

Capítulo 20

Políticas para favorecer la permanencia de alumnos en el trayecto educativo básico en el medio rural. México, Colombia y Brasil

Ana Campillo Hernández⁴⁰
Juan David González Fraga⁴¹

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE26003641>



⁴⁰ Secretaría de Educación Pública, Estudiante del Doctorado en Políticas Educativas en CRETAM, <https://orcid.org/0009-0009-4779-5529>; ana.campillo87@set.edu.mx

⁴¹ Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino, <https://orcid.org/0000-0003-2500-3681>; gonzalez.juan@upnslp.edu.mx

Introducción

El derecho a la educación ha sido proclamado en cientos de declaraciones internacionales que autoridades políticas y funcionarios de un gran número de los países de todo el mundo se han comprometido a hacer cumplir desde el establecimiento de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948), siendo traducida en una gran cantidad de disposiciones y leyes a nivel mundial.

Un parteaguas en este recorrido lo marcó la “Conferencia Mundial de Educación para Todos”, en Jomtien (Tailandia) en marzo de 1990, donde el diálogo internacional se centró en generar un renovado impulso para proporcionar una enseñanza primaria universal; pues desde 40 años atrás (1948), la ONU afirmaba el derecho a la educación para todos. Por lo que la Política Educativa, a partir de tal consenso, en la generalidad de los países latinoamericanos, se orientó a lograr el acceso universal a la educación.

Treinta años más tarde, de acuerdo con el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL, 2021), habiendo avanzado significativamente en el tema de la cobertura en el nivel primario (CINE 1), más que insuficiencias de cobertura o de acceso a la educación, el problema de los sistemas educativos latinoamericanos es la escasa capacidad de retención de los niños y adolescentes en la escuela.

Donde la información disponible (SITEAL, 2021) indica que actualmente alrededor del 37% de los adolescentes latinoamericanos de 15 años o más abandonan la escuela a lo largo del ciclo escolar y un poco menos de la mitad lo hacen tempranamente, antes de completar la educación primaria. Por tanto, el abandono escolar representa una problemática relevante y con diferencias pronunciadas entre los países latinoamericanos, y en cada uno de ellos es mucho más frecuente en las zonas rurales.

Ante lo anterior, las recomendaciones de los organismos supranacionales —Banco Mundial (BM), OCDE, UNESCO— plantean la necesidad de transformar la educación, pues cumple un papel esencial para el desa-

rrollo sostenible, inclusivo y con igualdad, teniendo un papel central en la estrategia de recuperación transformadora que permita acercarse al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030; por cuanto invertir en educación es invertir en el activo más importante de los países, sus ciudadanas y ciudadanos, y en la prosperidad de la sociedad en su conjunto.

Asimismo, las recomendaciones de dichos organismos en lo que respecta específicamente a la capacidad de los países para la retención de los niños, niñas y jóvenes en la escuela, proponen lo siguiente.

En 2020 con la llegada del COVID-19 el BM puso énfasis en cuatro áreas para sentar las bases de sistemas educativos más adecuados, más resilientes y equitativos, siendo la tercera de ellas "...garantizar la continuidad del aprendizaje tanto en el aula como en la comunidad", al encontrar resultados preocupantes en cuanto a la pérdida del capital humano, entendido como los conocimientos, las habilidades y la salud que acumulan las personas a lo largo de su vida.

En este sentido, el BM, de acuerdo con los postulados del capital humano, tiene un especial interés por contribuir al desarrollo de las políticas educativas que favorezcan el acceso, permanencia y conclusión del trayecto educativo de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes en los países miembros, considerando los alcances que dicha inversión puede generar tanto para el joven en lo individual como para el país y la aldea global.

Por su parte, la Organización de Cooperación para el Desarrollo Económico (OCDE) está desarrollando diversas iniciativas para favorecer la permanencia de los niños, niñas y jóvenes en las escuelas, como: Career Readiness; el Futuro de la Educación y Habilidades 2030; El Futuro que queremos; y el Centro de Bienestar, Inclusión, Sostenibilidad e Igualdad de Oportunidades (WISE); en su conjunto, cada una desde un enfoque propio, busca conocer, comprender y transformar la realidad y el futuro de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, a partir de la recolección de información directa del contexto, midiendo lo importante para ellos, detectando problemas y vulnerabilidades emergentes. De modo que "medir lo que importa para el bienestar infantil y sobre los resultados de las políticas" sienta las bases para una mejor medición del bienestar y posterior toma de decisiones (OCDE, 2021).

Otro de los organismos supranacionales considerado por excelencia para la formulación de las políticas educativas en los países miembros es la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), que abandera los Objetivos para el Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, cuyo objetivo 4 “Educación de Calidad” plantea garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Asimismo, en su meta 4.5 plantea garantizar el acceso en condiciones de igualdad a los niños en situaciones de vulnerabilidad a todos los niveles de enseñanza y formación profesional (UNESCO, 2015).

De modo que los organismos mencionados ofrecen desde el orden internacional elementos de análisis importantes para retomar en los contextos nacionales, es decir, poder analizar en qué medida las PE nacionales han seguido las recomendaciones de estos organismos supranacionales.

No obstante, si bien es cierto que las recomendaciones de los organismos supranacionales —BM, OCDE, UNESCO— constituyen el referente principal sobre el que se edifican las políticas públicas en todos los ámbitos que dan forma a la sociedad, es imperativo considerar primeramente el diagnóstico contextual donde se pretende adoptar la política o recomendaciones que dichos organismos emiten.

Contexto y precisiones metodológicas

Considerando lo planteado por la CEPAL (2022), en su informe sobre el Programa Social de América Latina y el Caribe, respecto a que esta región es la más desigual del mundo y, en general, sus sistemas educativos no han logrado funcionar como un mecanismo efectivo que contribuya a la movilidad social y a la igualación de oportunidades en la sociedad. Siendo necesario implementar acciones urgentes orientadas a disminuir las desigualdades, recuperar los procesos de aprendizaje y retomar el rumbo hacia las metas establecidas en la Agenda 2030.

A partir de lo expuesto y tomando como punto de referencia el contexto de México (al constituir el país que representa el mayor interés en el estudio), se seleccionaron dos países más, como muestra intencionada, para desarrollar un estudio comparado considerando parámetros equipa-

rables como el tipo de gobierno, inversión del PIB en educación, compromisos jurídicos internacionales y nacionales, estructura del SEN, política educativa nacional y políticas educativas según el foco de intervención. De este modo se seleccionaron los países: Brasil y Colombia, al presentar mayor homogeneidad en sus características estructurales en el ámbito de comparación, pero además mostrar sus propias divergencias que vendrán a enriquecer el análisis y la reflexión del estudio.

La investigación desarrollada es de naturaleza documental, cuyas fuentes principales son informes y bases de datos de organismos internacionales (SITEAL, CEPAL, OCDE, UNESCO). El tipo de enfoque que la orienta es de corte cualitativo, ya que se analiza el discurso y la estructura de las políticas con la intención de interpretar y comprender la naturaleza o foco de atención de estas. Aunque también se apoya en el análisis de datos cuantitativos que permiten dimensionar la capacidad de atención de las políticas educativas en cada país.

El método comparado utilizado, de acuerdo con Caballero, Manso, Matarranz y Valle (2016), tiene la finalidad de conocer y comprender en profundidad los sistemas educativos, así como los elementos que intervienen y hacen posible elaborar soluciones a problemas existentes y establecer metas para la mejora de los distintos sistemas educativos. Por lo que la finalidad planteada en la presente investigación es comprender la situación de los países estudiados respecto a su capacidad de retención de las niñas, niños y adolescentes en las escuelas en el nivel básico, a partir de las políticas educativas y enfoques de atención que siguen actualmente.

De modo que los objetivos de investigación planteados se orientan a distinguir las acciones implementadas por los países estudiados para favorecer la permanencia de alumnos en la escuela en el nivel educativo básico, específicamente en el medio rural, a partir de sus reformas y políticas educativas en esta materia, y establecer la congruencia entre las disposiciones del Plan Nacional de Educación de los países para atender la problemática, frente a las políticas educativas efectivamente implementadas.

Por su parte, las preguntas que guían la investigación son: ¿Qué establece el Plan Nacional de Educación de los países de interés para atender la deserción y abandono escolar en educación básica? ¿Qué políticas educativas tiene cada país para favorecer la permanencia de alumnos en las escuelas y la conclusión del nivel educativo básico? ¿Qué características

distintivas tienen las políticas cuyo país presenta una mayor efectividad de retención de alumnos en la escuela en el nivel básico? ¿Qué relación tienen las políticas educativas implementadas con lo planteado en el Plan Nacional de Educación para atender la deserción y abandono escolar?

Las categorías de análisis consideradas son: estructura del Sistema Educativo Nacional (SEN); objetivos del Plan Nacional de Educación para atender la deserción y abandono escolar; políticas educativas orientadas a favorecer la permanencia de los alumnos en la escuela en el nivel básico en el medio rural; actores responsables de la implementación de la política y; efectividad y desafíos de estas.

Marco conceptual

Para introducirnos al tema con una mayor comprensión sobre la perspectiva o postura desde la que se aborda cada concepto, en este espacio se brinda un referente de lo que se entiende por los principales términos que se privilegian en este estudio, siendo estos: equidad educativa, deserción y abandono escolar, trayectoria educativa y medio rural.

El primer término por definir es “equidad educativa”, al entender a la deserción y abandono escolar como un problema de inequidad. De este modo, la Secretaría de Educación Pública (2018) considera que la equidad educativa implica evitar que el origen social o cualquier otra circunstancia de las personas se conviertan inevitablemente en destino educativo. De modo que avanzar hacia una mayor equidad educativa solo es posible si se asegura igualdad de oportunidades en cuanto al acceso, permanencia y éxito en los logros de los aprendizajes para todas y todos, sin distinción de condición socioeconómica o política, étnica, de género o de cualquier tipo. Y una educación de calidad para todos implica el desafío de registrar resultados exitosos en contextos y colectivos heterogéneos.

La deserción y abandono escolar, de acuerdo con el Ministerio de Educación de Colombia (2022), es un fenómeno complejo que implica el abandono del proceso educativo de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, el cual afecta su trayectoria educativa y el desarrollo integral, e incide en la formación del capital humano, el desarrollo sostenible, la movilidad social, la superación de la pobreza y la equidad.

En ese sentido, podemos entender a la deserción y abandono escolar como un fenómeno multicausal en el que intervienen factores endógenos y exógenos a la escuela, teniendo en cuenta la complejidad de las relaciones entre el estudiante, la familia, la escuela y su contexto social. Asimismo, se sitúa el contexto en el que tiene lugar dicho planteamiento.

Por su parte, la trayectoria educativa, de acuerdo con la UNICEF (2022), es el recorrido que realiza cada estudiante dentro del sistema educativo. Por lo que proteger y construir las condiciones para que niños, niñas y adolescentes lo realicen de manera continua, completa y de calidad es una prioridad.

En cuanto a la definición de lo rural, acotada exclusivamente en términos del tamaño de la población, que sigue siendo un marco de referencia fundamental para el desarrollo de investigaciones y la elaboración de la política pública en México. En este sentido, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) define como rural las localidades de 2 500 y menos habitantes. No obstante, de acuerdo con González Arellano et al. (2013), desde la década de 1990 a la fecha, esta posición se ha cuestionado con más insistencia por ser una visión en extremo simplificada de lo rural.

Por su parte, Cloke (2006), uno de los investigadores más destacados de los estudios rurales en el mundo, presentó en su trabajo *Conceptualizing Rurality* una propuesta de clasificación de los marcos teóricos que han influenciado en la construcción de conceptualizaciones de lo rural. Según el autor, es posible reconocer tres enfoques: 1) el funcional, 2) el de la economía política y 3) el de la construcción social. Donde, para efectos de este estudio, cada una de estas construye el significado de lo que es el medio rural de forma integral.

Contextualización de los países

Partiendo de los argumentos de la CEPAL (2022), respecto a que la educación está estrechamente asociada con las oportunidades para acceder a mejores condiciones sociales, económicas, laborales y culturales, vinculada con la reducción de la pobreza y la desigualdad, y con las posibilidades de acceder a un trabajo decente, de mejorar los indicadores de salud y de permitir la movilidad social ascendente y el pleno ejercicio de la ciudadanía. Se asume que la existencia de brechas en el acceso y la calidad de la edu-

cación constituye una barrera para la acumulación de competencias entre la población activa, lo que es una restricción importante para el desarrollo de los países, porque tiene consecuencias en la productividad y la inclusión social y laboral de la población.

Con base en lo anterior, los países que en el presente documento son motivo de estudio presentan características equiparables que hacen posible la comparación. Entre las características comunes encontramos que forman parte de América Latina, su tipo de gobierno es República, su régimen político es democrático, su Sistema Educativo Nacional se estructura a partir de la Constitución Política del país, las Leyes de Educación y los Planes de Desarrollo de cada país, responden a los mismos compromisos jurídicos internacionales y el gobierno de su Política Educativa es similar; entre otros parámetros que se presentan a continuación con algunas variantes.

Tabla 4.1

Caracterización general de los países en el ámbito educativo

Parámetros/ países	México	Colombia	Brasil
Inversión del PIB en educación	4.9 %	4.5 %	6.2 %
Años de escolarización obligatoria.	15	10	14
% de la población +20 años que culminó secundaria	36 %	53 %	50 %
Índice de concentración de GINI	0.481	0.520	0.540
Índice de desarrollo humano	0.623	0.761	0.761
Compromisos jurídicos internacionales	Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible	Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible	Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible

Fuente: Con base en SITEAL (2021).

Como puede observarse en la Tabla 4.1, la inversión del PIB en educación más alta entre los tres países es la de Brasil con el 6.2 % y la más baja es la de Colombia con el 4.5 %, mientras que México se ubica con el 4.9 % de

inversión; en cuanto a los años de escolarización obligatoria, México destaca con la mayor cantidad de años (15); en el otro extremo se encuentra Colombia con 10 años de escolarización obligatoria. En cuanto al porcentaje de la población de 20 años o más que culminó la secundaria, se observa que México apenas tiene un 36 % frente a Colombia y Brasil, con más del 50 % de su población en este rango de edad con secundaria terminada.

Siguiendo al índice de coeficiente de Gini, que es una medida de la desigualdad ideada por el estadístico italiano Corrado Gini, utilizada para medir la desigualdad en los ingresos dentro de un país, así como para medir cualquier forma de distribución desigual. En este parámetro, México se encuentra mejor posicionado al mostrar un menor índice de desigualdad (0.480), en comparación con Colombia y Brasil, con 0.520 y 0.540, respectivamente.

En cuanto al Índice de Desarrollo Humano (IDH), que es un indicador elaborado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), utilizado para clasificar a los países en tres niveles de desarrollo humano compuesto por la esperanza de vida, la educación e indicadores de ingreso per cápita; donde encontramos que Colombia y Brasil presentan un mayor IDH (0.761), en comparación con México, que tiene un IDH de 0.623.

Finalmente, en cuanto a los compromisos jurídicos internacionales, se observa que los tres países se han comprometido con el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), de la Agenda 2030.

Por su parte, para mostrar la estructura del Sistema Educativo Nacional (SEN), en cada uno de los países, se presenta la Tabla 2, que contiene los documentos jurídicos y legislativos que conforman la organización y modelo de gestión de la educación en los tres países abordados.

Tabla 4.2

Estructura del Sistema Educativo Nacional en los países abordados

Parámetros / países	México	Colombia	Brasil
Estructura del SEN	Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.	Constitución Política de la República Colombiana.	Constitución de la República de Brasil.

Parámetros / países	México	Colombia	Brasil
Estructura del SEN	• Ley General de Educación. • Plan Nacional de Desarrollo 201–2024. • Programa Sectorial de Educación 2020–2024.	• Ley General de Educación N.º 115. • D e c r e t o 1 0 7 5 / 2 0 1 5 . • Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. • Plan Nacional de Desarrollo 2018–2022. Pacto por Colombia, pacto por la equidad. • Plan Decenal de Educación 2016–2026.	• Ley N.º 9394. Directrices y bases de la Educación Nacional. • Ley N.º 13.257. Ley de Primera Infancia. • Ley N.º 11.892. Crea la Red Federal de Educación Profesional, Científica y Tecnológica. • Plan Plurianual de la Unión 2020–2023. • Plan Nacional de Educación 2014–2024.

Fuente: elaboración propia con base en SITEAL. (2021).

Como se observa en la Tabla 4.2, la estructura del SEN de los tres países parte de su propia Constitución Política como base de las leyes que se desprenden para regular todas las acciones a emprender en el ámbito educativo. Posteriormente, vienen las Leyes de Educación y demás leyes y decretos que en cada país tienen lugar. El siguiente peldaño observado en México y Colombia es el Plan Nacional de Desarrollo, que es implementado por el gabinete de gobierno que se encuentra en su periodo de ejecución. En Brasil, un equivalente a este documento es el Plan Plurianual de la Unión 2020–2023.

En Colombia, el Plan Nacional de Desarrollo 2018–2022 integra dentro del proceso de planificación al sector educativo y traza entre sus objetivos principales la superación de las disparidades en cobertura y calidad educativa entre zonas urbanas y rurales, organizando sus líneas de acción en torno a la promoción de políticas de equidad e inclusión. Este proceso

de planeación ha hecho foco en las personas jóvenes de zonas rurales, trazando como meta la promoción del acceso y la permanencia en programas técnicos, tecnológicos y profesionales, basados en la vocación de los territorios.

Por su parte, en México el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 orienta la garantía del derecho a la educación desde el actual gobierno federal, estableciendo el compromiso de mejorar las condiciones materiales de las escuelas del país y garantizar el acceso de todas las personas jóvenes a la educación.

Mientras que el Plan Plurianual de Unión 2020-2023 de Brasil tiene como objetivos de gobierno la modernización estatal y la gestión pública federal, la eficiencia administrativa, la transparencia de la acción estatal, la digitalización de los servicios gubernamentales y la promoción de la productividad de la estructura administrativa del Estado.

El último documento que conforma la estructura del SEN en los tres países es el Plan Sectorial de Educación 2020-2024 en México, Plan Decenal de Educación 2016-2026 en Colombia y Plan Nacional de Educación 2014-2024. Donde es visible la distinción de Colombia y Brasil respecto a México, puesto que, en ambos países, dicho plan se proyecta a diez años, mientras que en México corresponde con el periodo de gobierno del gabinete en funciones.

Por lo que, en Colombia, la planificación al interior del sector educativo contempla el Plan Decenal de Educación 2016-2026, propuesto como una ruta para avanzar hacia un sistema educativo de calidad. La construcción de este plan se llevó a cabo a partir de un diagnóstico base de la situación de la educación, relacionado con acceso y cobertura, permanencia, calidad, pertinencia y financiación. El plan establece desafíos y lineamientos estratégicos, entre ellos: el establecimiento de lineamientos curriculares pertinentes y flexibles; la transformación del modelo pedagógico y el estímulo a las innovaciones educativas; el desarrollo de la población rural a partir de la educación; y la participación del gasto educativo en el PIB y en el gasto del gobierno, en todos sus niveles administrativos (SITEAL, 2021).

Por su parte, en Brasil, donde la Enmienda constitucional n.º 59/2009 cambió la condición del Plan Nacional de Educación, pasando de ser una disposición transitoria de la Ley de Directrices y Bases de la Educación

Nacional (Ley n.º 9394/1996) a ser una exigencia constitucional con periodicidad decenal, donde la construcción participativa del Plan Nacional de Educación (PNE) 2014-2024 generó diez lineamientos que, desde 2014, han orientado la política educativa en el marco de los 20 objetivos que estructuran el plan proyectado a diez años. Estos objetivos han buscado principalmente universalizar la educación primaria, incrementar la tasa neta de matrícula en secundaria, universalizar para la población de 4 a 17 años con discapacidad y altas competencias el acceso a la educación básica, incrementar la escolaridad promedio de la población de 18 a 29 años y la asistencia educativa especializada (Cámara de Diputados, 2014).

En cuanto al Plan Sectorial de Educación 2020–2024 en México, derivado del Plan Nacional de Desarrollo, es el documento base y marco de direccionamiento de la política educativa nacional para la actual vigencia de gobierno. Este define los objetivos y las estrategias prioritarias, así como las labores de coordinación interinstitucional para la instrumentación u operación de acciones y el seguimiento. Su enfoque central se encuentra en garantizar una educación obligatoria de calidad como derecho humano fundamental, con carácter universal, inclusivo, equitativo, público, gratuito y laico (SEP, 2020).

La siguiente tabla presenta los objetivos que plantean los países en sus Planes Nacionales de Educación, cuya visión atiende desde la equidad educativa a la deserción y abandono escolar en el medio rural, como uno de sus principales retos:

Tabla 4.3*Disposiciones del Plan Nacional de Educación*

País	Documento rector	Objetivo	Líneas de acción
Colombia	Plan Nacional Decenal de Educación 2016–2026.	“Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”, teniendo como meta materializar el derecho a la educación para todos los colombianos, sin dejar de lado la diversidad cultural y territorial que hacen parte de su naturaleza, y eliminando las barreras que actualmente imponen las condiciones socioeconómicas de los ciudadanos.	Dar prioridad al desarrollo de la población rural a partir de la educación. Crear mecanismos de articulación de actores en torno a lo educativo, con metodologías y presupuestos definidos, para la planeación e implementación de política educativa, incluyendo los PER, las escuelas y la participación de las Juntas Municipales de Educación.
Brasil	Plan Nacional de Educación 2014–2024. Ley N.º 13.005/2014.	Superar las desigualdades educativas. Ampliar la inversión de los recursos públicos en educación como proporción del PIB que asegure atención a las necesidades de expansión con calidad y equidad.	Fortalecer el seguimiento y monitoreo del acceso, permanencia y desempeño escolar de los beneficiarios de programas de transferencias monetarias, con miras a establecer condiciones adecuadas para el éxito académico de los estudiantes, en colaboración con las familias y los organismos públicos de asistencia social, salud y protección de niños, adolescentes y jóvenes.

País	Documento rector	Objetivo	Líneas de acción
México	Plan Sectorial de Educación 2020-2024.	Alcanzar mayor inclusión y equidad en la educación, desarrollando estrategias y acciones orientadas a romper las barreras de acceso, principalmente en las zonas de atención prioritaria, con el fin de incluir a toda la población y mejorar sus condiciones de aprendizaje y de vida.	Desarrollar programas, estrategias y acciones puntuales —regionales y locales. Impulsar medidas para favorecer el ingreso, tránsito, participación y permanencia de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el sistema educativo, a partir del otorgamiento de becas y alimentación.

Fuente: con base en el Plan Nacional de Educación de los países estudiados.

Como se observa en la Tabla 4.3, en cada país su Plan Nacional de Educación establece disposiciones concretas para atender la deserción y abandono escolar al abordarlo mediante la visión de equidad educativa.

En el caso de Colombia, es muy clara la perspectiva tomada respecto a la atención en el contexto rural. En cuanto a Brasil, puede reconocerse que el país sigue realizando esfuerzos por lograr la universalización de la educación en el nivel inicial y primaria, lo que implica que gran parte de sus acciones se orienten a estas metas; no obstante, la búsqueda de la equidad educativa también es uno de sus principales objetivos establecidos y, en este reto, plantea como una de las principales acciones la de incrementar su inversión del PIB en educación al 10 %.

Por su parte, en México, habiendo alcanzado casi en un 100 % la cobertura en el nivel básico, y reconociendo la diversidad de sus regiones y vulnerabilidad de ciertos contextos, dirige sus acciones al logro de núcleos medulares del derecho a la educación relativos a la inclusión y equidad, para los cuales establece líneas de acción como los programas de becas y alimentación.

Luego de identificar las disposiciones que se establecen en materia normativa para cada país, respecto a la atención de la deserción y abandono

escolar como problema de interés, así como las líneas de acción planteadas para su abordaje, en el siguiente apartado se presentan las iniciativas o políticas educativas que efectivamente se han puesto en marcha en los tres países hasta el 2021, para favorecer la permanencia de alumnos en la escuela en el nivel básico, específicamente en el medio rural.

Políticas Educativas para favorecer la permanencia de alumnos en la escuela en el medio rural

La mayor expansión en el acceso, cobertura y progresión de las trayectorias educativas que se ha sostenido en las últimas décadas a partir de la apertura y diversificación de la oferta educativa (en particular en la enseñanza secundaria) ha generado, al mismo tiempo, una mayor segmentación en materia de logros y de calidad de la oferta. Esta segmentación se refleja en diferentes dimensiones, algunas tradicionales y otras más nuevas, pero todas atravesadas por los ejes de lo que la CEPAL ha denominado “la matriz de la desigualdad social de la región”, como el nivel socioeconómico del estudiante, su ámbito territorial (lugar de residencia urbano o rural) y su condición étnico-racial (CEPAL, 2016).

En cada país, la política educativa está conformada por un conjunto de bienes, servicios y transferencias que los Estados movilizan para garantizar el derecho a la educación. El acceso, la permanencia, la adquisición de aprendizajes y la culminación del tramo escolar de los estudiantes dependen en gran medida de los recursos que los Estados orientan para garantizarlos. Estos recursos se concentran en –al menos– cuatro focos (SITEAL, 2021).

Currículo y modelos de gestión: Comprende todas las acciones orientadas a definir los contenidos de la educación, los materiales didácticos, los modelos de gestión institucional y la dinámica en que se inscriben los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Infraestructura, equipamiento y dotación de tecnología en las escuelas: acciones dirigidas a mantener, ampliar, rehabilitar, equipar y dotar de tecnología a la red de servicios educativos.

Docentes: Una gran parte de los recursos que orientan los Estados se destina a formar, evaluar, acreditar y sostener el ejercicio de la docencia. Estas acciones consisten en: formación inicial, formación continua, carre-

ra docente y aseguramiento de las condiciones básicas para el desarrollo del trabajo.

Fortalecimiento de las condiciones de vida de niños, niñas, adolescentes y jóvenes: se trata de las acciones de fortalecimiento de la demanda educativa. Dentro del conjunto de las experiencias agrupadas en este foco, se destacan las que se apoyan en la transferencia directa de recursos financieros y de bienes (alimentos, textos escolares, uniformes, entre otros) hacia las familias, a niños, niñas y adolescentes escolarizados o, incluso, hacia los responsables de la gestión de los establecimientos educativos.

Tabla 4.4

Brasil. Políticas educativas para favorecer la permanencia de alumnos en la escuela en el medio rural

Política / foco de intervención	Currículo y modelo de gestión	Infraestructura	Docentes	Fortalecimiento
Atención a población vulnerable.	✓			
Programa de Educación Rural (PER) Fase II	✓	✓	✓	
Estrategia transporte escolar.				✓
Programa de Alimentación Escolar (PAE).				✓
Alianzas Rurales de Educación y Desarrollo (ARED) ^a .	✓	✓	✓	✓

Fuente: Elaboración propia con base en SITEAL (2021).

^a La Estrategia Alianzas Rurales de Educación y Desarrollo (ARED), aunque no está destinada para el nivel básico, atiende plenamente dos de los ámbitos de interés en este estudio, la permanencia escolar y el contexto rural considerado como vulnerable. Por tanto, se retoma para el presente análisis.

En Colombia, la política educativa de los planes sectoriales desde 2002 ha establecido acciones para la atención educativa de las poblaciones en un marco de equidad e inclusión, en particular para la atención a la población en condición de vulnerabilidad.

De acuerdo con la Tabla 4.5, la política de Alianzas Rurales de Educación y Desarrollo (ARED) es la estrategia del Ministerio de Educación Nacional para aunar esfuerzos entre entidades (IES, Ministerios, Alcaldías, Gobernaciones, Empresarios, ONG, Fundaciones, agencias de Cooperación Internacional, entre otras) que ven en la Educación Superior Rural el motor del desarrollo de las regiones apartadas de nuestro territorio.

Las ARED buscarán promover el desarrollo rural y la construcción de paz mediante la implementación de las siguientes actividades: ampliar la cobertura de educación superior para la población rural; promover alianzas que fomenten el desarrollo rural y la construcción de paz; fomentar la definición de oferta pertinente y adaptable a las necesidades del territorio; crear mecanismos de financiación para el acceso a la educación superior de la población rural; e incentivar la formación profesional de las mujeres a disciplinas no tradicionales para ellas.

Tabla 4.6

México. Políticas educativas para favorecer la permanencia de alumnos en la escuela en el medio rural

Política / foco de intervención	Currículo y modelo de gestión	Infraestructura	Docentes	Fortalecimiento
Programa de Becas de Educación Básica y Media Superior para el Bienestar Benito Juárez.				✓
Programa de Inclusión Social PROSPERA.				✓
Programa de Desayunos Escolares Calientes.				✓

Fuente: Con base en SITEAL (2021).

En cuanto a México (Tabla 4.6), el objetivo del Programa de Becas de Educación Básica para el Bienestar Benito Juárez es contribuir a que las niñas, niños y adolescentes inscritos(as) en instituciones de educación básica del Sistema Educativo Nacional y que son integrantes de familias pobres, marginadas o que habitan en localidades prioritarias o asisten a escuelas en esas localidades, permanezcan y continúen sus estudios, mediante una beca (SEP, 2019).

El Programa de Inclusión Social PROSPERA articula y coordina la oferta institucional de programas y acciones de política social, incluyendo aquellas relacionadas con el fomento productivo, generación de ingresos, bienestar económico, inclusión financiera y laboral, educación, alimentación y salud, dirigida a la población que se encuentre en situación de pobreza extrema, bajo esquemas de corresponsabilidad que les permitan a las familias mejorar sus condiciones de vida y aseguren el disfrute de sus derechos sociales y el acceso al desarrollo social con igualdad de oportunidades (Secretaría de Desarrollo Social, 2017).

El objetivo del Programa de Desayunos Escolares Calientes es contribuir al acceso a alimentos inocuos y nutritivos de la población en edad escolar, sujeta de asistencia social alimentaria, mediante la entrega de raciones diseñadas con base en criterios de calidad nutricia, y acompañadas de acciones de orientación alimentaria, aseguramiento de la calidad y producción de alimentos.

La población objetivo son las niñas, niños y adolescentes en condiciones de vulnerabilidad, que asisten a planteles oficiales del Sistema Educativo Nacional, ubicados en zonas indígenas, rurales y urbanas de alto y muy alto grado de marginación (Sistema Nacional DIF, 2020).

Alcance de las políticas. Reflexiones del análisis comparativo

En Colombia, las políticas identificadas como acciones que fortalecen la permanencia de alumnos en la escuela se categorizan como parte de los cuatro ámbitos de intervención, destacando aquellas correspondientes al foco currículo y modelos de gestión que se centran en dotar de un enfoque pedagógico adecuado a las diferentes modalidades y servicios en

todos los niveles educativos, como son: Atención a población vulnerable, Programa de Educación Rural (PER) Fase II y Alianzas Rurales de Educación y Desarrollo (ARED).

Asimismo, se enfatiza que las intervenciones del ámbito de fortalecimiento de las condiciones de vida de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, que lleva el Ministerio de Educación Nacional, buscan asegurar la inclusión y mejorar las condiciones de educación de los estudiantes, centrando los servicios principalmente en garantizar alimentación escolar, transporte, becas y destinar recursos educativos para atender a la población rural y aquella en condición de vulnerabilidad. Asimismo, se han implementado acciones focalizadas para generar garantías de atención educativa a grupos étnicos. Este conjunto de intervenciones es complementado por aquellas llevadas adelante desde el Departamento de Prosperidad Social (DPS) y el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA).

En cuanto a Brasil, encontramos políticas que tocan cada uno de los cuatro ámbitos de intervención. Al igual que en Colombia, las intervenciones del ámbito curricular y modelos de gestión se centran en la búsqueda de mayor igualdad de oportunidades, donde el diseño curricular se orienta a crear las condiciones para transformar las prácticas educativas y mejorar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes.

De igual forma, las intervenciones del ámbito de fortalecimiento de las condiciones de vida de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, llevadas desde el Ministerio de Educación, presentan el mismo enfoque seguido en Colombia al buscar asegurar la inclusión y mejorar las condiciones de educación del estudiantado, centrando sus servicios principalmente en garantizar alimentación escolar, transporte, becas y espacios educativos pertinentes. Ejemplo de ello son el Programa Nacional de Alimentación Escolar (PNAE) y el Programa Nacional de Apoyo al Transporte Escolar (PNATE).

Por su parte, en México, las políticas identificadas para favorecer la permanencia de alumnos en la escuela y continuidad de los trayectos educativos se orientan únicamente al ámbito de acción de fortalecimiento de las condiciones de vida de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, llevadas desde la Secretaría de Educación Pública, buscando asegurar la inclusión y mejorar las condiciones de educación de los estudiantes. Los servicios

brindados se centran en garantizar alimentación escolar, becas y espacios educativos pertinentes. Ejemplo de ello son los programas Becas de Educación Básica y Media Superior para el Bienestar Benito Juárez. Estas acciones son complementadas por intervenciones llevadas adelante desde la Secretaría de Bienestar, como son el Programa de Inclusión Social PROSPERA y el Programa de Apoyo Alimentario.

De modo que, de acuerdo con lo analizado, México, a diferencia de los otros dos países (Colombia y Brasil), está incidiendo solo en uno de los cuatro ámbitos susceptibles de atención, el mismo que representa uno de los dos focos principales; no obstante, ha dejado pendiente el aspecto relativo al currículo y modelos de gestión, así como el de docentes, que se reconocen como ámbitos de intervención relevantes en la implementación de la política de los países, puesto que permiten atender puntualmente el tema educativo en aquellos contextos específicos y vulnerables donde es más factible la deserción y el abandono escolar.

Asimismo, se observa que Brasil y Colombia, entre los actores responsables de la implementación de la política pública, han logrado involucrar diferentes instancias, entidades y dependencias que en su conjunto logran obtener mejores resultados al sumar esfuerzos y puntos de apoyo.

Conclusión

Luego del análisis y ejercicio de reflexión que permite este estudio, se reconoce que prevenir el abandono escolar exige de una mirada más integral, que supone que la escolarización necesita de condiciones adecuadas que van más allá de lo que ocurre al interior de los centros educativos. Por lo que las estrategias efectivas de prevención del abandono escolar necesitan de una mayor articulación de las políticas educativas con otras políticas públicas, como las políticas de protección social y prestaciones monetarias a los hogares, las políticas enfocadas en el cuidado de la salud física y mental de los estudiantes y sus familias, las políticas de transporte e infraestructura, las políticas de vivienda e incluso políticas transversales, como las orientadas a la prevención y eliminación de las uniones tempranas, una práctica nociva y persistente en América Latina. De modo que en los países donde existen sistemas integrales de protección a la infancia son mecanismos que podrían resultar muy relevantes (CEPAL, 2022).

Si bien es cierto que en cada uno de los países abordados existen núcleos duros de exclusión situados en la intersección de los distintos ejes de la matriz de la desigualdad social en su propio contexto, también es importante reconocer que la acción interinstitucional que involucre a diferentes entes y organismos puede brindar una atención más integral y efectiva que la que se proporciona en aislado, como es el caso de Colombia y Brasil, cuyas políticas educativas atienden en alguna medida los cuatro ámbitos de intervención considerados por el SITEAL (2021).

En estos dos países (Colombia y Brasil), se observa una mayor congruencia entre lo establecido en su Plan Nacional de Educación y las acciones implementadas al 2021, pues además de atender los cuatro ámbitos de intervención de la política, han sabido establecer vínculos o transversalidad entre sus instituciones y políticas públicas.

En el caso de México, la principal política educativa implementada es la entrega de becas económicas con el fin de que los alumnos permanezcan en la escuela; no obstante, esta iniciativa no ha logrado garantizar este fin, pues si bien atiende el rasgo socioeconómico de la familia, esta acción no impacta en la transformación ideológica de la sociedad, elemento que se requiere modificar si se espera generar un cambio, puesto que el ser humano es un ser social, que es moldeado por la cultura y contexto que le rodea, y partiendo del hecho de que en este país existen regiones de contexto rural en las que, al no haber más oferta laboral, la principal actividad productiva de la población es la migración a los EUA, por lo que las aspiraciones familiares para las niñas y niños se limitan a que, al concluir su educación primaria, en el caso de los niños, migren a trabajar en los EUA y, en el caso de las niñas, se casen y formen una familia. Incluso aún se piensa que no es necesario que las mujeres estudien, ya que se asume que se casarán y se quedarán en casa a cuidar de los hijos.

De modo que, en México, las acciones implementadas, aun cuando corresponden con algunos aspectos de lo establecido en el Plan Sectorial de Educación 2020–2024, es necesario buscar establecer vínculos con otras instituciones y actores que posibiliten una intervención más integral, así como que se valoren otras vías de acción que permitan atender los aspectos ideológicos y culturales de los contextos en los que se aplica que han quedado fuera de la política establecida.

Por lo anterior, a partir de las reflexiones generadas, se propone como una nueva línea de intervención la formulación de una estrategia que se oriente a la construcción del proyecto de vida en alumnos desde el nivel de educación primaria; al entender el proyecto de vida como la articulación de aspectos, tanto personales como sociales, que se integran con el objetivo de lograr posibilidades de desarrollo futuro no solo individual, sino como comunidad y nación. Esto, partiendo de la premisa de que la existencia de un proyecto de vida representa cierta influencia en la permanencia de los estudiantes en el trayecto educativo (Pulido y Velasco, 2009), al mover de forma intrínseca el deseo de los estudiantes por cumplir sus metas futuras.

Referencias

- Banco Mundial (16/02/2023). *El impacto de la COVID-19 en los jóvenes y el riesgo de perder una generación entera*. Recuperado de <https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2023/02/16/covid-19-s-impact-on-young-people-risks-a-lost-generation>
- Banco Mundial (1980). *Education. Sector Policy Paper*.
- Banco Mundial (1987). *El financiamiento de la educación en los países en desarrollo. Opciones de política*.
- Banco Mundial. (2020). *Cuatro pasos para lograr una educación equitativa*. Recuperado de <https://blogs.worldbank.org/es/voices/cuatro-pasos-para-lograr-una-educacion-equitativa>
- Brasil. (2014). *Plano Nacional de Educação: Lei N.º 13.005*, de 25 de junho de 2014. Câmara dos Deputados. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/br_plano_nacional_de_educacion_2014_2024.pdf
- Cloke, Paul J. (2006), *Conceptualizing Rurality*. Cloke Paul; Terry Marsden; Patrick Mooney ed. The Handbook of Rural Studies, sage Publications.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2022). *Panorama Social de América Latina y el Caribe, 2022* (LC/PUB.2022/15-P). CEPAL. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/48518>
- Cortés, Á. C., Manso, J., Matarranz, M., & López, J. M. V. (2016). Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC*, 7(9), 39-56.

- Dos Santos, S. R., de Sousa Costa, M. B., & Torres de Paiva Bandeira, G. (2016). As formas de gestão do programa nacional de alimentação escolar (PNAE). *Revista de Salud Pública*, 18(2), 311-320.
- Espíndola, E., & León, A. (2002). La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. *Revista Iberoamericana de educación*. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie30a02.htm>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (s. f.). *Trayectorias educativas*. UNICEF. <https://www.unicef.org/colombia/trayectorias-educativas>
- Gobierno de México (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. Recuperado de <https://lopezobrador.org.mx/wp-content/uploads/2019/05/PLAN-NACIONAL-DE-DESARROLLO-2019-2024.pdf>
- González Arellano, S., & Larralde Corona, A. H. (2013). *Conceptualización y medición de lo rural. Una propuesta para clasificar el espacio rural en México*. Recuperado de <http://ilitia.cua.uam.mx:8080/jspui/handle/123456789/688>
- INEE (2019). *La educación multigrado en México*.
- Ministerio de Educación Nacional (2016). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016 – 2026*. Gobierno de Colombia.
- México. (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. Gobierno de la República; Diario Oficial de la Federación. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019
- Ministerio de Educación Nacional (2017). *Estrategia Transporte Escolar. Proyectos de cobertura*. Gobierno de Colombia. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Proyectos-Cobertura/235134:Transporte-Escolar>
- Ministerio de Educación Nacional (2018). *Alianzas Rurales de Educación y Desarrollo (ARED)*. Gobierno de Colombia. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/portal/micrositios-superior/ARED/-Que-son-los-ARED/370519:Que-son-las-Alianzas-Rurales-de-Educacion-y-Desarrollo>
- Ministerio de Educación Nacional (2021). *Proyecto de Educación Rural (PER)*. Proyectos cobertura. Gobierno de Colombia. Consultado el 25 de abril de 2023 https://www.mineduacion.gov.co/1780/w3-article-329722.html?_noredirect=1

- Ministerio de Educación Nacional (2022). *Atención a población vulnerable*. Gobierno de Colombia. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Proyectos-Cobertura/235112:Atencion-a-poblacion-vulnerable>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2020). *Centro de Bienestar, Inclusión, Sostenibilidad e Igualdad de Oportunidades (WISE)*. Recuperado de <https://www.oecd.org/wise/>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2021). *Preparación profesional en la pandemia: Un resumen de los resultados del proyecto* (Perspectivas de Política Educativa de la OCDE N.º 46). Publicaciones de la OCDE. <https://doi.org/10.1787/e9544a77-en>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2021). *Career Readiness Pensando sobre el Futuro*. Recuperado de: <https://youtu.be/0d--mSEUrqw>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2021). *Career Readiness*. Recuperado de <https://www.oecd.org/education/career-readiness/>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (s/f). *Futuro de la Educación y las Habilidades 2030*. Recuperado de <https://www.oecd.org/education/2030-project/>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2021). *Measuring What Matters for Child Well-being and Policies*. OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/e82fded1-en>. <https://www.oecd.org/publications/measuring-what-matters-for-child-well-being-and-policies-e82fded1-en.htm>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Capacitar a los docentes y educadores*. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/teachers>
- (2015). *Capacitar a los docentes y educadores*. Recuperado el 02 de marzo de 2023 de <https://www.unesco.org/es/teachers>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Metas del objetivo sostenible 4: Educación de Calidad*. Recuperado el 01 de marzo de 2023 de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. Recuperado el 01 de marzo de 2023 de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). *Educación de calidad: Por qué es importante*. Recuperado el 25 de febrero de 2023 de https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/wp-content/uploads/sites/3/2016/10/4_Spanish_Why_it_Matters.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022). *Un punto de inflexión: Por qué debemos transformar la educación ahora*. Recuperado de: <https://www.unesco.org/es/articles/un-punto-de-inflexion-por-que-debemos-transformar-la-educacion-ahora>
- Pulido Suárez, D. F., & Velasco Orejuela, L. (2009). *Proyecto de vida: Una alternativa para la prevención de la deserción escolar (Bachelor's thesis, Universidad de la Sabana)*. Recuperado de: <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/2603/121977.pdf?sequence=1&isAllowed=1>
- Quispe Laura, P. (2019). *Factores asociados a la deserción escolar y estrategias para su reducción en América Latina*. Recuperado de <http://repositorio.untumbes.edu.pe/handle/20.500.12874/63452>
- Secretaría de Educación Pública. (s. f.). *¿A quién atiende? La Escuela es Nuestra*. Gobierno de México. <https://laescuelaesnuestra.sep.gob.mx/atencion>
- Secretaría de Educación Pública. (s. f.). *¿A quién atiende? La Escuela es Nuestra*. Gobierno de México. <https://laescuelaesnuestra.sep.gob.mx/atencion>
- Secretaría de Desarrollo Social (2017). *ACUERDO por el que se emiten las Reglas de Operación de PROSPERA Programa de Inclusión Social, para el ejercicio fiscal 2017*. Diario Oficial de la Federación. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/178750/ROP_PROSPERA_2017.pdf
- Secretaría de Economía (2021). *Informe Nacional Voluntario 2021, Agenda 2030 en México*. Consultado el 22 de abril de 2023. Recuperado de <https://www.gob.mx/agenda2030/documentos/informe-nacional-voluntario-2021-agenda-2030-en-mexico>

- Secretaría de Educación Pública (2018). *México. Modelo Educativo. Equidad e Inclusión*. Consultado el 20 de junio de 2023. Recuperado de https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/mx_0109.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2019). *ACUERDO número 29/12/19 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Becas de Educación Básica para el Bienestar Benito Juárez para el ejercicio fiscal 2020*. Diario Oficial de la Federación. Recuperado de https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5583051&fecha=29/12/2019#gsc.tab=0
- Secretaría de Educación Pública (6/07/2020). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024, Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educaci_n_2020-2024.pdf
- Sistema Nacional DIF (2020). *Programa Desayunos Escolares Calientes. Gobierno de México*. Recuperado de <https://www.gob.mx/difnacional/acciones-y-programas/desayunos-escolares-calientes>
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. (2018). *Programa Nacional de Educação do Campo PRONACAMPO*. Brasil. Recuperado de <https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/934/programa-nacional-educacao-do-campo-pronacampo>
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. (2021). *Brasil Educación. Perfil de país*. Consultado el 21 de abril de 2023. Recuperado de <https://siteal.iiep.unesco.org/pais/brasil>
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. (2021). *Colombia Educación. Perfil de país*. Consultado el 21 de abril de 2023. Recuperado de <https://siteal.iiep.unesco.org/pais/colombia>
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. (2021). *México Educación. Perfil de país*. Consultado el 21 de abril de 2023. Recuperado de <https://siteal.iiep.unesco.org/pais/mexico>
- Vior, S. & Oreja, M. (2015). El Banco Mundial y tres décadas de reformas educacionales en América Latina. *Revista Atlántida*, 6; octubre 2015, pp. 201-236; ISSN: 556-4924.
- Weiss, CH (1999). *La interfaz entre evaluación y política pública. Evaluación*, 5 (4), 468-486.