividad (Giddens, 1998), median, producen, contradicen, resignifican los discursos con una multiplicidad de registros de representatividad de lo social y de la escuela. Con esta tesis, los proyectos se nutren de una mirada que coloca a la juventud de las escuelas de educación media superior como sujeto de experiencia que construye de manera situada. La perspectiva sociocultural de la juventud permitió recuperar la mirada no esencialista (Medina, 2000, Reguillo, 2000), sino los procesos en que se construye la juventud y sus vínculos con la escuela. En esta construcción al interior de las escuelas juegan de manera importante las decisiones en materia de política educativa en las que se inscriben sus formas de gestión y sus prácticas internas.

La perspectiva teórico metodológica se concibe como un posicionamiento que, además de ubicarse en enfoques y paradigmas, demanda una postura frente y con el problema de estudio. Así, las investigaciones se trabajaron desde la comprensión, que implica captar la producción de sentido (Weber, 1969) en los procesos sociales que ocurren en contextos articulados por lo local y lo extralocal (Erikson, 1997), articulándose para cristalizar en las condiciones sociales, económicas, culturales y educativas. Mientras que la interpretación se consideró como los procesos de traducción (Beuchot, 2005) de la vida social y educativa que permiten colocar en diálogo los aportes de la teoría y las categorías de la vida social en una relación más

compleja que el solo contacto entre ambas. Los aportes de las metodologías horizontales (Corona y Kaltmeier, 2012) permitieron otro modo de acercamiento a los estudiantes, aceptando la tesis de que la investigación dialógica habilita para la construcción de conocimiento en el encuentro con la juventud. Así, se trabajó con talleres, grupos focales, encuentros y una encuesta que permitió una visión amplia del problema de estudio.

Esta construcción teórico metodológica hizo posible el acercamiento a las experiencias juveniles y la recuperación de sus aportes en la transformación escolar, que se configura como otro espacio de aporte a las políticas públicas.

PRECARIZACIÓN JUVENIL Y EDUCACIÓN

Las políticas educativas que tratan de abatir el abandono escolar de jóvenes del nivel medio superior han de considerar las condiciones en que este grupo poblacional vive, singularmente la juventud de escasos recursos económicos, cuyas familias aún apuestan por un lugar en la escuela para la movilidad social. Estas vidas juveniles se encuentran fuertemente implicadas en los procesos de precarización, entendida como los “procesos y condiciones sociales, económicas y culturales, definidas y caracterizadas por diversas formas de inseguridad, carencias, escasez, baja calidad, insuficiencias e inestabilidades” (Valenzuela, s/f, p. 4). Visibilizar la precarización permite comprender no únicamente los procesos de crisis, pauperización y desigualdad que imponen una adscripción singular en los procesos escolares; permite develar la “reproducción de las condiciones que la hacen posible” (Bourdieu, 1995, citado en Valenzuela, 2015) en el marco de los proyectos de país en el que se circunscriben.

En este tenor, importa señalar aspectos del contexto que sostienen la precariedad económica, como es el caso de la desigualdad expresada en el aumento de la pobreza en el país ya que, de acuerdo con el Consejo Nacional de Evaluación de las Políticas de Desarrollo Social (Coneval), la pobreza se ha incrementado en los últimos cuatro años al pasar de 52.8 a 53.3, y 55.3 millones de personas en 2010, 2012 y 2014 respectivamente. A ello se suma la desigualdad pues, para 2014, “El país está dentro del 25% de los países con ma-

yores niveles de desigualdad en el mundo y es uno de los dos países más desiguales de la OCDE ... el 1% de la población posee el 43% de toda la riqueza en México (Oxfam, citado por Forbes México, 2014).

Las dimensiones social, económica y cultural de la desigualdad se expresan en la condición juvenil. En la región de América Latina y el Caribe la población joven representa más de 163 millones de personas; de ellos, 64% viven en hogares pobres y dos de cada diez trabajan en situación de informalidad, lo que se agrava para las mujeres jóvenes (OCDE, CEPAL y CAF, 2017). En este contexto, la particularidad de México, de acuerdo con Coneval, indica que la población joven alcanza la cifra de 31.1 millones para 2018, de los cuales 42.9%, cerca de la mitad, viven en situación de pobreza (Coneval, 2019).

La desigualdad también se advirtió en el diagnóstico del Programa Nacional de Juventud 2014-2018, en el que se afirma que las brechas de desigualdad son desfavorables para la población joven (DOF, 2014), de tal manera que las brechas de desocupación, de género en desocupación juvenil, situación de pobreza y pobreza extrema, vulnerable por carencias e ingresos, representan la situación histórica de la juventud en México y aportan comprensión para lo que significan las condiciones de permanencia o abandono en la escuela, ligados a ámbitos como la salud, el trabajo, la territorialidad que podrían considerarse en las políticas educativas y hacer posible otra forma de ejercer el derecho a la educación de la población juvenil.

En materia de trabajo los datos indican que este grupo etario representa 29.3% de la población económicamente activa. En su interior, la población joven económicamente activa representa grandes desigualdades, por ejemplo, sólo 10% estudia; las desigualdades por género son también inaceptables, pues el porcentaje de jóvenes que trabajan y hacen labores domésticas es ampliamente diferente para hombres (56.8%) y para mujeres (84%); asimismo, el porcentaje de quienes sólo realizan una actividad económica representan 23.9% en los hombres y no alcanza ni 4% en las mujeres (Coneval, 2019).

En los ámbitos de seguridad social y salud, por demás relevantes y pocas veces considerados, el acceso de la juventud es escaso y desigual ya que sólo 10.2% de jóvenes ocupados acceden a ella en zona

urbana y apenas 2.9% en zona rural en el primer caso, mientras que en servicios médicos en zonas urbanas no alcanza a 20% y en zona rural a 5% de jóvenes ocupados (Coneval, 2019).

La precarización también se sostiene en la dimensión territorial, que indica que, a casi dos décadas de la obligatoriedad, para 2018 la mitad de las entidades federativas tiene indicadores de cobertura neta en la EMS menores o iguales a 62.2%; entre Oaxaca (55.9%), Jalisco (56%) y Nuevo León (56.9%) (INEE, 2019a); es decir, entidades con diferentes niveles de desarrollo económico llevan a pensar que si bien el factor económico es central, deben estudiarse otras condiciones en las entidades y los procesos educativos como la gestión, las interacciones de autoridad y las relaciones pedagógicas al interior de las escuelas (Hernández, 2019), así como la condición juvenil que pudieran, en conjunto, hacer realidad el decreto de la obligatoriedad.

En este contexto, la precarización social, efectivamente, muestra el debilitamiento de las expectativas tanto de seguir estudiando, como de la movilidad social vía la escolaridad. No sin razón pues, de acuerdo con un estudio de Manpower, actualmente “las personas que tienen nivel medio superior o superior conforman casi 47% del total de población desocupada”, y de los empleos instituidos en el último trimestre de 2017, “se crearon nueve veces más empleos eventuales que permanentes” (citado en Muñoz, 2017, p. 14). Con ello se instala una cultura de la informalidad, como lo señala García Canclini (2007) y, agregamos, de la incertidumbre y la inestabilidad en los proyectos de vida juveniles, condicionados por la necesidad de sobrevivir de manera independiente a través de un empleo estable vía la escolaridad.

El riesgo y la violencia son también un rasgo central de las vidas juveniles actualmente. El propio concepto de precariedad sostenido por Valenzuela (2015), surge de la indignación social ante los hechos de Ayotzinapa y el crecimiento exponencial de la implicación juvenil en la cultura del narcotráfico. En la encuesta del Instituto Mexicano de la Juventud (Imjuve) de 2005, los jóvenes señalan entre sus principales temores la muerte (34.4%), no tener salud (25.9%), no tener trabajo (22.0%) y miedo al fracaso (19.8%); en la encuesta realizada en los tres municipios del centro sur y norte del

Estado de México a 1 639 estudiantes, 28.4% de estudiantes de educación media superior señaló mayoritariamente la inseguridad y la violencia como lo que menos les gusta de su localidad (Hernández, López y Salgado, 2012).

Adicionalmente, como lo señala Hernández (2019), es necesario mirar en el interior de las prácticas escolares, en los vínculos que se construyen y en las interacciones que se gestan. En la encuesta realizada en el proyecto referido encontramos que casi la tercera parte (28.2%) de jóvenes del centro, sur y norte del Estado de México, (32.4%) señalan, mayoritariamente, que sienten rechazo por su modo de ser (Hernández, López y Salgado 2012). Como resultado de los encuentros que en esa investigación sostuvimos con ellos, señalan que este modo de ser se relaciona con formas de vestir y sus estéticas corporales y de otros valores como la lealtad entre pares que sostienen la estructura de sus sentidos en las escuelas. Lo que ellos cambiarían sería la autoridad (17.2%) y el uniforme (24.6%).

Como contraparte, en la Encuesta Nacional de Juventud 2010, las personas en edad de cursar la educación media superior señalan que la escuela ocupa el segundo lugar en el nivel de confianza (8.1%) que tienen respecto de los médicos (8.2%), que ocupan el primer lugar y las universidades públicas (7.8%). Asimismo, en los encuentros y grupos focales refieren posturas opuestas en torno a las relaciones con docentes, ya que al tiempo que mencionan malos tratos y falta de estrategias didácticas pertinentes, reconocen empatía con algunos de ellos y la escucha en asuntos personales.

En este contexto se sostiene la precarización, el debilitamiento de los sentidos sociales de las escuelas y las posibilidades que aún pueden existir para realizar cambios en las escuelas que logren los indicadores del derecho a la educación propuestos por Tomasevski (1996). El reconocimiento de la precarización habilita para pensar un sentido amplio de la condición juvenil en que se desarrolla el derecho a la educación, abre la mirada a la comprensión que rebasa la idea de factores que causan el abandono, a configuraciones que permiten la comprensión de esta problemática y, con ello, abre las posibilidades para proponer elementos de análisis, de políticas públicas y de transformación.

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN: PERSPECTIVAS Y DEBATES

El tema de los derechos es relevante porque asume los imperativos de las luchas y las transformaciones sociales, reconfigura el papel del Estado como garante y define al individuo en tanto sujeto de derechos; estos tres elementos son clave para el análisis de la política educativa.

En el primer plano conviene recordar que los derechos tienen un carácter histórico, no son estáticos, han sufrido transformaciones a lo largo de la historia y no son ya los mismos que se promulgaron en la Revolución francesa o en la posguerra del siglo pasado; ello se debe a los cambios sociales, medioambientales, a las revoluciones que ha traído la sociedad informacional (Castells, 1994), pero sobre todo, a luchas y movimientos sociales que han visibilizado problemáticas y ámbitos que deben ser llevados al espacio público y deben ser exigibles y justiciables; tal es el caso de los derechos de los pueblos originarios, de las mujeres, de los grupos con otras prácticas sexuales y de los movimientos medioambientales. De este modo, hoy es posible hablar de derechos de primera generación –civiles y políticos–; de segunda generación –sociales, económicos, sociales y culturales–; y de tercera generación –que vinculan a colectividades con intereses comunes– (CNDH, 2016). El derecho a la educación como derecho clave y en el marco de los derechos económicos, sociales, y culturales (Latapí, 2009) es uno que permite el disfrute de otros derechos.

En el campo educativo se hace necesario problematizar la propia noción de derecho, pues ya que antes sólo se encontraba ligada a lo obligatorio, se desplaza después hacia las necesidades básicas de aprendizaje en Jomtien en 1990 y ahora se habla del cambio del derecho a la educación al derecho a aprender (PRELAC/UNESCO, 2013). Limitar el derecho a la educación al derecho a aprender es restringido y se inscribe en un concepto neoliberal de educación que, por otro lado, fragmenta el vínculo pedagógico, al tiempo que no considera al sujeto de derecho en su plenitud pedagógica, es decir, en la dualidad de enseñante y aprendiz. Asimismo, esta visión desplaza la perspectiva social y procesual, al individuo y al producto (Saforcada, 2020). Éste es un problema asociado tanto a las políticas públicas como a los conceptos funcionalistas que se articulan a un

adultocentrismo y a una docencia que desacredita las experiencias y conocimientos de las nuevas generaciones, al no tener nada que aprender de ellos y los colectivos de pertenencia. Docencia desde la *tabula rasa* del otro, que sólo se legitima a sí misma vaciando de contenido el carácter transgeneracional y social de la renovación de las herencias culturales.

En el marco de las políticas públicas, estos cambios suponen colocar en el centro al sujeto de la educación, rebasar la lógica memorística y enciclopédica. No obstante, el centramiento del sujeto corre el riesgo de colocar en el sujeto también toda la responsabilidad. Por otro lado, al poner al sujeto en el centro, ha de considerarse el marco de la precarización antes enunciada y lo que ésta condiciona el ejercicio del derecho a la educación en términos de acceso, permanencia y conclusión de la educación media superior.

Pensar en el sujeto de derecho como la juventud encierra otras problemáticas, pero también otras posibilidades, como es el caso de tener también el derecho a enseñar y de hacer del espacio escolar un encuentro de construcción de experiencias de enseñanzas y aprendizajes donde la adolescencia y la juventud no se consideren sólo receptores de los aprendizajes definidos por una perspectiva adultocéntrica, sino que también tienen algo que enseñar, por ejemplo, la cultura digital o sus propias cosmovisiones. Como lo señala Freire (1976), una educación dialógica que aprende de las herencias culturales, al tiempo que se abre a los nuevos lenguajes y modos de habitar el mundo, que se abre a la escuela en tanto proyecto formativo con la juventud. De otro modo, sólo se instalan, con las mejores intenciones, formas ocultas de exclusión.

En el segundo plano, este texto retoma al derecho a la educación como humano, en el marco de los derechos económicos, sociales y culturales (DESC) y como el derecho de los individuos a recibir educación, de acuerdo con los marcos jurídicos (Latapí, 2009). El Estado debe garantizarlos, protegerlos, respetarlos y promoverlos, como lo señala la CNDH (2016), de tal forma que el Estado no sólo es un representante de la ciudadanía, sino una entidad responsable y transparente que los garantiza y hace posible su pleno ejercicio y que lo hace en respeto a los ordenamientos jurídicos y los tratados internacionales que suscribe.

En tercer lugar, los derechos son sociales, humanos, constitutivos de las personas, quienes tampoco son receptores pasivos, sino agentes involucrados en su definición; por ejemplo, muchos derechos han sido ganados a través de movimientos sociales de luchas y resistencias, es decir, no han sido sólo otorgados, han sido ganados. Las tensiones en su ejercicio cotidiano es claro ejemplo de los espacios que falta por construir y consolidar al interior mismo de las escuelas. Por otro lado, los sujetos y la sociedad están comprometidos en su exigencia y en ejercerlos de manera responsable.

Como ya se ha mencionado, los derechos tienen un carácter de interdependencia, pues su realización está supeditada a otros; tal es el caso del derecho a la educación, cuyo ejercicio afecta y a la vez depende de las condiciones de vida básicas para poder ejercerlo de manera digna. No obstante, el derecho a la educación adquiere una importancia central que radica en el carácter social que tiene el propio proceso educativo en tanto espacio de constitución, de formación, de transformación de sujetos sociales, en las posibilidades que permite esta transformación para estar en el mundo, pero también para imaginarlo mejor.

Las políticas educativas y los programas que se tratan en este artículo se inscriben en esta lectura, desde el posicionamiento del derecho en su carácter histórico, relacional y habilitante.

POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA LA JUVENTUD

La lectura de las políticas en materia de educación media superior considera la interrelación con las políticas de juventud en el país; se trata de dos campos que requieren su propia revisión y las posibilidades de su fortalecimiento mutuo. Los estudios realizados indican que con esta articulación es posible avanzar en el ejercicio juvenil de la educación, ya que implica el reconocimiento del sujeto, sus condiciones, derechos y responsabilidades. Con esta perspectiva se fortalece una de las bases de la política educativa en educación media superior, pues una política pública se comprende en el contexto de la configuración de estado que permite “averiguar y depurar la manera como ciertos problemas sociales o grupales devienen públicos y en agenda de gobierno, la manera como se obtiene y depura la

información acerca de los problemas, se les define y explica” (Aguilar, 1992, p. 22). De esta manera, definir el problema del abandono como uno de orden social que, efectivamente, es público, dada la importancia del sujeto juventud en el presente y futuro del país y las crecientes cifras de su expresión, implica reconocer el paradigma desde el cual se le nombra, así como el reconocimiento de la condición juvenil y la propia noción de la juventud en tanto sujeto de derechos.

Conviene recordar las tendencias en materia de políticas de juventud que, de acuerdo con Pérez Islas, se han orientado de acuerdo con los contextos históricos y con las formas de concebir la juventud a través de “representaciones-tipo”, que han pasado por cuatro momentos: el de educación y tiempo libre de los años cincuenta, que miraba a una juventud integrada; el de control social ante los movimientos juveniles de los años sesenta; el modelo de enfrentamiento de la pobreza y prevención del delito de la década de los ochenta; el modelo de inserción laboral de los jóvenes excluidos de los noventa (Pérez Islas, 2000). Para el presente siglo, junto con otros autores, enfatiza la necesidad de pasar de un enfoque de “necesidades, a un enfoque de derechos” que, basándose en la condición juvenil, consideren el derecho a la emancipación, al bienestar y a la ciudadanía plena (Narro, Pérez, Moctezuma y Muñoz, 2012, pp. 53-54). Esta propuesta involucra la dimensión personal, colectiva y social, así como ámbitos claves que se relacionan con el derecho a la educación, el trabajo, la vivienda, la salud, la recreación, la participación y la toma de decisiones.

En conjunto, estas dimensiones y ámbitos tienen que ver con la escuela como un espacio juvenil (Guerra y Guerrero, 2004) y hacen posible la permanencia y los logros en enseñanzas y aprendizajes. Si bien encuentran relación con otros derechos, por ejemplo, el derecho a una identidad (Convención Iberoamericana de Derechos de la Juventud) y a la participación en el diseño de políticas (por ejemplo, la Ley de Juventud del Estado de México), el centro es la configuración de la relación juventud y escuela, en lo que encuentra en su interior y sus definiciones estructurales tanto materiales, como simbólicas.

Ahora bien, no se puede soslayar que las acciones en materia de política pública en favor del acceso y permanencia a la educación

media superior preceden a este siglo y son constantes en él. Así lo muestran, por ejemplo, la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS, en 2008), el Programa Síguele, Caminemos juntos. Acompañamiento Integral para Jóvenes de Educación Media Superior (2011-2012) y la obligatoriedad de este nivel educativo (2012). Pero se hace necesario explicitar que la definición de la obligatoriedad de la educación media superior como “estrategia fundamental de desarrollo y bienestar” y el argumento de que a través de ella se puede “enfrentar el problema de la desigualdad, la pobreza y la indebida distribución de la riqueza en nuestro país” (Santos y Delgado, 2011, p. 15) dan paso a plantear más la apuesta de la igualdad por medio de una mayor escolarización de la población y no la mayor escolarización a través de la construcción de modelos económicos de países sostenidos en la igualdad. Así, la obligatoriedad de 2012 se contextualiza en la profundización del modelo neoliberal que tuvo como una de sus concreciones el “achicamiento” estatal y menores inversiones en educación (Alcántara, 2008).

A pesar de estas acciones y de haber ampliado la cobertura, los índices de abandono fueron grandes: para 2011 fue de 15.0%, en 2012 se presentó un índice de 14.1%, para 2013 fue de 13.4%. Ante esta situación, y con el reconocimiento de que es posible revertir esta tendencia, la SEP implementa el Movimiento contra el abandono escolar en la educación media superior en el ciclo escolar 2013-2014. Se concibe como “estrategia que busca integrar las acciones de la escuela, la familia y el estudiante para prevenir sus causas, mantener un estado de alerta y reaccionar ante la presencia de indicadores de riesgo” (SEP, 2015a, p. 3).

En este marco, el abandono representa un problema social por atender en la política pública que encuentra compresión en aspectos sociales, económicos, familiares y escolares, aceptando que a estos dos últimos se les ha dado escasa importancia. Para la construcción de la política del Movimiento contra el abandono se parte del análisis de la cobertura, el acceso y la tasa de abandono (SEP, 2011). A pesar de que plantea como estrategia la integración de acciones entre familia, escuela y estudiante, en el apartado que refiere alguna de las características que lo sostienen, se centra en la recuperación de experiencias exitosas, la gestión, los recursos escolares, la heterogeneidad de los

subsistemas, el liderazgo de la dirección y el apoyo a los padres de familia como corresponsables de la educación (SEP, 2011), sin dar la necesaria amplitud a la condición juvenil y a su participación activa en este movimiento en materia de la transformación escolar. Realmente esta dimensión no es considerada salvo en la incorporación de tutorías, becas y otras acciones que comprende este programa, pero se sobreponen a la escuela ya fincada sobre formas de gestión y conceptualizaciones pedagógicas que poco tienen que ver con la condición juvenil y sus formas de vivir el mundo y la escuela.

En la articulación inicialmente mencionada destaca la necesidad de transformar también la noción del estudiante joven como partícipe fundamental de la transformación escolar. En la lectura del diagnóstico para la creación del Movimiento contra el Abandono se presentan elementos fundamentales de carácter estructural, familiar, escolar y de jóvenes como es el caso de los embarazos tempranos, la exclusión en el primer grado, la reprobación, baja asistencia y bajo desempeño académico (Hernández, 2014). Prevalece la noción de estudiante como depositario, cuando puede ser partícipe de la transformación escolar. Sus aportaciones son clave para este proceso, muestra de ello dan los ámbitos que se identificaron como propuestas juveniles de bachillerato en el Estado de México, que son viables y que implican compromiso de parte de estos estudiantes.

Con base en el análisis de la encuesta realizada y en los encuentros con estudiantes en condición de riesgo de exclusión se identificaron los siguientes ámbitos de transformación escolar, señalados a continuación. Pedagógico: formas y prácticas de enseñar, aprender y evaluar; infraestructurales: condiciones materiales y uso de infraestructura; incorporación de nuevas tecnologías de la información y el conocimiento; identidades como sujeto juvenil y sujeto educativo; interacciones sociales: sustancialmente con docentes y directivos; derecho y compromiso a participar; gestión y normatividad escolar (Hernández, López y Salgado, 2012). Las acciones específicas para todos y cada uno de estos ámbitos permitirían no sólo mejores estancias, enseñanzas y aprendizajes, sino el fortalecimiento de la escuela misma y su sentido social como espacio de formación con la juventud. Estas aportaciones dan cuenta de otra dimensión no ampliamente considerada en el Movimiento, una gestión escolar de bienes-

tar con participación juvenil, que abra foros u otro tipo de espacios para comprender los bajos desempeños académicos, las ausencias y aporten para la construcción de alternativas pedagógicas en ámbitos como las didácticas con jóvenes, la gestión y el fortalecimiento de socialidad escolar, a partir de las interacciones que se desarrollan en la vida diaria de las escuelas. Es loable la Planeación participativa que propone este Movimiento, en cuyo diagnóstico se plantea la intervención de alumnos y exalumnos para comprender las causas del abandono; no obstante, esta participación se diluye en la elaboración de propuestas y en la votación de proyectos para abatir el abandono.

Esta política pudo haber considerado también la revisión de las propias nociones que configuran el vínculo juventud y escuela pues, de no considerar una reflexión y cambio de los modos de concebir a estudiantes, siempre carenciados (Hernández, 2007), estigmatizados (Valenzuela, 2015) o desde la teoría del déficit (Duschatzky, 1999) o depositarios; es decir, un cambio en el paradigma de enunciación de la formación con jóvenes, será difícil avanzar en una transformación escolar con jóvenes que posibiliten las estancias, su permanencia y el sentido de lo que la escuela configura en el presente y en el futuro.

En el texto *Análisis del Movimiento contra el Abandono en la Educación Media Superior* se sostiene que, de los factores relacionados a este problema, los asociados a la escuela son los más relevantes (SEP, 2015b, p. 40). Se reconoce así la necesidad de apoyar tanto en las becas que aluden a situaciones sociales y económicas, como a las posibilidades de resolución en el propio ámbito de la escuela. Los problemas de gestión y normatividad también son escasamente tratados, pero los análisis y estudios posteriores sí dan un paso adelante en este sentido.

Un estudio del INEE ofrece dos aportaciones relevantes. Por un lado, sostiene que “De acuerdo con las cifras de los últimos diez años, la tasa de abandono se ha mantenido constante” (INEE, 2019a, p. 6); y por otro lado señala que, si bien centra la mirada en el componente curricular, reconoce que, para su análisis, es necesario considerar

la gestión escolar, las prácticas de aula y la profesionalización de los docentes para involucrar a los jóvenes en su propio aprendizaje; es decir, los apoyos, oportunidades y condiciones que la institución

formativa brinda a los jóvenes, para que éstos logren los propósitos académicos y personales que den sentido a su permanencia en la escuela (INEE, 2019a, p. 17).

El avance se destaca en la medida que posiciona la gestión y las oportunidades y condiciones que la institución brinda a los jóvenes para lograr sus propósitos académicos. Como se ha insistido en este texto, alcanzar los propósitos académicos no es sólo un producto, es un proceso en el que las participaciones estudiantiles en la toma de decisiones en materia de reglamentos y gestión escolar son centrales. La base para sostener esta afirmación continúa en los reportes de investigación en los que los estudiantes señalan la ausencia de sus opiniones en la elaboración de los reglamentos, así como en las negociaciones constantes y discriminadas y, como consecuencia, la inequidad en su aplicación (Hernández, López y Salgado, 2012). Con base en estos estudios es posible afirmar que las prácticas en relación con los usos de reglamentos en las escuelas de este nivel, más que promover la estancia, fomenta la expulsión por la vía disciplinaria. Es importante también destacar que, entre las ideas concluyentes del programa Yo no abandono, se menciona la necesidad de reformular los conceptos y las acciones que lo sostienen ya que parecen, desde su enunciación, colocar al estudiante como culpable del abandono y las acciones, “olvidan que, para un sujeto en desventaja, ocurren los mismos procesos escolares involucrados en los aspectos pedagógicos, organizativos y de gestión” (INEE, 2019a, p. 76).

Por su parte, las Directrices para Mejorar la Permanencia Escolar en la Educación Media Superior (INEE, 2019b), se formulan como recomendaciones para “incidir en la acción pública y en la toma de decisiones, coadyuvando al derecho a la educación y a la mejora de la atención educativa en la EMS” (INEE, 2017, p. 10). En este punto es posible advertir un cambio en la propia definición que va de Yo no abandono a la Mejora de la Permanencia Escolar, con lo que se cambia el foco, las estrategias y las acciones propuestas.

Con la coincidencia de que el abandono es multifactorial, las Directrices apuntan, de manera colateral, a la “paulatina” transformación del sistema educativo, que es uno más de los factores que contribuye a la construcción de la desigualdad educativa. Resulta

relevante que amplía su base jurídica con marcos internacionales al considerar, de manera particular, la Convención Iberoamericana de los Derechos de los Jóvenes (CIDJ) y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (INEE, 2017, p. 12). La relevancia radica en la valoración del sujeto juvenil y que su derecho a la educación no sólo es potenciador de otros derechos, sino que también está vinculado con otros ámbitos, tal es el caso del derecho a la identidad, a la participación y a la educación que se destacan enseguida.

La conjunción de estos tres ámbitos aporta al diseño e implantación de acciones en política educativa que consideren tres derechos que se destacan en este texto: Artículo 14. Derecho a la identidad y personalidad propias. Este artículo señala que la identidad consiste “en la formación de su personalidad, en atención a sus especificidades y características de sexo, nacionalidad, etnia, filiación, orientación sexual, creencia y cultura” (CIDJ, 2008, p. 7). También el Artículo 21. Derecho a la participación de los jóvenes señala, entre sus contenidos, “Los Estados Parte se comprometen a impulsar y fortalecer procesos sociales que generen formas y garantías que hagan efectiva la participación de jóvenes de todos los sectores de la sociedad, en organizaciones que alienten su inclusión” (CIDJ, 2008, p. 9). Y el Artículo 22. Derecho a la educación, que señala “Los Estados Parte reconocen que este derecho incluye la libertad de elegir el centro educativo y la participación activa en la vida del mismo” (CIDJ, 2008, p. 10).

También hay instrumentos jurídicos estatales que dan esta posibilidad, tal es el caso de la Ley de Juventud del Estado de México, que ya desde 2010 señalaba, en el Capítulo I, De los Derechos de los Jóvenes, Sección I. Derechos Civiles y Políticos, Artículo 8. Los jóvenes tienen derecho a

Participar de manera directa y decidida en la política pública y en el diseño de las políticas públicas, en beneficio de la sociedad, pudiendo organizarse como mejor le convenga, con fines lícitos y estricto apego a las instituciones del orden jurídico mexicano (Gobierno del Estado de México, 2010, p.12).

De este modo, se puede observar cómo las leyes estatales deben abrir espacios que pueden ser aprovechados en el bien común con la participación juvenil, pero esto supone, desde luego, niveles de organización en marcos que los jóvenes desafían no por incapacidad de organización, pues son gregarios y cuentan con experiencia de trabajo en colectivos, pero se dificulta su participación y muy probablemente no se les interpela, porque se cruza con la desconfianza a las autoridades con quienes más bien experimentan autoritarismo, como lo muestran las encuestas, y las experiencias de interacción en la institución escolar. Las políticas de juventud se inscriben en estos juegos de poder y definen acciones, normas y lineamientos para insertar a los jóvenes en la sociedad y promover su desarrollo integral; en ello la educación juega un papel central, pues el discurso la coloca como uno de los medios ideales para tal integración y desarrollo.

Como contraparte, el estudio de los reglamentos escolares en la educación media superior apunta en la dirección inversa de estos dispositivos, que podrían coadyuvar al derecho juvenil a la educación. El estudio señala que la mayoría de los reglamentos “parece deslizarse progresivamente del gran discurso de los derechos que garantizan la equidad, la participación y la inclusión, para quedar reducidos a sistemas que legitiman la vigilancia, el control y el castigo” (INEE, 2019d, p. 87). Asimismo, otro estudio muestra que a 51.5% de estudiantes le han impedido la entrada al plantel o a alguna clase por no llevar el uniforme completo o la vestimenta adecuada; a 20.8% le han negado el acceso por no llevar la credencial vigente; 26% de los estudiantes también expresó que le han impedido la entrada debido al corte o arreglo del cabello. Incluso 22.8% afirmó que se le ha privado de presentar exámenes como medida disciplinaria o castigo por no pagar la cuota, por faltas de asistencia o por mal comportamiento. Asimismo, 46% reportó que le han impedido la entrada al salón de clases, laboratorios o talleres por no llevar los materiales para la sesión. Hay que mencionar, además, el resto de las sanciones que se comunicaron: a 42% le han bajado la calificación, por ejemplo, por echar relajo o llegar tarde; 43% refirió correctivos porque un compañero cometió una falta y el castigo se aplicó a todos (INEE, 2019a).

Las investigaciones de referencia apuntan también en este sentido, la mayoría de los estudiantes señaló que se sienten rechazados

en la escuela por su modo de ser (32.4%); por su modo de hablar (20.4%) y por su apariencia (8.0%) (Hernández, López y Salgado, 2012). Asimismo, los encuentros y talleres más recientes apuntan a la necesidad de abrir espacios de expresión juvenil en relación con sus estéticas juveniles, pero también sus propuestas que se ubican en ámbitos como las interacciones con docentes, las autoridades y sus pares (Hernández, 2019).

Las cinco directrices se orientan a ámbitos como el enfoque de equidad en las políticas, la formación de tutores, de competencias docentes, la identidad de los jóvenes con la escuela y la ampliación de las estrategias de reincorporación educativa (INEE, 2017, p. 33). En sus objetivos y estrategias prioritarias es posible identificar un paso adelante en relación con los enfoques de derechos, equidad e integralidad en las políticas públicas; en relación con las dimensiones, sus objetivos se centran en las políticas, las alternativas educativas para que la juventud ejerza su derecho a la permanencia y, se entiende, no sólo al acceso; y, la dimensión escolar en términos del fortalecimiento de la autonomía escolar y la práctica docente.

Las Directrices avanzan también en el reconocimiento de lo que hay por caminar aún, pero retoman cada vez más, aunque no de manera suficiente, la perspectiva de los estudiantes y apuntan a la importancia tanto del factor económico como del escolar (INEE, 2017, p. 29). En estas dos dimensiones se instala este texto; la primera, en que las directrices pudieron apuntar más a la condición juvenil que contextualiza el rol de estudiante de educación media superior; por otro lado, no sólo es importante caminar hacia la transformación paulatina del sistema educativo, sino también a la de la misma escuela; y en tercer lugar, en la participación propositiva y responsable que los estudiantes pueden tener en este proceso, basados en sus propios derechos y en la confianza social y educativa en esta generación, tradicionalmente desacreditada, no sólo por el adultocentrismo, sino por la condición de desventaja que caracteriza a una buena parte de jóvenes que habitan las escuelas de educación media superior.

Así, se observan en la segunda década de este siglo dos elementos relevantes. Por un lado, la persistencia de acciones de política en materia de ampliación y permanencia, si bien resultan aún insufi-

cientes. Por otro lado, las ausencias continuas de la condición juvenil en un sentido más amplio que el escolar, no mira con suficiencia las formas en que la juventud participa en el mundo escolar con sus sentidos, recursos y aspiraciones. Y, en tercer lugar, aunque de manera insuficiente, se habla ya de la necesidad de cambio del propio sistema educativo y las escuelas ante el reconocimiento de que el abandono escolar encuentra en el espacio, discursos y prácticas escolares las posibilidades de su producción. Ambos, los aspectos estructurales, sociales, económicos y culturales del modelo de país, así como el aparato y sistema escolares se configuran como productores de inequidad y abandono escolar y deben ser transformados; de no hacerlo, se contribuye a la construcción de la precariedad educativa.

CONCLUSIONES

El desarrollo de este apartado presenta unas ideas conclusivas y otras propositivas. En primer lugar, se advierte que las políticas educativas presentan persistencias, avances y desafíos en el derecho juvenil a la educación. Hay acciones de política educativa que refieren la intención discursiva de favorecer el derecho a la educación de este grupo poblacional, los marcos jurídicos internacionales, nacionales y estatales favorecen esta posibilidad. Asimismo, los distintos diagnósticos y acciones de la política educativa reconocen cada vez más, aunque de manera aún insuficiente, la situación juvenil, aunque se centran en el rol de estudiante, obviando que éste se construye desde la condición juvenil que, para amplios sectores, se vive desde la precariedad.

Persiste una perspectiva de derechos que demanda acciones de política pública integrales y con enfoque de equidad; no obstante, no se perfila aún la perspectiva de juventud que, como la de género en otras demandas, brinda aportaciones para ámbitos como el de gestión de establecimientos escolares con la juventud, un ámbito pendiente de didácticas de enseñanzas y aprendizajes juveniles en un trabajo de formación docente que no excluya una pedagogía con el sujeto (Berlanga, 2014), en este caso, juvenil. En conjunto, gestión y didáctica con juventud contribuyen a la transformación escolar desde una perspectiva de juventud que implica un posicionamiento

desde el cual desarrolla políticas y acciones específicas que favorezcan el derecho juvenil a la educación.

En materia de desafíos, persiste la cobertura y la permanencia en la educación media superior y la democratización de los establecimientos escolares a través de acciones de diferente dimensión y en ámbitos también múltiples. De ello se encarga el siguiente apartado con puntualizaciones precisas que vislumbran la palabra transformación como eje fundamental.

En primer lugar, es necesario un cambio de paradigma en las políticas educativas con juventud que consideren la integralidad, la equidad, pero también esta mirada en diálogo con la juventud, que genere confianza mutua, que mucho se ha quebrantado por las circunstancias actuales. Derivan de esta transformación las propias nociones en que se finca la política, por ejemplo, la palabra abandono que coloca, como ya se mencionó, al estudiante como único responsable de su permanencia o salida, soslayando su condición juvenil y la crisis de sentido que enfrenta la institución escolar. Si bien no se trata únicamente de perspectivas, sino de que éstos se traduzcan en acciones como el aumento al financiamiento a la educación, la formación docente, la mejora de la infraestructura escolar, entre las más apremiantes, las palabras y formas de enunciar los problemas públicos también hacen cambio.

En segundo lugar, posicionar la necesidad de transformación escolar en ámbitos como la gestión y las pedagogías direccionadas a entablar relaciones más dialógicas y horizontales con la juventud, sin obviar que ambos, estudiantes y docentes, son sujetos de derecho, y que la *conversación pedagógica* fincada en esta perspectiva es posible. Así lo constatan las investigaciones referidas.

Finalmente, las políticas educativas para la juventud en materia de educación media superior y abatimiento del abandono, del derecho juvenil a la educación se configuran como un espacio de tensiones, contradicciones y de posibilidad que dejan la deuda estructural de considerar cada vez más explícitamente a la juventud no sólo como depositaria, sino como partícipe activa de las políticas educativas, tanto en su diseño, como en la implantación y monitoreo. Desde luego, la condición juvenil de precarización se entrelaza con las acciones y programas contra el abandono y demandan

acciones profundas que defiendan el derecho a la educación en su sentido amplio, y no sólo dirigido a los aprendizajes, y que motive, conmueva y exija el derecho a la educación de la juventud mexicana, esencial, imprescindible para la sociedad.

REFERENCIAS

- Aguilar, L. (1992). Estudio Introductorio. En T. J. Lowi, G. T. Allison, Ch. E. Lindblom, Y. D. Amitai, R. Goodin, I. Waldner, J. Foresetr, G., Majone y A. J. Meltser, *La hechura de las políticas* (pp. 15-74). México: Miguel Ángel Porrúa.
- Alcántara, A. (2008). Políticas educativas y neoliberalismo en México. *Revista Iberoamericana de Educación*, (48), 147-165. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie48a07.pdf>
- Beuchot, M. (2005). *Perfiles esenciales de la hermenéutica*. México: UNAM.
- Berlanga, B. (2014). Fragmentos acerca del artilugio en la pedagogía del sujeto. *Universidad Campesina Indígena en Red*. <http://ucired.org/component/k2/item/123-fragmentos-artilugio>
- Castells, M. (1994). Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional. En M. Castells, R. Flecha, P. Freire, H. Giroux, D. Macedo y P. Willis (coords.), *Nuevas perspectivas críticas de la educación* (pp. 13-50). México: Paidós.
- CEPAL (2000). *Juventud, población y desarrollo e América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile: CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/14987-juventud-poblacion-desarrollo-america-latina-caribe>
- CIDJ (2008). *Convención Iberoamericana de derechos de los jóvenes. Más protocolo adicional. Tratado internacional de derechos de la juventud*. Madrid: Organismo Internacional de Juventud para Iberoamérica. <https://oij.org/wp-content/uploads/2017/01/Convenci%C3%B3n.pdf>
- CNDH (2016). *¿Qué son los derechos humanos?* Ciudad de México: CNDH. <https://www.cndh.org.mx/derechos-humanos/que-son-los-derechos-humanos>
- CNDH (2016). *¿Cuáles son los derechos humanos?* Ciudad de México: CNDH. <https://www.cndh.org.mx/derechos-humanos/cuales-son-los-derechos-humanos>

- Coneval (2019). *¿Qué funciona y qué no en desarrollo laboral juvenil? Guías prácticas de políticas públicas*. México: Coneval. https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/ESEPS/Documents/Guias_practicas/Que_funciona_desarrollo_laboral_juvenil.pdf
- Corona, S., y Kaltmeier, O. (2012). *El diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. Barcelona: Gedisa.
- DOF (2014). *Programa Nacional de Juventud 2014-2018*. México: Gobierno de México. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5343095&fecha=30/04/2014
- Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. México: Paidós.
- Erickson, F. (1997). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrok (ed.), *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 195-301). Barcelona: Paidós educador.
- Forbes México (2014). *7 Datos que muestran la desigualdad extrema en México*. México: Forbes. <https://www.forbes.com.mx/7-datos-que-muestran-la-desigualdad-extrema-en-mexico/>
- Freire, P. (1976). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- García Canclini, N. (2007). Las nuevas desigualdades y su futuro. En M. Sánchez (coord.), *Identidades, globalización e inequidad* (pp.103-119). México: UIA Puebla/ITESO/UIA León.
- Giddens, A. (1998). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu editores. <https://agoracontemporanea.files.wordpress.com/2018/03/giddens-anthony-la-constitucic3b3n-de-la-sociedad.pdf>
- Gobierno del Estado de México (GEM) (2010). *Ley de la juventud del estado de México*. México: GEM. https://www.ipomex.org.mx/recursos/ipo/files_ipo/2016/1/9/e8f26c5bcbd70d8f0b42dc381fbce56d.pdf
- Guerra, M., y Guerrero, M. (2004). *¿Qué sentido tiene el bachillerato? Una visión desde los jóvenes*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Hernández, D. (2014). *Movimiento contra el abandono escolar*. Video. https://www.youtube.com/results?search_query=Movimiento+contra+el+abandono
- Hernández, G. (2007). *Políticas educativas para población en estado de pobreza*. México: Crefal.
- Hernández, G. (2019). Poder, juventud y procesos de escolarización. En G. Hernández, R. Salgado, J. Benítez y G. Velasco (coords.), *Intersubjetivida-*

- des juveniles escolares. Comunidades de poder y comunicación* (cap. 1). México: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- Hernández, G., López, S., y Salgado, R. (2012). *Contextos de exclusión educativa, adolescencia y juventud. Un estudio de tres municipios del Estado de México*. México: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- Imjuve (2005). *Jóvenes mexicanos. Membrecía, legitimidad, formalidad, legalidad*. Encuesta Nacional de Juventud 2005. México: Imjuve.
- Imjuve (2010). *Encuesta nacional de juventud 2010*. Resultados generales. México: Imjuve.
- INEE (2017). *Directrices para mejorar la permanencia escolar en la educación media superior*. México: INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1F105.pdf>
- INEE (2019a). *¿Qué hacen los planteles de educación media superior contra el abandono escolar? Evaluación de la implementación curricular en educación media superior (EIC EMS). Informe complementario*. México: INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1D256.pdf>
- INEE (2019b). *Directrices para mejorar la permanencia en la educación media superior*. México: INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1F105.pdf>
- INEE (2019c). *La educación obligatoria en México*. México: INEE. https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage_01/cap_01.html
- INEE (2019d). *Análisis de reglamentos escolares en educación media superior*. México: INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/P1D253.pdf>
- Latapí, P. (2009). El Derecho a la Educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 14(40), 255-287. <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v14/n040/pdf/40012.pdf>
- Medina, G. (2000). La vida se vive en todos lados. La apropiación juvenil de los espacios Institucionales. En G. Medina (coord.), *Aproximaciones a la diversidad juvenil* (pp.79-15). México: El Colegio de México.
- Miranda, F. (2018). Abandono escolar en educación media superior. Conocimiento y aportaciones de política pública. *Revista Sinéctica*, (51), 1-22. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/articulo/view/863>

- Muñoz, P. (2017, 17 de abril). Cuanto más preparado un trabajador, más probabilidad de ser desempleado: Manpower. *La Jornada*. <http://www.jornada.unam.mx/2017/04/17/politica/014n1pol>
- Pérez Islas, J. (2000). Visiones y versiones. Los jóvenes y las políticas de juventud. En G. Medina (coord.), *Aproximaciones a la diversidad juvenil* (pp. 311-341). México: El Colegio de México.
- Narro, J., Pérez, J., Moctezuma, D., y Muñoz, H. (2012). *Políticas de juventud. Una propuesta para el México del siglo XXI*. México: UNAM.
- Prelac/UNESCO (2013). *Situación educativa de América Latina y el Caribe. Hacia una educación para todos 2015*. México: Prelac/UNESCO/SEP. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/situacion-educativa-mexico-2013.pdf>
- OCDE, CEPAL, CAF (2017). *Perspectivas económicas de América Latina 2017. Juventud, competencias y emprendimiento*. París: OCDE. https://www.oecd.org/dev/americas/E-book_LEO2017_SP.pdf
- Saforcada, F. (2020, 24 de julio). *La escuela y el derecho a la educación en tiempos de transformación*. <https://youtu.b/RIUPCCsjgw>
- Santos, A., y Delgado A. (2011). Capítulo I. Consideraciones sobre la obligatoriedad y la composición de la educación media superior. En INEE (ed.), *La educación media superior en México* (pp.13-41). México: INEE.
- SEP (2015a). *Movimiento contra el abandono escolar*. México: SEP. http://sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11390/8/images/movimiento_contra_abandono_escolar.pdf
- SEP (2015b). *Análisis del Movimiento contra el abandono escolar en la educación media superior*. México: SEP. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/sep-analisis-del-movimiento-contra-el-abandono-escolar.pdf>
- Tomasevski, K. (1996). *Indicadores del derecho a la educación*. Argentina: Universidad Nacional de La Plata. <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/indicadores-del-derecho-a-la-educacion.pdf>
- Valenzuela, J. (s/f). *Ayotzinapa: juvenicidio, necropolítica y precarización*. Manuscrito Presentado en el Módulo Juvenicidio de la especialización en políticas públicas para la igualdad en América Latina. Clacso, México.

- Valenzuela, J. (2015). *Juvenicidio. Ayotzinapa y las vidas precarias en América Latina y España*. Madrid: Biblioteca de Infancia y Juventud/NED ediciones.
- Weber, M. (1969). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. México: FCE.
- Weiss, E. (2018). Los significados del bachillerato para los jóvenes y la permanencia escolar en México. *Sinéctica. Revista electrónica de educación*, (51), 1-19. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/856/1020>