

Perfiles Educativos

ISSN: 0185-2698

perfiles@unam.mx

Instituto de Investigaciones sobre la

Universidad y la Educación

México

Márquez Jiménez, Alejandro  
El costo del derecho a la educación  
Perfiles Educativos, vol. XXXVII, núm. 150, 2015, pp. 3-17  
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación  
Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13242743001>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

# Editorial

## El costo del derecho a la educación

En el ámbito internacional, y también en México, cada determinado tiempo surgen conceptos que adquieren un carácter preeminent en el discurso educativo. Ha ocurrido así con términos tales como: “igualdad de oportunidades educativas”, “eficacia y eficiencia escolar”, “necesidades básicas de aprendizaje”, “calidad educativa”, o recientemente, el “derecho a la educación”. Todos, o muchos de ellos, mantienen su vigencia en el discurso educativo, sin embargo, su momento de gloria tiende a durar más o menos poco tiempo. Los términos más recientes son los de calidad y derecho a la educación. Aunque actualmente este último parece estarle disputando el protagonismo al primero, en el caso específico de nuestro país ambos coexisten, e incluso, se puede decir que se complementan. La razón de ello es la reforma al artículo tercero constitucional realizada en 2013, donde se fija el concepto de “calidad” como una característica esencial de la educación (INEE, 2015), lo cual augura una permanencia mayor en el discurso.

El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos (párrafo adicionado al artículo tercero constitucional, en: DOF, 2013).

Por su parte, el “derecho a la educación”, aunque tiene una larga data, ya que forma parte de los 30 derechos fundamentales incluidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH), adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en diciembre de 1948, ocupaba hasta hace poco una posición marginal en los temas de investigación educativa y, con excepción de la UNESCO, también tenía un papel menor en el discurso educativo (Latapí, 2009).

Es a partir de la presente década, derivado de los trabajos de Tomasevski (ver, por ejemplo: 2001; 2004; 2005; 2006a; 2006b) en su papel de primera relatora especial del derecho a la educación de la ONU, que se difunde el uso del concepto del “derecho a la educación” a nivel

internacional, tanto en el discurso educativo como en la investigación sobre este tema. La abundante literatura que se ha desarrollado al respecto en los últimos años es una prueba de ello; incluso, en México, dos informes del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación se han centrado en esta temática (INEE, 2009; 2014).

No es extraño, por lo tanto, que en el Tercer Informe de Gobierno del presidente Peña Nieto se vincule a ambos conceptos y se señale:

La Reforma Constitucional a los artículos 30, y 73 elevó a rango constitucional el *derecho a una educación de calidad para todos los mexicanos*. La Reforma reconoce la importancia de la educación para el desarrollo político, social, económico y cultural de nuestro país. En este sentido, para alcanzar los niveles de calidad a los que aspiramos, la educación debe ser integral (PEF, 2015a).

Entonces, siguiendo lo dicho en el informe, el derecho a la educación debe garantizar el acceso de todos los mexicanos a una educación de “calidad” y, además, debe ser “integral”. No obstante, cubrir este cometido es muy complejo, y para que el propósito no quede en pura demagogia, deberían asegurarse, al menos, las condiciones para recibir una educación de calidad en los niveles considerados obligatorios por la Constitución. Lo cual no es una tarea fácil.

El decreto que reformó a la Constitución en 2012 elevó a rango constitucional la obligatoriedad de la educación media superior (EMS), de manera que desde ese año es obligatorio cursar desde el preescolar hasta la EMS. Así, el reto de asumir el compromiso básico del Estado mexicano para asegurar el derecho a la educación, ahora de “calidad”, en los niveles educativos que constitucionalmente son obligatorios para todos los mexicanos, es enorme.

Aunque el compromiso del Estado mexicano de universalizar el acceso a la EMS se cumple hasta el ciclo escolar 2021-2022 (Del Val *et al.*, 2012) y en el plan sectorial de educación del actual gobierno se establece la meta de alcanzar una cobertura de 80 por ciento en este nivel educativo en 2018 (SEP, 2013), la tarea no deja de ser complicada, puesto que la acepción del derecho a la educación y el de calidad aluden a aspectos que van mucho más allá del simple acceso.

Por ejemplo, el INEE, siguiendo a Bracho, resalta una distinción en la acepción del derecho a la educación, entre lo que se refiere específicamente al derecho *a la* educación, que estaría más en función del acceso, y lo que se refiere al derecho *en la* educación, que parece estar más en función de las condiciones en que se imparte la educación y los resultados académicos mismos (Bracho, 2011, cit. en INEE, 2014). En este sentido, el derecho a la educación no puede reducirse sólo al acceso, sino a la

necesidad de que la educación cubra determinadas condiciones materiales, socioafectivas y pedagógicas, necesarias para que efectivamente los individuos que acceden a ella puedan aprender (INEE, 2014).

Por su parte, el concepto de calidad de la educación también resulta sumamente amplio y un tanto complejo, pues para que la educación pueda ser considerada de calidad debe cubrir condiciones ubicadas en diversas dimensiones. A ello hace alusión el modelo CIPP (Contexto, Insumos, Procesos y Resultados) asumido por el INEE a través de su modelo de indicadores educativos, donde la noción de calidad se integra a partir de siete dimensiones: pertinencia, relevancia, eficacia, suficiencia, eficiencia, equidad e impacto (Robles, 2010). En este sentido, se asume que para que la educación pueda ser considerada de calidad debe cubrir los atributos en cada una de las dimensiones señaladas, y no puede considerarse que la educación sea de calidad cuando sólo cubre algunas de ellas.

A continuación se procura resaltar la complejidad y la magnitud del reto que representa asegurar el derecho a una educación de calidad para todos los mexicanos, considerando solamente algunos indicadores que, a manera de ejemplo, sirvan para dimensionar el compromiso constitucional y las implicaciones financieras que el mismo conlleva.

Por ejemplo, si hablamos solamente en términos de acceso, de acuerdo a las estimaciones del INEE (2014), en los niveles considerados obligatorios existen cerca de 4.5 millones de niños y jóvenes entre los 3 y 17 años que se encuentran fuera de la escuela, lo que representa 13.2 por ciento de la población total en este grupo de edad.

A la cifra anterior hay que añadir cerca de 31.8 millones de personas que se encuentran en rezago educativo y que, de acuerdo a las cifras del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), representan 36.7 por ciento de la población total de 15 años y más (INEA, 2015). Vale señalar, sin embargo, que hasta el momento se entiende el rezago educativo en función de la población de referencia que no ha concluido su educación básica (hasta secundaria), pero esta situación seguramente cambiará, hacia el ciclo escolar 2021-2022, cuando se cumpla la fecha para hacer universal el acceso a la EMS, ya que a partir de ese momento el rezago educativo se incrementará significativamente (Tablas 1 y 2; Gráfica 1).

*Tabla 1. Tasas netas de cobertura de los niveles de educación obligatoria en México, 2012*

Obliga-toria*	Edad nor-mativa**	Población	Matrícula bruta	Matrícula neta	Fuera de la escuela	Cobertura bruta	Cobertura neta	
Preescolar	2002	3 a 5	6,723,653	5,386,197	4,751,396	1,337,456	80.1	70.7
Primaria*	1934	6 a 11	13,529,200	13,845,438	*	*	100.0	100.0
Secundaria	1993	12 a 14	6,797,577	6,301,112	5,602,329	496,465	92.7	82.4
EMS	2012	15 a 17	6,747,646	4,108,337	3,571,024	2,639,309	60.9	52.9

\* Aunque se reconoce que hay niños en edad de cursar la primaria que se encuentran fuera de la escuela, la forma de estimar las tasas de cobertura educativa es través de dos fuentes: el formato 911 de la SEP para la matrícula, y las proyecciones de población del CONAPO; es por ello que las tasas de cobertura en primaria son un poco mayores al 100 por ciento.

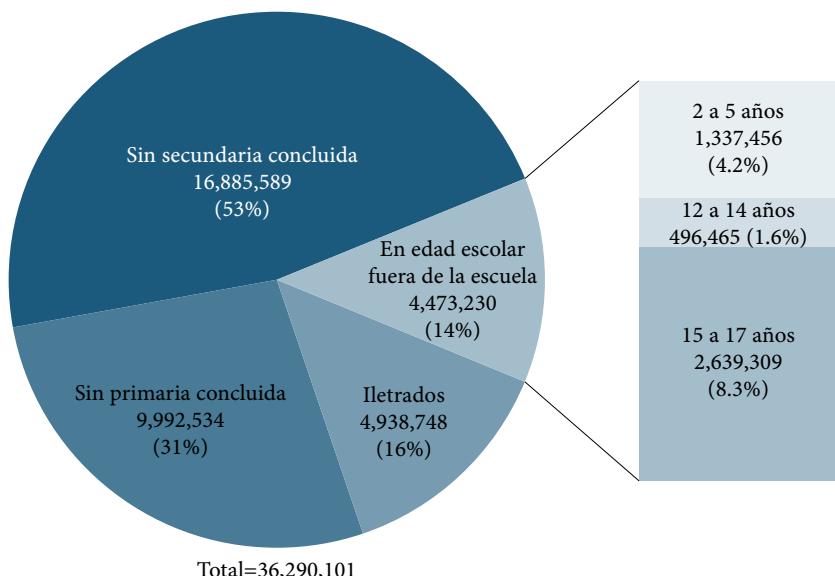
Fuente: INEE, 2014.

*Tabla 2. Estimaciones del rezago educativo, 2014*

	Población	%
Población de 15 años y más	86,797,530	100
Illetrados	4,938,748	5.7
Sin primaria concluida	9,992,534	11.5
Sin secundaria concluida	16,885,589	19.5
Rezago educativo total	31,816,871	36.7

Fuente: INEA, 2015.

*Gráfica 1. Población en edad escolar fuera de la escuela y en rezago educativo en México, 2012 y 2014*



Fuente: elaboración propia.

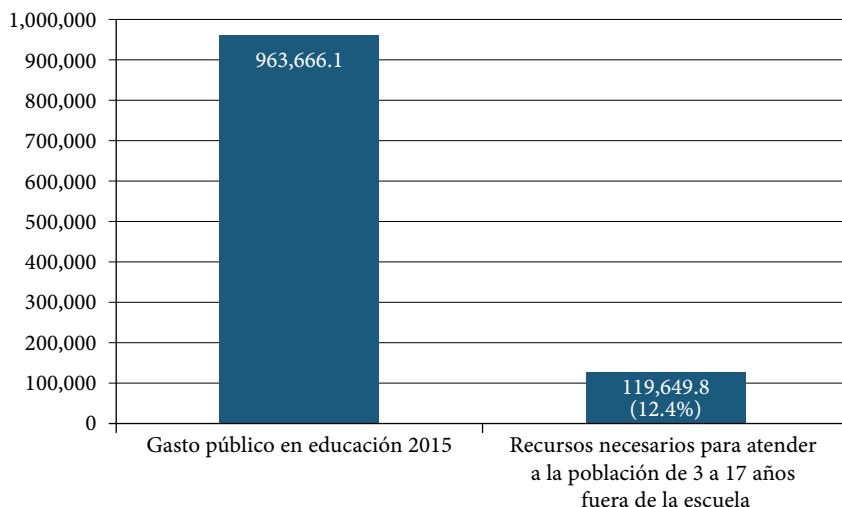
De forma un tanto simplista, en términos financieros atender a la población de 3 a 17 años que se encuentra fuera de la escuela se traduce en la necesidad de destinar cerca de 119 mil 649 millones de pesos adicionales a los que se destinaron en 2015, lo que representa 12.4 por ciento del gasto público en educación realizado en este año, según los datos del Tercer Informe de Gobierno (Tabla 3; Gráfica 2). Todavía faltaría dimensionar los recursos que serían necesarios para atender a los 31.8 millones de personas en rezago educativo.

*Tabla 3. Recursos necesarios para atender a la población de 3 a 17 años fuera de la escuela, 2015*

Rubro	Población fuera de la escuela	Gasto por alumno* (pesos)	Recursos necesario (millones de pesos)
Preescolar (3 a 5 años)	1,337,456	16,800	22,469.3
Secundaria (12 a 14 años)	496,465	23,500	11,666.9
EMS (15 a 17 años)	2,639,309	32,400	85,513.6
Total	4,473,230		119,649.8

Fuentes: INEE, 2014; PEF, 2015b.

*Gráfica 2. Gasto público en educación y recursos necesarios para atender a la población de 3 a 17 años fuera de la escuela, 2015  
(Millones de pesos corrientes)*



Fuente: elaboración propia.

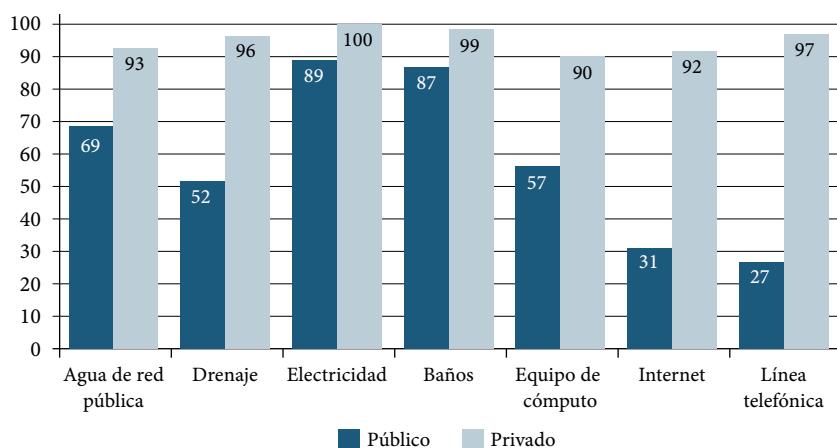
En cuanto a las condiciones materiales, el censo de escuelas, maestros y alumnos de educación básica y especial (CEMABE) realizado en 2013, permite contar con datos que resaltan las diferentes condiciones que enfrentan los sujetos que logran acceder a la educación en México. En el ciclo escolar 2013-2014 existían 261 mil 631 centros escolares en operación, de los cuales pudieron ser censados 236 mil 973 centros (90.6 por ciento). De estos últimos, 207 mil 682 (87.6 por ciento) se definen como escuelas, y sobre esta cifra el Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa (Inifed), resalta los siguientes aspectos (cit. en Poy, 2015):

- a) Al menos 40 mil 239 (19.4 por ciento) escuelas ocupan construcciones precarias o adaptadas.
- b) Poco más de 152 mil escuelas (73 por ciento) tienen en promedio más de 30 años de antigüedad, por lo que requieren de reparaciones mayores.
- c) 47 mil 767 (23 por ciento) escuelas no cumplen con las especificaciones técnicas de construcción y materiales para techos.
- d) 139 mil 147 (67 por ciento) no cumplen las especificaciones para pisos.
- e) 10 mil 384 (5 por ciento) carecen de paredes.

Por su parte, el INEGI (2014), en su informe sobre los resultados del censo sobre un total de 179 mil 505 escuelas públicas (86 por ciento) y 28 mil 177 privadas (14 por ciento), señala que existen múltiples carencias de servicios en los centros escolares que afectan mayoritariamente a las escuelas públicas (Gráfica 3). Sin embargo, aunque resulta alarmante el rezago en que se encuentran las escuelas, cabe hacer notar que estas carencias son sólo una parte del problema, dado que para que los servicios lleguen a los centros escolares muchas veces se requiere construir la infraestructura que lo permita en las localidades donde se ubican; esto obliga a considerar las grandes diferencias regionales que existen en el acceso a los servicios básicos y que afectan de manera diferente a las distintas entidades federativas del país (Gráfica 4).

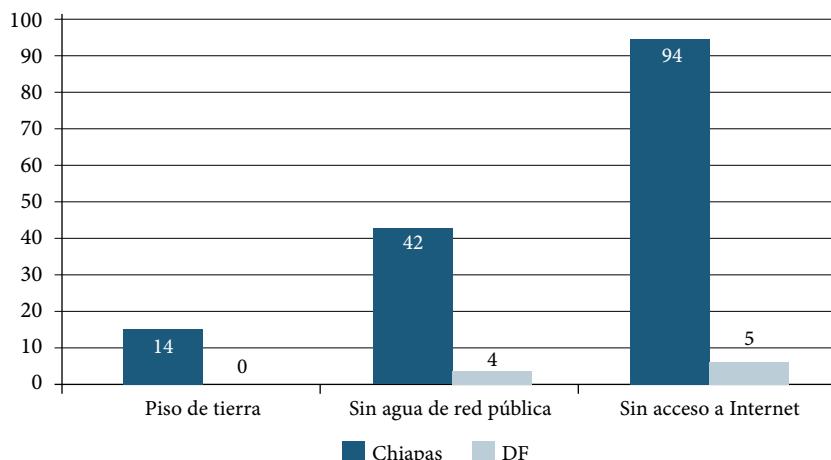
En reacción al censo de escuelas se han puesto en marcha diversas iniciativas encaminadas a aclarar la situación de muchos docentes y centros educativos, esto con el fin de evitar el desperdicio de los recursos destinados a la educación; asimismo, se han establecido programas orientados a la mejora de la infraestructura de las escuelas. Respecto de estos últimos, en el Tercer Informe de Gobierno se indica que mediante el Programa de la Reforma Educativa se destinaron 7.5 mil millones de pesos para la atención de 20 mil 154 escuelas identificadas por el CEMABE con mayores carencias físicas; y mediante el Programa Escuelas Dignas,

*Gráfica 3. Porcentaje de escuelas por disponibilidad de servicios según sostenimiento, 2013*



Fuente: INEGI, 2014.

*Gráfica 4. Porcentaje de escuelas por disponibilidad de servicios según sostenimiento, 2013  
Entidades con más y menos acceso*

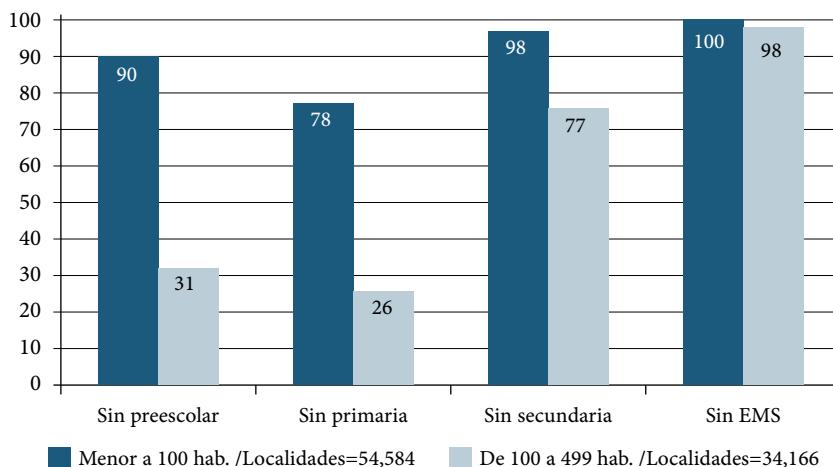


Fuente: INEGI, 2014.

entre la Federación y los estados se brindaron recursos por poco más de 8.9 mil millones de pesos para mejorar la infraestructura física de 15 mil 812 inmuebles escolares (PEF, 2015a). Sin embargo, de lo que no se brinda evidencia en el Tercer Informe de Gobierno es de las características que asumieron estos programas y el grado de mejora que se logró en las escuelas que fueron beneficiadas por ellos.

Por otra parte, hay que considerar que en términos materiales, e independientemente de las características que pueden asumir los apoyos financieros que se ofrecen a través de dichos programas, la magnitud de los problemas de acceso a escuelas de calidad son mucho mayores, pues como ha mostrado el INEE (2014), hay muchas localidades de pequeño tamaño donde inclusive no hay escuelas (Gráfica 5).

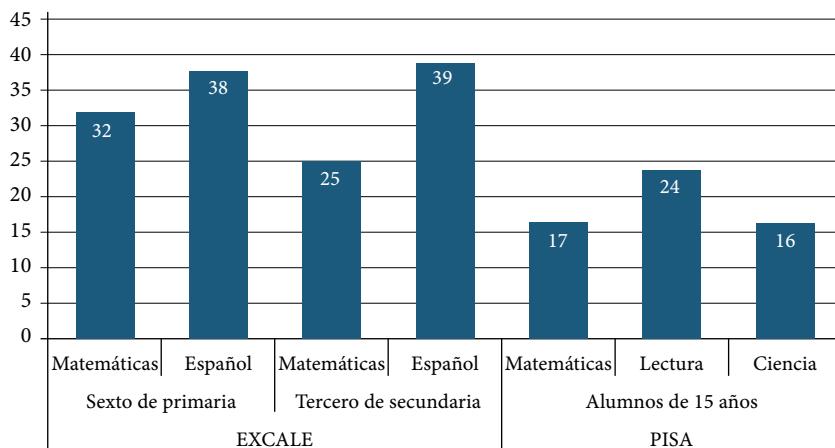
*Gráfica 5. Porcentaje de localidades sin escuela según tamaño de la población y nivel educativo, 2010*



Fuente: INEE, 2014.

Un tercer aspecto que concierne al derecho *en la educación* tiene que ver con los aprendizajes de los alumnos. Al respecto, los resultados de las pruebas estandarizadas que se aplican en nuestro país evidencian graves problemas de aprendizaje, tanto por el reducido porcentaje de alumnos que logran resultados por arriba de los niveles considerados básicos —o mínimos— como por las grandes diferencias que muestran los diversos sectores de la población y que afectan particularmente a los grupos de la población más desfavorecida social y económicamente (Gráfica 6). ¿Qué hacer y cómo enfrentar este problema? Eso es algo que no se ha discutido a profundidad en la reforma educativa del actual gobierno. Esperemos que la puesta en marcha del tan anunciado “nuevo modelo educativo” por parte de las autoridades educativas, brinde respuesta a este problema en la segunda mitad del sexenio. No obstante, resulta ingenuo pensar que este problema se pueda resolver sin la necesidad de canalizar recursos adicionales al sistema educativo, sea para mejorar la capacitación de los docentes, para producir materiales educativos y didácticos más pertinentes, para ampliar los programas de becas para alumnos o para el establecimiento de programas de nivelación para estudiantes con bajo capital cultural, por ejemplo.

*Gráfica 6. Porcentaje de alumnos con nivel de desempeño por arriba del básico o mínimo en las pruebas EXCALE y PISA, 2009 y 2012\**



\* Los datos de EXCALE corresponden a 2009 y los de PISA a 2012.

Fuente: INEE, 2014.

Se espera que estos datos sirvan de ejemplo para dimensionar el compromiso constitucional de asegurar el derecho a una educación de calidad para todos los mexicanos, así como para ponderar la dificultad de cubrir este cometido sin destinar mayores recursos a la educación de forma significativa. Aunque son loables las medidas que se han tomado para transparentar el uso de los recursos públicos para el sistema educativo mexicano y hacer más eficiente el uso de los mismos, es claro que los rezagos y desigualdades estructurales que se manifiestan en su funcionamiento requieren medidas más contundentes para darles solución.

Por otra parte, el panorama que se dibuja tras la drástica caída de los precios del petróleo y la depreciación de nuestra moneda frente al dólar, provocadas por la crisis en China, no es alentador, pues ha redundado en recortes presupuestales para el sector educativo en 2015 y lo más probable es que ocurra lo mismo en 2016; todo ello refleja la intención de hacer más con menos recursos.

En 2015, el recorte al presupuesto de la SEP representó 2.6 por ciento de los recursos que originalmente le habían sido asignados, y para el 2016, los recursos para esta secretaría se mantendrán prácticamente en la misma magnitud que tuvieron después del ajuste, es decir, no habrá mejora. Por su parte, el gasto federal total destinado a la función de educación tampoco muestra mejoría para 2016, dado que se mantiene en el mismo nivel: mientras algunos de los niveles educativos disminuyen su participación (educación básica, educación superior y el rubro de otros servicios educativos y actividades inherentes), otros logran incrementarlo (EMS y los estudios de posgrado), en tanto que la educación para adultos se queda en el mismo nivel. En suma, los cambios son mínimos (Tabla 4).

**Tabla 4. Gasto en la función de educación en el Proyecto de Presupuesto de Egresos de la Federación 2016  
(Millones de pesos de 2016)**

Rubro	2015p	2015a	2016p	Variación	Variación
	a	b	c	a/c	b/c
Tot. Educación	672,790.4	669,744.0	655,337.5	-2.59	-0.02
E. Básica	424,888.9	422,777.8	410,639.0	-3.35	-0.03
EMS	80,803.3	79,960.4	87,737.2	8.58	0.10
E. Superior	124,789.1	124,796.3	116,178.8	-6.90	-0.07
Posgrado	5,802.3	5,840.2	7,311.0	26.00	0.25
Educación para adultos	5,460.5	5,460.5	5,468.7	0.15	0.00
Otros servicios	31,046.4	30,908.9	28,002.7	-9.80	-0.09
Presupuesto de la SEP*					
Ramo 11 - SEP*	305,741.60	305,057.10	299,359.80	-2.09	-0.02
Ajuste		-7,800.00			
Ramo 11 - SEP (con ajuste)	305,741.60	297,257.10	299,359.80	-2.09	0.01

\* Los datos fueron convertidos a pesos de 2016 mediante la estimación del índice implícito del PIB incluido en los Criterios Generales de Política Económica del PPEF 2016 (SHCP, 2015).

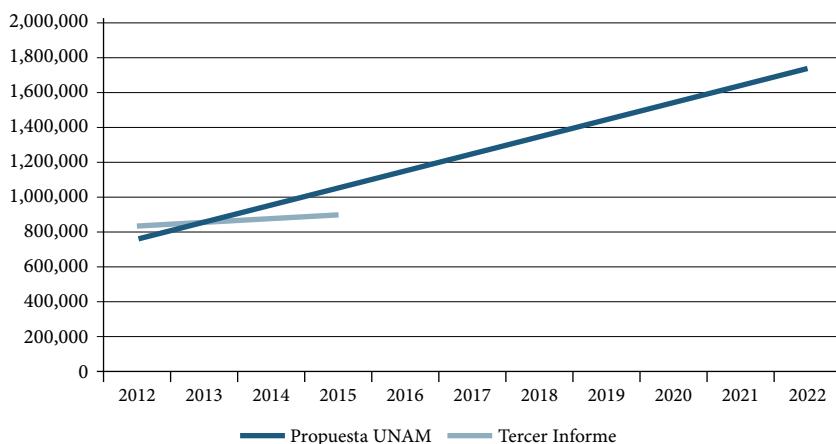
Fuente: SHCP, 2015.

Otra forma de ver la insuficiencia de los recursos destinados al sector educativo es comparándolos con el documento que elaboró la UNAM al inicio del actual gobierno, denominado “Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional”, donde se incluye una propuesta sobre el financiamiento educativo (Del Val *et al.*, 2012). En dicha propuesta se establecen seis metas fundamentales que procuran responder de manera integral a diversos rezagos educativos, tomando como referencia el mandato del artículo 25 de la Ley General de Educación, donde se establece el compromiso del Estado de destinar recursos públicos equivalentes al 8 por ciento del PIB para el financiamiento de la educación pública. Las seis metas se refieren a: 1) abatir el analfabetismo y el rezago educativo; 2) integrar y consolidar las políticas de mejoramiento de la calidad e inclusión educativa, iniciando en el nivel básico, con el fin de insertar a México, en condiciones de competitividad social, en la sociedad del conocimiento; 3) universalizar la cobertura en educación media superior en el plazo establecido por la Constitución; 4) sentar las bases financieras de una política de educación superior, ciencia, tecnología e innovación con visión de largo plazo; 5) alcanzar una tasa bruta de cobertura en educación superior de 60 por ciento; y 6) impulsar la creación

de un sistema nacional de becas educativas que confiera sólido soporte a la inclusión y el mejoramiento del logro educativo desde el nivel básico hasta el superior.

No obstante, entre lo ideal y lo real se encuentra una gran diferencia, puesto que según la información del Tercer Informe de Gobierno, en 2015 ya existe una diferencia de 16 por ciento entre la propuesta elaborada por la UNAM y el gasto público en educación realizado por el actual gobierno, lo cual puede tomarse como una falta de decisión gubernamental para afrontar de manera integral los profundos rezagos que existen en el sistema educativo nacional (Gráfica 7).

**Gráfica 7. Gasto público en educación: comparación entre propuesta UNAM y la información del Tercer Informe de Gobierno, 2012-2022\***  
(Millones de pesos de 2012)\*\*



\* En ambas series se incluye el rubro de gasto en ciencia y tecnología.

\*\* Los datos de la propuesta UNAM se retomaron de Del Val *et al.*, 2012; y los del Tercer Informe fueron convertidos a pesos de 2012 mediante el índice implícito del PIB (INEGI, 2015).

Fuentes: Del Val *et al.*, 2012; PEF, 2015b; INEGI, 2015.

De esta forma, únicamente si se redujera el derecho a una educación de calidad sólo al acceso de la población en edad de asistir (3 a 17 años) a los niveles obligatorios, podríamos pensar que estamos cerca de cubrir este cometido. Sin embargo, la conjunción de estos conceptos a través de las recientes reformas realizadas a la Constitución implican mucho más que eso; sirvan los ejemplos mostrados en este escrito para dar cuenta de la complejidad y la magnitud del reto que significa responder a este mandato, así como de la necesidad de redoblar los esfuerzos financieros para que este mandato no quede en simple demagogia.



En esta ocasión quisiéramos recordar a nuestros lectores y colaboradores que *Perfiles Educativos* acepta para su publicación dos tipos de artículos: en la sección *Claves* se incluyen investigaciones empíricas, con una explícita y rigurosa metodología aplicada al estudio; mientras que en la sección *Horizontes* se consideran desarrollos teóricos, aportes orientados a fomentar la discusión y el debate en temas educativos diversos o la sistematización de experiencias educativas, con una sólida fundamentación teórica. Este recordatorio se realiza porque de un tiempo a la fecha hemos recibido un mayor número de investigaciones empíricas y pocos trabajos con un planteamiento de tipo teórico, lo cual, para este número 150 de *Perfiles Educativos*, ha implicado una nueva composición: ocho artículos en la sección de *Claves* y dos en *Horizontes*, cuando lo habitual es seis en la primera, y cuatro en la segunda.

Valga la aclaración para informar que quienes dirigimos la revista no hemos sucumbido al imperio de la investigación empírica como única fuente de conocimiento, y que este cambio es resultado de los trabajos que se están realizando; así como nuestra convicción de que ambos tipos de trabajos siguen siendo igualmente valorados para su publicación en función de sus aportes al conocimiento. Esto último, siempre apoyados por el trabajo de nuestro Comité Editorial y amplia Cartera de Dictaminadores nacionales y extranjeros.

En relación con el contenido de este número, de los ocho trabajos que conforman la sección *Claves*, cinco abordan temas vinculados a los procesos de enseñanza-aprendizaje en el sistema escolar. El primero de ellos es un artículo realizado en España, orientado a analizar los problemas de la enseñanza de la Historia en la educación primaria; en el escrito se muestran los procesos a través de los cuales el sistema escolar tiende a favorecer el conocimiento memorístico y descriptivo, antes que una visión crítica y analítica de los hechos históricos. El segundo trabajo tiene un valor particular desde la perspectiva de las políticas educativas, dado que se basa en analizar los resultados de un programa de maestría cuyo objetivo es mejorar las competencias de los profesores de secundaria en España. Sin duda, este trabajo resultará de especial relevancia para los interesados en mejorar los procesos de formación de los profesores en servicio a través de programas educativos específicos.

Los siguientes tres trabajos tienen en común la enseñanza de la lectura y la escritura. El primero evalúa la manera en que los patrones culturales aprendidos en el idioma materno influyen en la comprensión de textos en idiomas extranjeros, y muestra cómo la comprensión lectora mejora cuando se utilizan de forma pertinente los patrones culturales

vinculados a los textos. El segundo resalta la necesidad de tener un diagnóstico sobre los conocimientos y capacidades que tienen los estudiantes de nivel superior de reciente ingreso para realizar un ensayo, dados los problemas de ortografía, contraargumentación e intertextualidad que se muestran a partir del trabajo de investigación realizado. Los autores concluyen en la urgencia de crear un tipo de formación específica en la escritura para mejorar el desempeño académico de los estudiantes. El tercer trabajo también versa sobre este tema, pero enfocado a los cambios ortográficos que se presentan en la escritura que realizan jóvenes universitarios al usar las tecnologías de la información y comunicación, específicamente mensajes de WhatsApp enviados por teléfonos inteligentes. Sus resultados apuntan a la aparición de nuevas normas ortográficas que no afectan a la ortografía académica.

Los tres últimos artículos de la sección *Claves* tratan sobre temas diversos: uno se enfoca a descubrir las prácticas científicas particulares que siguen los grupos científicos de acuerdo a sus disciplinas de formación, en este caso, las referidas al área de Nutrición. Sus resultados apuntan a señalar que aunque en la ciencia hay prácticas comunes a todas las disciplinas, hay otras que son contextualizadas con base en la tradición y el estilo disciplinar de los grupos académicos que las desarrollan. El siguiente trabajo utiliza el análisis de redes sociales para estudiar los patrones de la producción científica (publicaciones) en términos de los grados de colaboración que se establecen entre los académicos; los autores encuentran relaciones interesantes que ayudan a comprender los diferentes tipos de interacción que se establecen entre los grupos de investigación. En el caso del tercer trabajo, aunque su título apunta a un estado del arte convencional sobre la Educación Física en Colombia, su desarrollo se basa en un análisis de contenidos de las investigaciones que indagan “sobre lo que educa o sirve para educar” en el marco de la Educación Física. Su perspectiva de análisis y sus resultados brindan claridad conceptual sobre las principales tendencias que han imperado en esta disciplina en Colombia.

En esta ocasión, como decíamos, en la sección *Horizontes* sólo se incluyen dos trabajos con temas distintos. Uno de ellos hace un análisis de la forma en que se constituyó el trabajo docente en Argentina y la forma en que históricamente se articuló con la acepción de igualdad educativa; en este texto se señala que la falta de claridad en la definición del trabajo docente redundó en la existencia de una multiplicidad de significaciones que llevaron a conformarlo como un campo de disputa y conflicto. El segundo trabajo está orientado al análisis de las políticas universitarias relacionadas con la creación de nuevas universidades nacionales en el periodo de 1966 a 1973, en Argentina. El trabajo detalla cómo, si bien la creación de las nuevas universidades en el periodo referido tenía un

propósito descentralizador, las políticas fueron matizadas por las coyunturas e interacciones de los grupos de interés. Es un texto que contribuye a comprender mejor el desarrollo de las instituciones universitarias en Argentina.

Finalmente, en la sección *Documentos* presentamos un trabajo elaborado por Axel Didriksson, “Economía política del conocimiento: contrapuntos”, que pone a discusión el nuevo papel que corresponde jugar a la educación, y específicamente a la universidad, en el desarrollo económico en la sociedad del conocimiento. En su análisis resalta diversos aspectos del debate que han puesto a la universidad en el centro de la discusión sobre el valor social y económico del saber desde la perspectiva de la economía política; el trabajo está contextualizado en la región de América Latina y el Caribe.



Esperamos que este número de *Perfiles Educativos* sea de interés para nuestros lectores y aprovechamos para reiterar nuestra convicción de que la investigación educativa se nutre tanto de estudios empíricos como de desarrollos teóricos; es por ello que hacemos una cordial invitación para que nos hagan llegar sus trabajos de investigación en uno u otro sentido.

## EPÍLOGO

Se dice que la empatía es la capacidad emocional de una persona de identificarse en la realidad o sentimientos de otra persona. No puede haber conformidad cuando un miembro de la familia está desaparecido, mucho menos si son 43. La lucha de los padres y familiares de los 43 jóvenes normalistas de Ayotzinapa ha sido capaz de echar atrás verdades históricas, voces de conformidad y amenazas veladas, sin embargo, aún se desconoce su paradero. Por ello, seguimos manifestando nuestro apoyo hasta que obtengan justicia y una respuesta que brinde certidumbre sobre el paradero de los jóvenes estudiantes.

*Alejandro Márquez Jiménez*

## REFERENCIAS

DEL VAL Blanco, Enrique, Héctor Hernández Bringas, Gustavo Ramos Fuentes, Héctor Ramírez del Razo, Rubén Antonio Miguel, Aníbal Gutiérrez Lara y Alejandro Márquez Jiménez (2012), “Financiamiento de la educación, ciencia, tecnología, innovación y

cultura (ECTIC) con visión de Estado”, en José Narro Robles, Jaime Martuscelli Quintana y Eduardo Bárvana García (coords.), *Plan de diez años para desarrollar el sistema educativo nacional*, México, UNAM, pp. 371-410.

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2013, 26 de febrero), *DECRETO por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, en: [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013) (consulta: 6 de septiembre de 2015).

Gobierno de México-Poder Ejecutivo Federal (PEF) (2015a), *Tercer informe de gobierno*, en: [http://cdn.presidencia.gob.mx/tercerinforme/3\\_IG\\_2015\\_PDF\\_270815.pdf](http://cdn.presidencia.gob.mx/tercerinforme/3_IG_2015_PDF_270815.pdf) (consulta: 9 de septiembre de 2015).

Gobierno de México-Poder Ejecutivo Federal (PEF) (2015b), *Anexo estadístico del tercer informe de gobierno*, en: [http://cdn.presidencia.gob.mx/tercerinforme/3\\_IG\\_2015\\_ANEXO-ESTADISTICO.pdf](http://cdn.presidencia.gob.mx/tercerinforme/3_IG_2015_ANEXO-ESTADISTICO.pdf) (consulta: 9 de septiembre de 2015).

Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2013), *Programa sectorial de educación 2013-2018*, México, SEP.

Gobierno de México-Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP) (2015), “Proyecto de presupuesto de egresos de la Federación para el ejercicio fiscal 2016”, en: <http://www.hacienda.gob.mx/EGRESOS/PEF/Paginas/DocumentosRecientes.aspx> (consulta: 9 de septiembre de 2015).

Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) (2015), *Estimaciones del rezago educativo al 31 de diciembre de 2014*, en: [http://www.inea.gob.mx/transparencia/pdf/Estimacion\\_rezago\\_2014.pdf](http://www.inea.gob.mx/transparencia/pdf/Estimacion_rezago_2014.pdf) (consulta: 10 de septiembre de 2014).

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2014), *Censo de escuelas, maestros y alumnos de educación básica y especial (CEMABE). Resultados definitivos*, en: <http://www.uv.mx/personal/kvalencia/files/2013/09/INEGI-2014-Censo-Escolar.pdf> (consulta: 8 de septiembre de 2014).

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2015), “PIB trimestral. Índice de precios implícitos”, *PIB y cuentas nacionales*, en: <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/tabuladosbasicos/tabdirecto.aspx?c=33704> (consulta: 10 de septiembre de 2015).

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2009), *El derecho a la educación en México*, México, INEE.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2014), *El derecho a una educación de calidad*, México, INEE.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2015), *Los docentes en México. Informe 2015*, México, INEE.

LATAPÍ, Pablo (2009), “El derecho a la educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 14, núm. 40, pp. 255-287.

Poy Solano, Laura (2015, 9 de enero), “La mitad de los planteles escolares del país requieren reparaciones mayores”, *La Jornada*, en: <http://www.jornada.unam.mx/2015/01/09/sociedad/039n2soc> (consulta: 10 de septiembre de 2015).

ROBLES, Héctor (2010), “El sistema de indicadores del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación de México”, *Sinéctica*, núm. 35, en: [http://sinectica.iteso.mx/?sección=artículo&lang=es&id=496\\_el\\_sistema\\_de\\_indicadores\\_del\\_instituto\\_nacional\\_para\\_la\\_evaluacion\\_de\\_la\\_educacion\\_de\\_mexico](http://sinectica.iteso.mx/?sección=artículo&lang=es&id=496_el_sistema_de_indicadores_del_instituto_nacional_para_la_evaluacion_de_la_educacion_de_mexico) (consulta: 6 de septiembre de 2015).

TOMASEVSKI, Katarina (2001), *Human Rights Obligations: Making education available accessible, acceptable and adaptable*, Gothenburg, International Development Cooperation Agency, en: [http://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Tomasevski\\_Primer%203.pdf](http://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Tomasevski_Primer%203.pdf) (consulta: 8 de septiembre de 2015).

TOMASEVSKI, Katarina (2004), *Los derechos económicos, sociales y culturales. El derecho a la educación (Informe)*, Naciones Unidas, en: <http://www.oei.es/decada/portadas/G0410331.pdf> (consulta: 10 de septiembre de 2015).

TOMASEVSKI, Katarina (2005), “El derecho a la educación, panorama internacional de un derecho irrenunciable”, en Luis María Naya (ed.), *La educación y los derechos humanos*, San Sebastián, Erein, pp. 63-90.

TOMASEVSKI, Katarina (2006a), *Human Rights Obligations in Education. The 4-As Scheme*, Nijmegen, Wolf Legal Publishers.

TOMASEVSKI, Katarina (2006b), *The State of the Right to Education Worldwide: Free or fee. 2006 Global Report*, Copenhagen, en: <http://www.katarinatomasevski.com> (consulta: 8 de agosto de 2015).