

EDUCACIÓN INCLUSIVA DE LOS GRUPOS MARGINADOS EN MÉXICO

Autor/es: ZHIZHKO, Elena; SALAS, Ma. de Lourdes; HERRERA, Beatriz

Dirección electrónica: eanatoli@yahoo.com, lourdes_salas@yahoo.com.mx,
beatriz_b2002@hotmail.com

Institución de procedencia: Universidad Autónoma de Zacatecas, México

Eje temático: La educación inclusiva en diferentes contextos y grupos sociales minoritarios: ruralidad, vulnerabilidad social, de privación de la libertad, hospitalización, minorías étnicas e inmigrantes.

Campo metodológico: Investigación.

Palabras clave: marginalidad, grupos marginados, educación inclusiva de los grupos marginados, sistema educativo mexicano.

Resumen

El objetivo de investigación cuyos resultados se presentan en este trabajo, fue conocer, cómo se lleva a cabo la educación inclusiva de los grupos marginados en México. Para llevar a cabo este estudio, fue importante definir el término “grupos marginados” que se refiere a los estratos de población que viven la exclusión social. Marginación representa un fenómeno social que afecta al ser humano, al hombre en su desarrollo personal, psíquico, profesional y social; se reproduce y agrava, atentando contra el desarrollo humano; se origina en la modalidad, estilo, o patrón de desarrollo, y comprende a toda la población, en tanto se aplica a sus ámbitos de residencia.

El presente trabajo se llevó a cabo bajo el enfoque crítico-dialéctico, utilizando los métodos de análisis, síntesis, comparación y generalización que fueron necesarios para el estudio de los textos originales, documentos oficiales y normativos; organización del material estudiado y su exposición.

El análisis realizado mostró que los alcances de la finalidad de educación inclusiva de los grupos marginados en México, son amplios y trascendentes. No obstante, las estadísticas muestran que de toda la población potencial con rezago educativo, la cifra de los jóvenes y adultos atendidos y los que concluyeran al menos un nivel en alfabetización, primaria y/o secundaria representa sólo 13.69 %.

1. Introducción

En el siglo XXI, época de la sociedad de conocimiento, el desarrollo de ciencia y tecnología, aumenta la preocupación por la situación social en que vive el hombre, se acrecientan inquietudes por las consecuencias que desencadenan la reproducción de fenómenos de la exclusión, la marginalidad, la vulnerabilidad; se llevan a cabo numerosos estudios a fin de comprender las causas que los originan, por las que persisten, y proponer alternativas de solución a la problemática en cuestión. Así, para los estudiosos, una de las posibles enmiendas es la educación inclusiva de los grupos marginados.

El objetivo de investigación cuyos resultados se presentan en este trabajo, fue conocer, cómo se lleva a cabo la educación inclusiva de los grupos marginados en México.

2. Referentes teórico-conceptuales

Para llevar a cabo este estudio, fue importante definir el término “grupos marginados”. La marginalidad es un fenómeno social que ha tomado auge en el siglo XXI a nivel mundial, sin embargo, es el objeto de numerosos estudios a nivel internacional desde los principios del siglo XX.

Negretti y Tovar (1987) afirman que el concepto de marginalidad aparece en la literatura sociológica asociada a la preocupación por estudiar los problemas de adaptación de los migrantes y minorías raciales a la sociedad norteamericana. El término “marginalidad” fue utilizado por primera vez por Robert Park, en su artículo "*Human Migration and the Marginal Man*", publicado en 1928. Su interés estuvo centrado en el papel de las migraciones en los cambios sociales. Park también fue el primero en hablar de marginación que asume como sinónimo de marginalidad (Negretti, Tovar, 1987; Juárez Bolaños, 2006).

Según Park (1928), la migración crea una situación que coloca al individuo ante la alternativa de tratar de vivir de acuerdo a las orientaciones de dos grupos culturales diferentes. El efecto es producir un carácter inestable, un tipo de personalidad con formas características de comportamiento. Este es el hombre marginal (Park, 1928).

La idea de Park del hombre marginal, “que se coloca a los márgenes de dos mundos y no pertenece a ninguno”, supera a la lectura de la pobreza como carencia de recursos, ya que, si bien la incluye, se trata de una concepción que identifica al problema como de orden mayor en términos funcionales. Desde este enfoque, se

identifica la participación en distintas esferas que constituirían la posibilidad de integración plena y no la referencia a la esfera económica solamente. Tampoco lo será la distribución de riqueza o la situación de inequidad o injusticia ni los básicos de recursos, sino la participación que de acuerdo a un esquema normativo debe realizar un individuo o grupo. La identificación de este hombre marginal como hombre que debe “promocionarse”, lograr la participación deseada, supone también que debe “evolucionar” sus pautas, su cultura tradicional a fin de lograr la redefinición de los roles (Schulze, 2013).

En América Latina, el término “marginalidad” nace con la ecología urbana de los años sesenta del siglo XX e intenta describir a los habitantes de las grandes ciudades tercermundistas que se localizan en las zonas periféricas ocupando viviendas precarias, carentes de servicios y casi siempre levantadas sobre terrenos ilegalmente ocupados (Cruz Betancourt, 2006). Los estudios sistemáticos sobre marginalidad se iniciaron a partir de la segunda postguerra, ante el proceso de urbanización acelerado, que trajo como consecuencia grandes asentamientos humanos en las periferias de las grandes ciudades. Entre los investigadores de la acepción ecológica se encuentran Nun (1969), Quijano (1970), Turner¹ (1966). El término “marginalidad” en este enfoque se designaba a viviendas situadas al borde de las ciudades y carentes de ciertos requisitos mínimos de comodidad (Negretti, Tovar, 1987, pp. 23-24).

Por su parte, como muestran algunos de los trabajos² de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), se consideran marginales aquellos individuos que no están incorporados directamente a las instituciones fundamentales del Estado Nacional (CEPAL, 2008).

En América Latina, el primer intento de elaboración teórica sobre la marginalidad, para pasar del plano descriptivo al plano explicativo, lo constituyó en 1965 el Centro para el Desarrollo Económico y Social de América Latina (DESAL). Para ello consideró necesario partir del análisis del desarrollo histórico-cultural de América Latina, a fin de determinar cuáles son los rasgos específicamente propios de la marginalidad latinoamericana y localizar así la raíz genética del fenómeno (Cortés, 2006).

¹ Turner realizó estudios sobre poblaciones marginales y subdesarrolladas de diferentes países latinoamericanos (Negretti, Tovar, 1987).

² Consideraciones sociológicas del desarrollo económico social de América Latina en la postguerra.

El origen histórico de las sociedades de América Latina marca desde el comienzo la aparición de un paralelismo dicotómico, consecuencia de la superposición de culturas que se produjo a partir de la dualidad de valores, estructuras sociales y de regímenes políticos y administrativos. De ahí que para el DESAL, el término “marginalidad” designa a los grupos sociales que, no obstante de ser miembros de la sociedad de un país, no llegan a penetrar en la intimidad de sus estructuras. Esto hace que la sociedad sea vista en dos sectores diferentes: los incorporados y los marginados. Así, la marginalidad se extiende a la totalidad de la persona humana y a todos los aspectos de la vida de los sectores marginales. Sin embargo, sus efectos afectan a toda la sociedad, ella no debe verse como un fenómeno del tercer mundo (aunque en él sea mucho más profunda), ya que es un problema global (DESAL, 1965; DESAL, 1969).

El aumento de la situación de pobreza a nivel mundial, llegando a considerar éste como uno de los principales problemas del siglo XX y del actual siglo XXI, da lugar, al surgimiento de mayor cantidad de barrios marginales, tanto en países pobres como en países ricos. La relación entre pobreza, marginalidad, marginación, desigualdad y exclusión es irrefutable. La situación económica es la base de los problemas sociales, pero también existen problemas culturales que agravan los problemas socioculturales que atraviesa la sociedad.

La difusión entre los grupos marginales de los atributos de la vida moderna les crea expectativas que no pueden canalizar adecuadamente en su actual condición, lo que llevaría a la generación de tensiones y conflictos que configuran una situación potencialmente explosiva.

La marginalidad y la marginación se referencian frecuentemente para un mismo significado. Diversos autores han tratado en sus investigaciones estas terminologías. Así, según Cortés (2006), el concepto de marginación en su versión más abstracta intenta dar cuenta del acceso diferencial de la población al disfrute de los beneficios del desarrollo. La medición se concentra en las carencias de la población de las localidades en el acceso a los bienes y servicios básicos, captados en tres dimensiones: educación, vivienda e ingresos. Para este autor, la marginación es un fenómeno que afecta a las localidades y no necesariamente a las personas que viven en ellas (Cortés, 2006).

Visto así, una localidad puede tener alta marginación y esto no significa que no existan habitantes allí con condiciones de vida y nivel de ingresos suficientes para no ser considerados pobres.

Siguiendo a Cortés, la marginalidad es un concepto que se sitúa dentro de la teoría de la modernización, según la cual las sociedades subdesarrolladas se caracterizan por la coexistencia de un segmento tradicional y otro moderno, siendo el primero el principal obstáculo para alcanzar el crecimiento económico y social, autosostenido. La noción de marginal, en su concepción más abstracta, remite a las zonas en qué aún no han penetrado las normas, los valores ni las formas de ser de los hombres modernos (Cortés, 2006).

A su vez, Juárez Bolaños (2005), considera que la marginación entendida como un fenómeno social en el que los miembros de los diversos grupos sociales enfrentan dificultades para poder mejorar su calidad de vida debido a su ubicación en un sistema de posiciones jerarquizado en términos de relaciones de poder (Juárez Bolaños, 2005).

Para Cortés la marginación tiene que ver con el acceso a los beneficios del desarrollo, relacionado con las carencias y que afecta a las localidades, y para Juárez es un fenómeno social donde los miembros de los grupos sociales tienen dificultades para mejorar su forma de vida dado por el lugar que ocupan en el sistema relacionado con las relaciones de poder. Considera Juárez además, que el desarrollo conceptual del término "marginación" constituye una aportación de la sociología latinoamericana, lo que ha generado una gran discusión, especialmente desde la década de los años sesenta del siglo XX, cuando el término fue utilizado para explicar ciertos fenómenos sociales originados por el acelerado proceso de urbanización vivido en esta parte del planeta (Juárez Bolaños, 2005).

No obstante, existen otras visiones como es la de Botto, Fenoglio y Moulia (2002) quienes en su trabajo *Marginación y desocupación* entienden por marginación social el proceso por el que una sociedad rechaza a unos determinados individuos, desde la simple indiferencia hasta la represión y reclusión. También se da el caso de quienes, por no concordar con los valores y normas de una determinada sociedad, se automarginan (Botto, Fenoglio, Moulia, 2002).

Aquí aparece la marginación entendida como un proceso en el que la sociedad rechaza a determinadas personas y se expresa una identificación entre la marginación y la exclusión. En este mismo trabajo se identifica el rasgo específico

de la marginación: la privación o dificultad para la normal satisfacción de las necesidades secundarias. Este fenómeno se puede producir ya sea por seguir los ideales de la comunidad o bien cuando la sociedad responde a los intereses de un grupo minoritario poderoso.

Los autores enfatizan que la exclusión social es un proceso, no una condición. Por tanto, si la exclusión social es lo mismo que marginación social, la última no es una condición y sus fronteras cambian, y quién es hoy excluido/marginado, mañana puede ser incluido/integrado dependiendo de la educación, las características demográficas, los prejuicios sociales, las prácticas empresariales, las políticas públicas, etc. (Botto, Fenoglio, Moulia, 2002).

De modo que el término “marginación” da cuenta de la exclusión social y representa un fenómeno estructural que se origina en la modalidad, estilo, o patrón de desarrollo. La marginación comprende a toda la población, en tanto se aplica a sus ámbitos de residencia. Es un fenómeno social que afecta al ser humano, al hombre en su desarrollo personal, psíquico, profesional y social; se reproduce y agrava, atentando contra el desarrollo humano. Se distinguen los siguientes tipos de marginados:

- marginados políticos (migrantes políticos, presos políticos, oposición étnica extremista, grupos extremistas, etc.);
- marginados socio-económicos (desempleados, pobres, personas sin profesión, personas que no estudian y no trabajan, etc.);
- marginados sociales (personas que perdieron sus raíces sociales, que dejaron de ser miembros de su grupo social primario donde nacieron y crecieron);
- marginados culturales (personas sin ciudadanía, personas que no dominan el idioma oficial del país donde viven, personas analfabetas, gente que no tiene acceso a la educación y acervo cultural nacional, personas amorales, ateos ortodoxos, creyentes extremistas);
- marginados socio-psicológicos (individualistas extremos que tienen anomalías psíquicas: son irritables, agresivos, no dominan sus emociones;
- personas con capacidades físicas o psíquicas diferentes;
- marginados criminales (Moser, 1996, pp. 21-42).

3. Aspectos metodológicos

El presente trabajo se llevó a cabo bajo el enfoque crítico-dialéctico, utilizando los métodos de análisis, síntesis, comparación y generalización que fueron necesarios para el estudio de los textos originales, documentos oficiales y normativos; organización del material estudiado y su exposición lógica, fundamentación del aparato conceptual. Se apoyó además en los métodos analítico, de sistematización y síntesis de los resultados obtenidos, para su posterior organización en el sistema de referencias sobre la educación inclusiva de los grupos marginados en México. Es importante destacar que el estudio se centra exclusivamente en el segundo grupo de marginados: marginados socio-económicos (pobres, personas sin profesión, personas que no estudian y no trabajan, etc.). En este sentido, la marginalidad como objeto del análisis se divide en margines socio-económico urbano y rural.

Desarrollo

En el siglo XX, la cultura se ha dividido clásicamente en dos grandes campos: urbano y rural, como manifestaciones de dos modos de vida, de dos situaciones físicas. Aspectos diferentes, como los conceptos de tiempo y espacio varían según la percepción de una persona del campo y otra de la ciudad; el modo de entender su propio contexto, los conceptos del yo y del otro; el tipo de relaciones sociales y los códigos de valores son distintos según las perspectivas del campesino o la del ciudadano. Así, dentro de estos dos contextos se encuentra el tipo de cultura correspondiente a cada realidad específica (Ehrlich, Ehrlich, 1993).

En las sociedades modernas, la marginalidad socio-económica urbana y rural se relaciona con el concepto de la pobreza entendido como una manera de ser o situación social generada por una gran diferenciación de clases sociales que determina la desigual distribución de la riqueza y los recursos. La pobreza es un estado carencial de recursos materiales, la condición caracterizada por una privación severa de las necesidades humanas básicas; se relaciona también a las características de la sociedad donde se manifiesta (Sen, 1981). Esta visión implica un entendimiento de la pobreza que debe tener en cuenta las trayectorias históricas y los valores de la sociedad examinada.

En los últimos treinta años la región latinoamericana se ha convertido en una mucho más pobre e inequitativa. Esto implica aspectos o dimensiones que superan a los indicadores económicos. Por ejemplo, alguien que es pobre es además alguien psicológicamente más vulnerable, con menos esperanzas para el futuro, que tiene

más probabilidades de enfermarse y morir, que domina un vocabulario menor y tiene dificultades para expresarse. Es alguien cuya vida es más insegura e impredecible, cuyos hijos tendrán un desarrollo físico y psicomotor más tardío, con una alimentación deficiente y condiciones laborales y de salud inadecuadas (Escudero, Diloretto, 2004, pp. 136-135).

Si bien, los marginados urbanos y rurales presentan las características comunes antes descritas, al pobre rural le es propio aislarse en su miseria, lo cual en la ciudad no es posible debido a que la pobreza en ella significa además de carencia, contradicción con una sociedad rica, con la que se coexiste en el mismo espacio físico. La pobreza en el campo se proyecta hacia un aprovechamiento de los recursos agrícolas hacia la formación de sistemas de cooperación social (Negretti, Tovar, 1987, pp. 23-24).

No obstante, la situación precaria de ambos grupos, requiere de elaboración de los mecanismos de su integración a la vida productiva, uno de los cuales es la educación. Así, en México, desde los años veinte del siglo XX, se han puesto en marcha las Misiones Culturales que brindan diferentes apoyos, inclusive, los servicios educativos en las zonas rurales.

Por otro lado, desde los años setenta del siglo XX, el gobierno mexicano ha implementado los programas especiales de apoyo a las zonas rurales y urbanas marginadas (con recursos materiales, en especies, apoyo a la salubridad, educación, vivienda, etc.): Programa de Inversiones Públicas para el Desarrollo Rural (PIDER), la Coordinación General del Plan Nacional de Zonas Deprimidas y Grupos Marginados (COPLAMAR), el Sistema Alimentario Mexicano (SAM), Programa Nacional de Solidaridad (PRONASOL), Programa de Educación, Salud y Alimentación (PROGRESA), Programa Oportunidades, El Fondo de Aportaciones para la Infraestructura Social (FAIS), etc.

No obstante, las investigaciones sobre los resultados de estos programas, han mostrado que los proyectos de gobiernos no sólo no resuelven el problema de la pobreza, sino que en muchas ocasiones lo profundizan. Se trata, principalmente, no tanto de que los apoyos al campo son muy simbólicos, sino de que muchas veces estas pequeñas cantidades de dinero ni siquiera logran llegar a sus destinatarios por la corrupción, y si llegan, se gastan por los campesinos con fines diversos (traslado a Estados Unidos, drogadicción, alcoholismo, fiestas familiares, compra de objetos costosos, etc.), menos el indicado: la inversión en la producción del campo. Por otro

lado, las condiciones climáticas adversas (en especial, en las zonas semidesérticas y regiones altas, propensas a sequías; en la costa por las inundaciones y tormentas tropicales, etc.) contribuyen a que el trabajo del campesino sea muy pesado y contraproducente. Lo anterior coadyuva a que el trabajo no garantice el nivel elemental de vida y deje de tener sentido. Por tanto, las personas buscan empleo fuera de sus comunidades (Adler de Lomnitz, 1993; Attanacio, Székely, 1999; Filgueira, 2001; Katzman, 2001; Boltvinik, Damián, 2004; Juárez Bolaños, 2005, Alonso, 2007, entre otros).

Como señala Damián (2004), México ha sido durante las últimas décadas un laboratorio de experimentación de los programas de ajuste estructural impuestos por los organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, tanto en materia económica como social. Dichos programas surgen como un mecanismo para compensar los costos del ajuste que la implementación del modelo neoliberal propicio. Sin embargo, la historia ha demostrado que el resultado ha sido desastroso. Esto ha traído como consecuencia que a principios del siglo XXI, los niveles de pobreza en México se encontraban en niveles superiores a los de los años ochenta (Damián, 2004, p. 150).

Puede afirmarse pues que se diseñan políticas sociales que atienden a una problemática fragmentada de la cuestión social. Esta situación pone de manifiesto la exclusión de todos aquellos actores sociales que no son favorecidos por estas políticas y que además ponen de evidencia una negación de los derechos inherentes a todos los seres humanos. Para resolver esta situación, una de las iniciativas del gobierno es apostar por la educación inclusiva, capacitación de los marginados para el trabajo, brindarles las herramientas para el uso racional de los recursos naturales y producción agropecuaria fructífera.

A nivel regional, las instituciones que dirigen esta labor son la Organización de Estados Americanos - OEA, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura - OEI, Sistema de información de tendencias educativas en América Latina - SITEAL, Red de Educación de Personas Jóvenes y Adultas - EPJA, Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa - ILCE, Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina - CREFAL, Centro de Educación de Adultos de América Latina - CEAAL, entre otras.

A partir de los años ochenta del siglo XX, se han implementado varios proyectos regionales relacionados con la educación en general y en particular, con la

capacitación de los marginados para el trabajo: el Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC) - 1980; Proyecto Regional de Educación para la América Latina y el Caribe (PRELAC) - 2001; Programa de Promoción de Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) - 2005; Programa “Eurosocial educación” - 2006; Metas 2021: la educación que queremos Bicentenarios - 2010; Programa “Unión Europea-América Latinocaribeña” - 2010, etc.

El sistema mexicano de educación inclusiva de los grupos marginados consta de programas, centros y cursos cortos, orientados a la mejora de la economía familiar, con contenidos ligados a la vida doméstica, el autoconsumo y al trabajo remunerado, que se ofrecen a través de las Misiones Culturales, los Centros de Educación Básica para Adultos (CEBAS) y los Centros de Educación Extraescolar (CEDEX), con el apoyo de organizaciones civiles, sindicatos, cámaras, secretarías de Estado, agencias privadas de capacitación. Es apoyada por el Consejo Nacional para la vida y el trabajo (CONEVyT), Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STyPS), Sistema de Capacitación para el Trabajo (SICAT), Sistema Nacional de Capacitación y Asistencia Técnica Rural Integral (SINACATRI), Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), Centro de Capacitación para el Trabajo Industrial (CECATI), Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER), Programa de la Modernización Técnica y la Capacitación (PMETyC), Secundaria a Distancia para Adultos, Programa de Capacitación Integral y Modernización (CIMO), Programa de Becas para la Capacitación de los Trabajadores (PROBECAT), Colegio de Bachilleres, Instituto Nacional de la Juventud (IMJUVE), Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE), Institutos de Capacitación para el Trabajo Estatales, Centros de Desarrollo Comunitario, Casas de Cultura, Servicios Estatales de Empleo (SEE), Comisión Federal de Electricidad (CFE), Centros de Seguridad Social del IMSS, Secretarías de Educación de los Estados (SEE), entre otros.

Se distinguen dos tipos de programas de formación en el trabajo: dirigidos a empleados en activo y para población desempleada. Los programas de formación para trabajadores en activo, se dividen, a su vez, en los dirigidos a las personas en el mercado formal y el informal. Los primeros pueden ser: diseñados e implementados por las propias empresas; y los que se desarrollan en los centros de

trabajo con apoyo de la Secretaría de Trabajo y Previsión Social; programas que el Gobierno ofrece a las empresas; programas que se imparten en las empresas a través de las cámaras industriales y de comercio y los programas realizados por iniciativa de los sindicatos (Pieck, 2004, p. 15).

En los programas de formación para trabajadores en activo del sector informal o relacionados con el sector agropecuario, se distinguen aquellos vinculados al sector agropecuario y programas de gobierno orientados al sector urbano marginal; también están los programas orientados al apoyo del sector artesanal y los que ofrecen las organizaciones civiles (OC). Las últimas se concentran en las siguientes líneas de acción:

- la sobrevivencia económica (proyectos productivos agrícolas, pecuarios, pesqueros, forestales);
- el desarrollo social (rural, comunitario, sustentable, integral, humano, para la agricultura sustentable);
- los aspectos organizativos (empresas sociales, microempresas, cooperativas);
- de gestión jurídica, contable y administrativa (comercialización, servicios financieros - cajas de ahorro y crédito y bolsa de trabajo -; defensa de los derechos laborales); y
- las educativas (alfabetización, posalfabetización de jóvenes y adultos; programas para los indígenas) (Pieck, 2004, pp. 16-17).

En la formación para el trabajo de las personas en condición de desempleo, se distinguen también aquellos orientados al mercado formal y aquellos que no se vinculan con este tipo de mercado. En los primeros destaca la acción del Sistema de Capacitación para el Trabajo (SICAT) que se dirige a personas mayores de 16 años en condición de desempleo abierto, subempleo o suspensión temporal de relaciones laborales, sin importar su nivel de escolaridad. A través de cursos cortos se pretende facilitar el acceso de estas personas a la calificación que requiere el aparato productivo.

En los programas para población desempleada no vinculados al mercado formal de trabajo se aprecian los siguientes tipos: aquellos que utilizan una modalidad formal, más de tipo escolarizado y a los que acude mayormente la población joven; y los que se orientan a sector social (rural y urbano marginal) a partir de ofertas no formales o vocacionales. En estos últimos se ubican las propuestas no formales que

se dan en los CEBAS, Misiones Culturales y CEDEX de la SEP. Son cursos generalmente de corte y confección, bordados, alfarería, pequeñas industrias, belleza y mecanografía a los que asisten más mujeres, y de carpintería, herrería, electricidad y albañilería con mayor asistencia masculina. Se imparten en el medio rural y en zonas urbano marginales pero en realidad no representan una opción para el empleo (Hernández, 2008, p. 83).

Las acciones de capacitación para el trabajo desarrolladas a través del sector educativo, como es el caso de los CEBAS, son servicios a los que asiste población en condición de pobreza y que son atendidas por programas sin la infraestructura necesaria (Hernández, 2008, p. 85).

Las cifras de atención brindadas por la SEP son referente importante que da cuenta de la escasa incorporación de personas a los pocos servicios que se ofrecen por esta vía en alrededor de 5 mil 300 centros en todo el país (SEP, 2013). En los Centros de Educación Básica para Adultos (CEBAS) que es una opción de formación para los representantes de grupos vulnerables de las áreas rurales y urbanas marginales, se brindó atención a las siguientes personas (véase cuadro 1):

Cuadro 1. Personas atendidas en los Centros de Educación Básica para Adultos

Género/Año	2001	2002	2003	2004	2005
Mujeres	521,754	556,996	677,255	605,358	572,615
Hombres	381,387	380,037	402,281	403,441	389,357
Total	903,141	937,033	1,079,536	1,008,799	961,972

Fuente: Secretaría de Educación Pública (2006). *INEA. Reglas de operación e indicadores de evaluación y gestión del programa de atención a la demanda de educación para adultos a través del Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo*, México, SEP.

Como puede apreciarse, a los cursos asistían mayoritariamente las mujeres, no obstante, la asistencia masculina resulta relevante en estas cifras. En promedio, el 40% de la población son hombres. Destaca también una tendencia de atención sostenida, con una disminución en el año 2005, a pesar de que se realiza sin la infraestructura necesaria y sin vínculos directos con el mundo productivo.

Hay que señalar que las acciones de capacitación que se desarrollan en y desde el sector productivo, como es el caso de las empresas, concentraban en el año 2011 el 54% de personas atendidas, mientras que los CEDEX y las Misiones Culturales capacitaban a 1.7% y 1.3% respectivamente del total de personas atendidas este año. En general, en el año 2011 en el marco de la diversidad de programas y acciones de formación en y para el trabajo, se entregaron 30 millones 119 mil 109 constancias que avalan este tipo de estudios (INEGI, 2013). La distribución por área en números relativos era la siguiente (véase cuadro 2):

Cuadro 2. Distribución por área de las constancias que avalan la formación para el trabajo (2011)

Agricultura, ganadería, silvicultura, caza y pesca	2.09%
Industrias extractivas	1.15%
Industrias de la transformación	64.59%
Construcción	1.05%
Electricidad, gas, agua	0.41%
Comercio	10.30%
Transportes y comunicación	2.92%
Servicios	17.48%

Fuente: Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2013). *Indicadores INEA*, revisado el 30 de julio de 2014 en: <http://www.inegi.org.mx/>

Estos datos indican la tendencia en la formación en el trabajo y la necesidad de establecer articulación entre el sector productivo y los servicios educativos que hagan viable la posibilidad de mejorar las condiciones de vida de las personas más vulnerables en zonas rurales y urbanas marginales.

El componente representativo del sistema de educación inclusiva de los grupos marginados en México, es el Programa de Atención a la Demanda de Educación para Adultos con el Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT) operado por el Instituto Nacional de Educación de Adultos (INEA) a través de los Institutos Estatales de Educación para Adultos (IEEA) y Delegaciones del INEA en las entidades federativas.

El Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT) tiene como propósito principal, ofrecer a las personas jóvenes y adultas una educación básica vinculada

con temas y opciones de aprendizaje, basados en las necesidades e intereses de la población por atender, de forma que les sirva para desarrollar los conocimientos y competencias necesarios para desenvolverse en mejores condiciones en su vida personal, familiar, laboral y social, elevar su calidad de vida, elevar su autoestima y la formación de actitudes de respeto y de responsabilidad. De modo general, el MEVyT pretende que las personas:

- Reconozcan e integren las experiencias y conocimientos que ya tienen.
- Enriquezcan sus conocimientos con nuevos elementos que les sean útiles y significativos para su desarrollo.
- Mejoren su capacidad de búsqueda y manejo de información para seguir aprendiendo.
- Fortalezcan sus habilidades básicas de lectura, escritura, cálculo numérico, expresión oral y comprensión del ambiente natural y social que están a su alrededor.
- Expliquen con sus propias palabras los fenómenos sociales y naturales.
- Participen responsablemente en la vida democrática del país.
- Fortalezcan las capacidades, actitudes y valores que les permitan mejorar y transformar su vida y la de su comunidad en un marco de legalidad, respeto y responsabilidad.
- Tomen decisiones razonadas y responsables, a partir de su creatividad, el aprendizaje, y la aplicación de métodos y procedimientos lógicos y científicos (INEA, 2013, p. 17).

Aparte de la educación básica, el MEVyT permite reconocer el aprendizaje que las personas adquieren en los cursos de capacitación para el trabajo o de formación para la vida ofrecidos en otras instituciones de prestigio y calidad registradas por los IEEA y Delegaciones del INEA. El reconocimiento de los cursos de capacitación para el trabajo y/o cursos de formación para la vida, se realiza a través de su acreditación en el MEVyT como módulos diversificados, bajo los siguientes criterios:

- La acreditación de estos módulos se otorga sin calificación, y con la presentación de las constancias o reconocimientos oficiales de aquellos programas de instituciones, organizaciones y dependencias que previamente el IEEA o

Delegación o Dirección dentro del INEA haya enviado para su autorización, a la Dirección Académica.

– Se reconocen sólo las capacitaciones y talleres expedidos en un periodo no mayor de cinco años anteriores, al momento de presentar las constancias.

– La temática de las capacitaciones o talleres válidas a acreditar, desarrollará o fortalecerá competencias que contribuyan a mejorar la calidad de vida y trabajo, por ejemplo: capacitación en oficios, cuidado de la salud, mejoramiento de la vivienda, protección y cuidado del medio ambiente, diseño y confección de vestido, aplicación y desarrollo de proyectos productivos, administración y contabilidad, desarrollo de microempresas, elaboración de alimentos, derechos humanos, gestión u organización ciudadana, educación y orientación para padres, inglés y computación.

– Sesenta horas y más de capacitación recibida por una persona, otorgan la equivalencia para acreditar un módulo diversificado durante y en cualquier momento del proceso de la educación básica (primaria y secundaria).

– Sólo se puede acreditar un módulo diversificado para la certificación de la primaria, y hasta tres para el nivel secundaria. Ninguna capacitación o taller puede acreditarse más de una vez.

– Las 60 horas pueden obtenerse por acumulación de varios cursos de 5, 10, 20, 30 ó 40 horas, siempre que pertenezcan al mismo ámbito temático o ejes afines entre sí en cuanto al propósito que siguen y hayan sido impartidas por la misma institución. Ningún curso o taller puede tener una duración menor de 5 horas.

– Las 60 horas pueden ser parte de una formación más extensa. Si una persona presenta una sola constancia de más de 60 horas, se acreditará únicamente un módulo diversificado. Para que esta formación extensa pueda ser reconocida como 2 ó más módulos diversificados, porque cubre el tiempo necesario (120, 180 ó 240 horas), se requiere la presentación de la constancia formal y de boletas o constancias parciales que fraccionen el curso, con los nombres de los módulos, partes o materias diferentes que puedan autorizarse para registro (INEA, 2013, p. 50).

La diversidad de los sectores de población que comprende la educación para adultos, especialmente la de los indígenas, ha requerido la generación de

respuestas pedagógicas específicas diferenciadas, llamadas vertientes del MEVyT. Se analizan a continuación algunas de ellas.

El MEVyT Indígena Bilingüe (MIB) se dirige a las poblaciones hablantes de las diferentes lenguas indígenas (HLI), tomando en cuenta las características lingüísticas de los educandos, sobre todo para su alfabetización o nivel inicial. El MIB se caracteriza por realizar la alfabetización en la lengua materna, a fin de que sea más fácil transferir esa capacidad y fomenta un aprendizaje bilingüe considerando el español como segunda lengua. Por ello, la atención educativa se realiza por asesores bilingües locales, desde la alfabetización hasta la secundaria (INEA, 2013, p. 42).

Como la población de origen indígena puede presentar características lingüísticas diversas en relación con su manejo del español (monolingüismo o bilingüismo receptivo, incipiente o coordinado), al inicio de su incorporación, los aspirantes aplican la entrevista inicial. Posteriormente, la persona se registra indicando su situación lingüística y la lengua materna específica, con base en el catálogo del Sistema de registro nacional y control electrónico de la incorporación, acreditación, avance académico y certificación de adultos (SASA). Con el MIB también se atienden los migrantes hablantes de alguna lengua indígena, ya sea en las comunidades de origen o en las zonas agrícolas o urbanas de concentración. Como es posible que en las zonas agrícolas o urbanas de concentración no se cuente con asesores hablantes de las lenguas específicas requeridas, los asesores educativos regulares pueden mejorar la atención incorporando a su lado a la figura solidaria de un auxiliar intérprete HLI y en las localidades de origen se puede apoyar el aprendizaje con un auxiliar intérprete que hable muy bien el español (INEA, 2013, p. 43).

El MEVyT Braille es dirigido a personas ciegas o débiles visuales que no han iniciado o concluido su educación primaria o secundaria. Es una opción educativa con materiales y estrategias didácticas de apoyo, adaptada a sus características, que requiere asesoría y espacios adecuados de aprendizaje para que puedan iniciar, continuar o concluir sus estudios. Hasta el momento se han impreso en código Braille 9 módulos básicos del nivel inicial e intermedio del MEVYT, para que al mismo tiempo que estudian la primaria y la secundaria, puedan aprender y consolidar el uso del lenguaje braille. Los módulos básicos de nivel avanzado están en proceso de adaptación al código, así como los audios respectivos. Las personas

que, de entrada a la variante, no conocen el lenguaje braille, inician sus estudios aprendiéndolo, apoyados por un orientador educativo especializado, dependiendo de las posibilidades locales y de existencia de las organizaciones especializadas que colaboren solidariamente con el servicio (INEA, 2013, p. 49).

Estrategia MEVyT Penitenciario es una versión acotada del MEVyT, propuesta a fin de garantizar los módulos necesarios que se centren en las necesidades más sentidas de la población que se encuentra interna en el Sistema penitenciario mexicano, principalmente en los Centros Federales de Readaptación Social, el Órgano Administrativo Desconcentrado Prevención y Readaptación Social de la Secretaría de Seguridad Pública (OADPRS-SSP). El planteamiento de la OADPRS-SSP, que quedó plasmado en un convenio de colaboración, establece que dicha instancia imprimirá y distribuirá el MEVyT Penitenciario para los centros de reclusión, con una oferta de los 18 módulos básicos establecidos en estos lineamientos y, de preferencia, los seis diversificados siguientes: La educación te hace libre, Cuando enfrentamos un delito, Somos mexicanos, Nuestros documentos, Fuera de las drogas y Vida y salud. El INEA, por su parte, a través de sus Delegaciones y de los Institutos Estatales de Educación de Adultos en los estados, proporciona los servicios de incorporación, acreditación, certificación y formación de asesores, bajo las normas regulares (INEA, 2013, p. 45).

Los programas de MEVyT antes descritos muestran una diversidad de educación inclusiva que existe en el sistema de educación de adultos en México. Es importante señalar además que la población objetivo de los programas de MEVyT (población con rezago educativo) para el 2013 era de 2 250,000 personas (38.4% del total de la población) (INEA, 2013, p. 10) (véase cuadro 3).

Cuadro 3. Población objetivo de los programas de MEVyT (2005-2013)

Año	Población potencial rezago	Población potencial factible de atender³	Población objetivo adultos
2005	32'037,655	23'482,283	2'613,505
2006	32'043,180	22'011,284	2'357,335
2007	32'026,738	21'679,927	2'291,853

³ Información estimada con base en el Censo de Población y Vivienda 2010, INEGI, Proyecciones de Población de CONAPO 2005-2050, Estadísticas del Sistema Educativo Nacional y Logros del Instituto Nacional para la Educación de los adultos. Las cifras están sujetas a modificación cada vez que exista una nueva proyección de población de CONAPO o cambio en la metodología en el cálculo del rezago. Información actualizada estimada con base a las metas del presupuesto de Egresos de la Federación (PEF) de 2012.

2008	32'024,073	21'349,015	2'409,719
2009	31'737,476	21'042,780	2'439,448
2010	3'545,780	20'673,529	2'400,000
2011	31'321,014	20'280,617	2'400,000
2012	31'085,179	19'883,129	2'400,000
2013	30'849,893	19'494,929	2'250,000

Fuente: Instituto Nacional de Educación de Adultos (INEA) (2013). Acuerdo número 662 por el que se emiten las Reglas de Operación de los Programas de Atención a la Demanda de Educación para Adultos (INEA) y Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (INEA).

El Instituto Nacional para la Educación de los Adultos en el periodo que comprende del año 2007 al año 2012 logró que 4 222,663 (cifra estimada al cierre de 2012) jóvenes y adultos de 15 años y más concluyeran al menos un nivel en alfabetización, primaria y/o secundaria (INEA, 2013, p. 4). Es de destacar que la cifra antes mencionada es superior en 13 puntos porcentuales respecto al periodo 2001-2006 que fue de 3 738,289, manteniendo así el compromiso de ofrecer dichos servicios a más población en condición de rezago educativo.

Los resultados censales del año 2010 (INEGI, 2013), al ser comparados con los obtenidos en el XII Censo General de Población y Vivienda 2000, donde la población en condición de rezago educativo era de 32.6 millones, muestra que en el 2010, se registró un rezago educativo de 31.9 millones, representando una reducción del 2%, reducción histórica que se presenta por primera vez después de 30 años de creación del INEA.

En 2007-2011, fueron emitidos por INEA, 1975,694 certificados de secundaria a los jóvenes y adultos (véase cuadro 4).

Cuadro 4. Certificados emitidos por INEA (2007-2011).

Año	2007	2008	2009	2010	2011
Número de los certificados emitidos	395,976	381,208	382,672	385,066	430,772
Total					1975,694

Fuente: Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2013). *Indicadores INEA*, revisado el 30 de julio de 2014 en: <http://www.inegi.org.mx/>

En lo que respecta a la población hablante de lenguas indígenas, el logro más importante se observa en el índice de analfabetismo de dicha población, colocándose en un 27.1% y logrando una reducción de 4.5 puntos porcentuales, lo que representa un 14.2% menos que al cierre del año 2006 (INEGI, 2013).

4. Resultados alcanzados y/o esperados

En resumen, el análisis realizado mostró que los alcances de la finalidad de educación inclusiva de los grupos marginados en México, son amplios y trascendentes y se representan en tres grandes líneas: estimular la auto-responsabilidad y el proceso de auto-realización de la persona mediante una adecuada formación cultural y profesional; promover y elevar el nivel cultural, profesional y social de la población; capacitar para hacer posible mayores índices de eficiencia productiva e incremento de los ingresos correspondientes que permitan elevar el nivel de vida y una justa distribución de los bienes. Vale la pena destacar además la diversidad de la oferta educativa para los grupos marginados, su carácter flexible e inclusivo (existencia de los programas para las personas invidentes, para los reclusos, indígenas, etc.).

No obstante, las estadísticas muestran que de toda la población potencial con rezago educativo (30 849,893 personas), la población potencial factible de atender, según las metas del presupuesto de Egresos de la Federación (PEF) de 2012, era sólo 19 494,929 personas. Aún más pobre es la cifra de los jóvenes y adultos atendidos y los que concluyeran al menos un nivel en alfabetización, primaria y/o secundaria - 4 222,663 - lo que representa sólo 13.69 %. Es evidente que falta mucho por hacer en esta área.

5. Bibliografía

- Adler de Lomnitz, L. (1993). "Cómo sobreviven los marginados". Siglo XXI: México.
- Alonso, A. (2007). Pobreza y desamparo: un debate urgente, en "*Revista La Jiribilla*", No. 332, julio de 2007, La Habana.
- Boltvinik, J. (2004). Políticas focalizadas de combate a la pobreza en México. El Progreso/Oportunidades, en Boltvinik, J., Damián, A. (coord.) "La pobreza en México

y en el mundo. Realidades y desafíos”. Gobierno del Estado de Tamaulipas/Siglo XXI: México.

Botto, J., Fenoglio, M., Moulia, L. (2002). “Marginación y desocupación”. Programa de la asignatura “Análisis de situaciones sociales”. Universidad Complutense de Madrid: Madrid, revisado el 22 de mayo de 2014 en: <http://pendientedemigracion.ucm.es/centros/cont/descargas/documento5198>.

CEPAL (2008). Panorama social de América Latina. CEPAL.

Cortés, F. (2006). Consideraciones sobre la marginalidad, marginación, pobreza y desigualdades en la distribución del ingreso, en “Papeles de Población”, Vol. 12, No. 47, enero-marzo, 2006, Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México, pp. 71-84.

Cruz Betancourt, R. (2006). Marginalidad y Conducta Social, en “Revista Trimestral”, Año XII, No. 3, Septiembre de 2006, revisado el 11 de mayo de 2014 en: <http://www.ciencias.holguin.cu>, marzo 2008.

Damián, A. (2004). Panorama de la pobreza en América Latina y México, en Boltvinik, J. y Damián A. (coordinadores). “La pobreza en México y el mundo: realidades y desafíos”. Siglo XXI: México.

DESAL (Centro para el Desarrollo Económico y Social de América Latina) (1965). “América Latina y desarrollo social”. Herder: Barcelona.

DESAL (1969). “La marginalidad en América Latina: un ensayo de diagnóstico”. Herder: Barcelona.

Ehrlich, P.R., Ehrlich, A.H. (1993). “La explosión demográfica: el principal problema ecológico”. Biblioteca Científica Salvat: Madrid.

Escudero, J., Diloretto, M. (2004). Números de la pobreza, en la “Revista Conciencia Social”, Año IV, No. 6, Diciembre de 2004, pp. 136-135.

Hernández, G. (2008). “Situación presente de la educación de las personas jóvenes y adultas en México”. CREFAL: México.

Instituto Nacional de Educación de Adultos (INEA) (2013). “Acuerdo número 662 por el que se emiten las Reglas de Operación de los Programas de Atención a la Demanda de Educación para Adultos (INEA) y Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (INEA)”, revisado el 06 de julio de 2014 en: http://www.inea.gob.mx/transparencia/pdf/marco_normativo/Acuerdo_662_ROPINEA_2013.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2013). *Indicadores INEA*, revisado el 30 de julio de 2014 en: <http://www.inegi.org.mx/>

Juárez Bolaños, D. (2006). Los conceptos de bienestar, exclusión social, necesidades humanas y marginación: su uso en las ciencias sociales, en "Revista Perspectivas Sociales/Social Perspectives", otoño/fall, 2006. Vol. 8, No. 2., pp. 44-68.

Juárez Bolaños, D. (2005). "Marginación y políticas públicas en el medio rural. El caso de la Sierra de Tequila, Jalisco". Tesis de doctorado. El Colegio de Michoacán, A.C. Centro de Estudios Rurales, Zamora, Michoacán.

Moser, C. O. (1998). Reassessing urban poverty reduction strategies: the asset vulnerability framework, en "World development", Vol. 26, No. 1. Washington: The World Bank, pp. 21-45.

Negretti, D., Tovar, A. (1987). "El concepto de marginalidad. Aplicación en el contexto latinoamericano". Universidad Central de Venezuela: Caracas.

Nun, J. (2003). "Marginalidad y exclusión social". Fondo de cultura económica: Buenos Aires.

Park R.E. (1928). Human migration and the marginal man, en "American Journal of Sociology", Chicago, Vol. 33, № 6, 1928, pp. 881-893.

Pieck E. (2004). "La oferta de formación para el trabajo en México. Documentos de investigación". Universidad Iberoamericana/Instituto de investigaciones para el desarrollo de la educación: México.

Schulze, M. (2013). El legado histórico de la categoría analítica de marginalidad en América Latina, en "ISEES", No. 13, julio-diciembre 2013, pp. 89-105, revisado el 20 de julio de 2014 en: <http://www.isees.org/file.aspx?id=7609>.

Secretaría de Educación Pública (2006). "Reglas de operación e indicadores de evaluación y gestión del programa de atención a la demanda de educación para adultos a través del Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo". SEP: México.

SEP (2013). "Programa Sectorial de Educación 2013-2018". SEP: México.

Sen, A. (1981). "Poverty and famines: an essay on entitlement and deprivation". Clarendon Press: Oxford.