

# Identificación de subpoblaciones de niños que no asisten a la escuela y caracterización de los factores asociados a la problemática

Conformando un marco inicial para la construcción de indicadores

Rosaura Galeana Cisneros

Estadísticas e indicadores temáticos



Indicadores educativos

**INEE**  
Instituto Nacional para la  
Evaluación de la Educación  
México





# Identificación de subpoblaciones de niños que no asisten a la escuela y caracterización de los factores asociados a la problemática

Conformando un marco inicial para la construcción de indicadores

Rosaura Galeana Cisneros

Estadísticas e indicadores temáticos



Indicadores  
educativos

**INEE**  
Instituto Nacional para la  
Evaluación de la Educación  
México

IDENTIFICACIÓN DE SUBPOBLACIONES DE NIÑOS  
QUE NO ASISTEN A LA ESCUELA Y CARACTERIZACIÓN DE  
LOS FACTORES ASOCIADOS A LA PROBLEMÁTICA.  
CONFORMANDO UN MARCO INICIAL PARA LA  
CONSTRUCCIÓN DE INDICADORES

Primera edición, 2016  
ISBN: 978-607-7675-90-7

**Autora**  
Rosaura Galeana Cisneros

**Colaboradores**  
Luz María Barajas Hernández, Elsa Gabriela Díaz Pérez,  
Candelaria Hernández López, Alejandro Montaña Barbosa,  
María del Carmen Santiago Gordillo, Laura Elisa Villasana Anta

---

**D. R. © Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación**

Barranca del Muerto 341, Col. San José Insurgentes,  
Deleg. Benito Juárez, C.P. 03900, Ciudad de México.

COORDINACIÓN EDITORIAL  
María Norma Orduña Chávez

CORRECCIÓN DE ESTILO  
Carlos Garduño González

DISEÑO Y FORMACIÓN  
Martha Alfaro Aguilar

Hecho en México. Prohibida su venta

Consulte el Catálogo de publicaciones en línea: [www.inee.edu.mx](http://www.inee.edu.mx)

La elaboración de esta publicación estuvo a cargo de la Dirección General para la Integración y Análisis de Información.

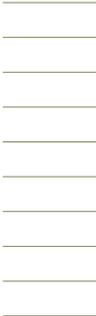
El contenido, la presentación, así como la disposición en conjunto y de cada página de esta obra son propiedad del INEE. Se autoriza su reproducción por cualquier sistema mecánico o electrónico para fines no comerciales. Cítese de la siguiente manera:

Galeana C., Rosaura (2016). *Identificación de subpoblaciones de niños que no asisten a la escuela y caracterización de los factores asociados a la problemática. Conformando un marco inicial para la construcción de indicadores*. México: INEE.



---

# Directorio



## Junta de Gobierno

Sylvia Irene Schmelkes del Valle  
Consejera Presidenta

Margarita María Zorrilla Fierro  
Consejera

Teresa Bracho González  
Consejera

Gilberto Ramón Guevara Niebla  
Consejero

Eduardo Backhoff Escudero  
Consejero

## Unidades administrativas

Francisco Miranda López  
Unidad de Normatividad y Política Educativa

Jorge Antonio Hernández Uralde  
Unidad de Evaluación del Sistema Educativo Nacional

Alberto Navarrete Zumárraga (encargado)  
Unidad de Información y Fomento de la Cultura de la Evaluación

Susana Justo Garza (encargada)  
Unidad de Planeación, Coordinación y Comunicación Social

Miguel Ángel de Jesús López Reyes  
Unidad de Administración

Luis Felipe Michel Díaz  
Contraloría Interna

José Roberto Cubas Carlín  
Coordinación de las Direcciones del INEE en las Entidades Federativas

Annette Santos del Real  
Dirección General de Difusión y Fomento de la Cultura de la Evaluación

Alejandra Delgado Santoveña  
Dirección de Difusión y Publicaciones



# Índice

1	Introducción	11
2	Antecedentes	13
3	Objetivos	16
4	Justificación y alcances	17
5	Metodología	19
6	Marco de referencia	20
7	Subpoblaciones que en su mayoría no asisten a la escuela	47
	Niñas, niños y adolescentes (NNA) con discapacidad	
	NNA trabajadores	
	Niñas, niños y adolescentes indígenas (NNAI)	
	NNA migrantes	
	Niñas y adolescentes en condiciones de embarazo temprano y de maternidad	
	NNA en conexión con la calle	
	Adolescentes en conflicto con la ley	
	NNA afrodescendientes	
	Puntos en común entre las subpoblaciones con mayor inasistencia escolar	
8	Modelo de interacción entre factores e indicadores de la inasistencia escolar	97
	Principios del modelo	
	Estructura y contenidos del modelo	
	Proceso de interacción de los factores que componen el modelo de inasistencia escolar	
	¿Cuándo y de qué manera intervienen los factores e indicadores señalados para generar la inasistencia escolar?	
9	Recomendaciones de política educativa	114
	Conclusiones	122
	Referencias bibliográficas	125



# Índice de tablas y figuras

## Tablas

Tabla 1	Hallazgos relevantes en determinantes <i>ex ante</i> la reprobación, insumos del sistema educativo y procesos educativos según Muñoz <i>et al.</i> (2005)	22
Tabla 2	Aspectos que intervienen en el proceso de deserción escolar según Galeana (1997)	25
Tabla 3	Población infantil y adolescente con mayor nivel de exclusión educativa según Ulloa M. I. y Ulloa M. F., 2006	28
Tabla 4	Aspectos relevantes que intervienen en la inasistencia escolar según UNICEF (2011)	30
Tabla 5	Tres subpoblaciones con inasistencia escolar, según Robles <i>et al.</i> (2014)	35
Tabla 6	Razones declaradas para el abandono de la escuela por los jóvenes desertores en poblados rurales de Perú (2009) (%)	37
Tabla 7	NNA con discapacidad	47
Tabla 8	Tasa estimada de terminación de la educación primaria en 51 países según condición de discapacidad	50
Tabla 9	Población que asiste a la escuela según condición de discapacidad (%)	51
Tabla 10	NNA que trabajan	53
Tabla 11	Condición de asistencia escolar de la población infantil de 5 a 17 años en México	55
Tabla 12	Población infantil de 5 a 17 años por grupos de edad	56
Tabla 13	Población infantil de 5 a 17 años por sexo	56
Tabla 14	Principales actividades de la población infantil de 5 a 17 años	56
Tabla 15	Entidades con mayor o menor índice de inasistencia escolar	57
Tabla 16	Proporción de estudiantes que reciben una beca	57
Tabla 17	Razones por las que no se asiste a la escuela	57
Tabla 18	Tasa de ocupación por sexo	58
Tabla 19	Distribución por sexo de menores de edad ocupados en actividades económicas	58
Tabla 20	Tasa de ocupación por condición de asistencia	59
Tabla 21	Sector de actividad	59
Tabla 22	Tipo de empleador	59
Tabla 23	Horas de trabajo por semana	60
Tabla 24	Motivos para trabajar	60
Tabla 25	Nivel de ingreso	60
Tabla 26	NNA indígenas	62
Tabla 27	Medición de la pobreza de la población indígena 2010-2012	65
Tabla 28	Niñas, niños y adolescentes migrantes (NNAM)	69
Tabla 29	Principales motivos para migrar de personas mayores de 5 años	70
Tabla 30	Niñas y adolescentes en condiciones de embarazo temprano y de maternidad	74
Tabla 31	NNA en conexión con la calle	78
Tabla 32	Adolescentes en conflicto con la ley	84

Tabla 33 "En México hay jóvenes que no estudian ni trabajan. Usted piensa que esto se debe a que:"	86
Tabla 34 Adolescentes internados por conductas antisociales a nivel nacional, 2012 (selección de delitos)	88
Tabla 35 NNA afrodescendientes	90
Tabla 36 Subpoblaciones en condiciones de vulnerabilidad y desventajas con mayor inasistencia a la escuela	96
Tabla 37 Factores que intervienen en la inasistencia escolar de NNA en condiciones de vulnerabilidad	99
Tabla 38 Elementos que forman parte de los factores según el momento del proceso de inasistencia escolar	100

## Figuras

Figura 1 Factores componentes del modelo	108
Figura 2 Ejemplo de distintos momentos del proceso de inasistencia escolar	108
Figura 3 Niño que nunca ha asistido a la escuela	112
Figura 4 Madre adolescente que no siguió estudiando educación media superior	112
Figura 5 Adolescentes que desertó de 1° de primaria	113

# 1

## Introducción

La Dirección General para la Integración y Análisis de Información, de la Unidad de Información y Fomento de la Cultura de la Evaluación del INEE, como encargada de dar mantenimiento al sistema de indicadores educativos que sirven para señalar, analizar y establecer tendencias de algunas de las problemáticas más importantes del Sistema Educativo Nacional (SEN), propuso el desarrollo de este proyecto de investigación con el propósito de avanzar en la construcción de un marco referencial que permita identificar y caracterizar la inasistencia a las escuelas de educación básica de distintas subpoblaciones de niños y jóvenes así como proponer uno o más modelos que permitan comprender dicho fenómeno de forma sistémica. Este informe presenta los resultados de dicho proyecto.

Además de presentar información de estudios nacionales e internacionales que tratan en forma directa e indirecta diversos aspectos relacionados con este fenómeno, y que se han producido en las últimas tres décadas y media de investigación educativa, se recuperan las opiniones expresadas por líderes e integrantes de organizaciones de la sociedad civil, quienes aportaron datos sobre la diversa población infantil y adolescente que no asiste a la escuela o que se encuentra en situación de riesgo o deserción escolar y a la cual atienden en forma directa, de acuerdo con los objetivos, metas y recursos que se han propuesto con el fin de apoyar a NNA en condiciones de vulnerabilidad y con limitaciones en el ejercicio de sus derechos humanos, para procurar desde su supervivencia hasta su crecimiento integral.

Desde otra perspectiva, se presentan los testimonios de NNA de una pequeña comunidad rural del país, quienes mediante la narración de los motivos por los que se encuentran fuera de la escuela dan una muestra tanto de la variedad de factores y aspectos que han sido abordados en la literatura al respecto como de temas que aún es necesario investigar con mayor profundidad.

Así, con los diversos documentos revisados y las entrevistas realizadas, se conjugan las voces de investigadores de diversas instituciones gubernamentales nacionales e internacionales; de organismos de la sociedad civil, y de NNA, quienes muestran distintas facetas de las causas que intervienen en la inasistencia a la escuela, y de su impacto en la escuela y la sociedad mexicana.

Por lo anterior, la variedad de factores y aspectos investigados que intervienen en el problema de la inasistencia escolar conduce, en primer lugar, a la necesidad de integrar y reconocer los elementos causales y procesuales, así como las consecuencias y relaciones que se establecen entre unos y otros o las adoptadas por éstos, y, en segundo, al planteamiento de una diversidad de recomendaciones de política educativa que logren atender con los más altos niveles de calidad y eficacia a las poblaciones infantiles y adolescentes a las cuales les ha sido limitado su derecho a la educación y, con ello, también sus otros derechos humanos. ■ ■

# 2

## Antecedentes

De acuerdo con Granja-Castro (2009), en el último tercio del siglo XIX se adoptó el concepto de *inasistencia escolar* después de una época de “irregularidad de las formas de nombrar y ordenar el paso de los niños por la escuela”. Posteriormente, se gestaron “cambios que empiezan a manifestarse a partir de la relevancia que cobra la *inasistencia como problema escolar* en el marco de la obligatoriedad de la enseñanza a finales del siglo, el discernimiento de las causas de la inasistencia y sus implicaciones en el aprovechamiento, aspecto al que se vinculan las primeras expresiones sobre el retraso identificadas en los registros escolares” (Granja-Castro, 2009: 221).<sup>1</sup>

En este sentido, Granja-Castro señala que el reconocimiento del carácter problemático de la inasistencia escolar fue el resultado de un proceso, ya que desde 1867 los docentes llevaban registros de asistencia solicitados por la Ley Reglamentaria de Instrucción vigente en esa época, según la cual las escuelas deberían entregar a los niños una boleta mensual de asistencia. En 1870 se reportaban las asistencias diarias y del mes a la fecha de la entrega. De esta manera, se inicia la detección de los casos de asistencia regular e irregular y se toman las primeras medidas de carácter administrativo, además de que “poco a poco, la asistencia dejaría de ser sólo un dato burocrático, de control o de prestigio para convertirse indicador fundamental de la escolarización” (Granja-Castro, 2009: 223).<sup>2</sup> Aunado a lo anterior se crearon los Comités de Vigilancia, que tenían como objetivo “asegurarse de que todos los niños en edad escolar (6 a 12 años) recibieran instrucción, ya sea que estuvieran inscritos en algún tipo de establecimiento educativo o la recibieran de sus padres” (223), de tal manera que se interrogaba a los niños que se encontraban en las calles en las horas de clase y se les solicitaba su boleta de asistencia, además de que se hablaba con los padres para averiguar las causas de las ausencias de sus hijos.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Las cursivas son mías.

<sup>2</sup> Granja-Castro señala las funciones que desempeñaba la asistencia escolar a finales del siglo XIX como: a) elemento de control, por lo que se castigaría a las escuelas que no tuvieran por lo menos 40 alumnos; b) elemento de prestigio: “tener un crecido número de alumnos inscritos”, o c) a la inversa, como elemento de desprestigio al contar con poca asistencia. Vale la pena señalar que actualmente estos elementos se mantienen en el imaginario social, tanto de los docentes y directivos como de los padres de familia, para valorar la calidad de las escuelas e incluso como criterio de cierre o apertura de planteles escolares.

<sup>3</sup> En los informes citados se señalaban como causas de inasistencia: la pobreza de los padres, ya que “una gran parte del pueblo no pueden acudir a las escuelas porque la falta de recursos de los padres de familia los obliga a emplear a sus hijos para poder proporcionarles alimentos y vestido” (IPG 2488, 1312, citado por Granja-Castro, 2009: 248); el constante cambio de domicilio, y las enfermedades. También se identificaban como causas de la reprobación: faltas de asistencia, no haber cubierto el programa, poca inteligencia e incapacidad mental.

Los profesores continuaron realizando los registros de asistencia, puntualidad, aprovechamiento, promoción y reprobación en las primeras décadas del siglo XX. Al mismo tiempo, se elaboraron nuevos formatos para registrar actividades como la admisión. Respecto a la asistencia en relación con el ausentismo escolar, se empezó a utilizar la expresión *deserción escolar* para señalar “un fenómeno desgraciadamente muy generalizado que consiste en el abandono de la escuela por los niños antes de cubrir el tiempo legal de escolaridad” (Ballesteros, 1943: 92, citado por Granja-Castro, 2009: 243).

Así, retomando a Granja-Castro (2009: 244):

Cada cálculo implicaba una manera de adjetivar a los escolares, asignarles un lugar en el espacio escolar, un futuro en el proceso de escolarización y una posición en el mundo social. Las asociaciones entre vagancia, delincuencia, pobreza y “retraso escolar”, más tarde llamado propiamente “abandono escolar”, fueron componentes de un sistema de enclasmiento productor de representaciones sociales sobre la infancia.

Así, se observa cómo el origen del concepto de *inasistencia escolar* nace como una forma de control administrativo muy ligada a las nociones de *rezago*, *reprobación* y *deserción escolar*, en una oscilación entre lo normal y lo anormal, entre lo correcto y lo incorrecto, frente a la naciente y creciente masificación de la escuela pública en México. También se muestran la necesidad y el interés por conocer las causas de la inasistencia que tienen los docentes y directivos, quienes utilizaron diversas estrategias para estudiar el porqué del ausentismo escolar.

En contraste con las prácticas administrativas y de interés pedagógico de finales del siglo XIX e inicios del XX, conforme se llevó a cabo posteriormente el creciente proceso de masificación y modernización del sistema educativo, cada vez se dedicó menos tiempo a la atención pedagógica de problemas educativos como el ausentismo escolar debido a la aparición de múltiples exigencias burocráticas, como el llenado de diversos tipos de formatos. De esta manera, la investigación directa sobre las causas del ausentismo escolar que llevaban a cabo docentes y directivos se dejó poco a poco en manos de investigadores educativos u otros profesionales —en espacios externos a la escuela—, quienes también estudiaron otros problemas educativos.

Por otra parte, desde la década de 1990 los censos de población del país toman en cuenta la asistencia escolar dentro de la formulación de sus preguntas, igual que en la mayoría de los países de Latinoamérica (Aliaga, 2011). Asimismo, el registro de la asistencia de los estudiantes a las clases sigue siendo una práctica cotidiana en los salones de clase que permite observar de manera cuantitativa este fenómeno.

Es a finales de los setenta y principios de los ochenta cuando se desarrolla en México una primera serie de estudios sobre temas relacionados con el llamado *fracaso escolar*, denominación frecuente que describe el abandono o la inasistencia a la escuela de los niños, las niñas y los adolescentes.

Los estudios pioneros detectaron y exploraron factores externos a la escuela unicastales e individuales, como “el retraso mental” de los niños o “el alcoholismo” de los padres. Después, a finales de los 70, el estudio de Muñoz Izquierdo *et al.* (1979) analizó una serie de variables internas y externas a la institución escolar que incidían directamente en el atraso. Posteriormente se continuaron realizando investigaciones destinadas al análisis y la interpretación de los factores endógenos y exógenos a la escuela, o, desde otra perspectiva, indicadores de la oferta y la demanda del sistema educativo.

Con base en lo anterior, en este documento se presentan una revisión y una sistematización de los factores indagados en algunas investigaciones producidas a partir de 1979 respecto a las causas y consecuencias de la inasistencia escolar, así como sobre la forma en que funcionan y se interrelacionan en las distintas subpoblaciones en las que existen altos índices de inasistencia escolar, con el fin de construir un marco de referencia. ■ ■

# 3

## Objetivos

El objetivo general de este estudio es construir un marco de referencia que permita identificar y caracterizar la inasistencia a las escuelas de educación básica de distintas subpoblaciones de niñas y niños, así como proponer uno o más modelos que permitan comprender dicho fenómeno en forma integrada y sistémica. De aquí se desprenden los siguientes objetivos específicos:

- Elaborar un estado del conocimiento sobre el fenómeno de la inasistencia de los las niñas, los niños y los adolescentes (NNA) a las escuelas, a partir de la revisión de los principales estudios nacionales e internacionales, tanto cualitativos como de corte cuantitativo.
- Identificar y caracterizar a las subpoblaciones de niños que en México no asisten a la escuela.
- Revisar trayectorias (casos longitudinales) para profundizar en las condiciones, coyunturas y relaciones existentes entre los factores que pueden estar incidiendo en la inasistencia escolar.
- Identificar los límites de la información actual, cualitativa y cuantitativa, para el análisis del fenómeno de inasistencia.
- Proponer un marco de referencia para la construcción de indicadores. ■

# 4

## Justificación y alcances

Los datos sobre la población infantil que no asiste a la escuela son contundentes en cuanto a la cantidad de menores que en pleno siglo XXI no asisten a la escuela. En este sentido, el Informe del INEE 2014 señala que en México, “en números absolutos, poco menos de 4.8 millones de niños de entre 3 y 4 años y entre 13 a 17 años no se inscribieron a la escuela; de ellos casi la mitad tenía 3 o 17 años de edad”, por lo que “aún falta mucho por hacer para universalizar el acceso de los más pequeños y de los de mayor edad” (Robles *et al.*, 2014: 20-21).

Más adelante, el documento citado señala que “con base en la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH) del 2012 puede estimarse que la asistencia a la escuela de los niños de 3 a 5 años fue de 73%; para los de 6 a 11 fue casi universal (99%); de 93% para los de 12 a 14; y de 71% para los de 15 a 17 años [...] es claro que un número importante de niños están excluidos del sistema escolar” (Robles *et al.*, 2014: 22). Además, el documento señala que existen tres subpoblaciones de niños en situación especialmente vulnerable: los indígenas, los que trabajan jornadas extensas (20 horas o más) y quienes residen en áreas rurales, particularmente en pequeñas localidades.

Desde cualquier punto de vista, es alarmante la existencia de menores que no puedan asistir a la escuela o que no cuenten con las condiciones y recursos que les permitan hacerlo, ya sea porque en su colonia o comunidad se carezca de las escuelas necesarias para que asistan o, si las hay, debido a que sus docentes y directivos no cuentan con la formación, la ética y la vocación indispensables para atenderlos con calidad. Así, el derecho a la educación no se cumple, y con ello se cancela el goce de prácticamente todos los demás derechos.

La perspectiva sobre el problema de la inasistencia escolar requiere de una visión tanto global como detallada de cada uno de los factores y aspectos que inciden en ella para relacionarlos involucrando a todos los sectores que participan, además de brindar elementos útiles en la construcción de soluciones integrales. Se trata de la conformación de un modelo holístico y sistémico, para conocer el proceso acerca de cómo se construye la inasistencia escolar en sus dos modalidades: la de quienes nunca se inscribieron, y la de quienes la abandonaron o fueron expulsados de la escuela.

De esta manera, el estudio permitirá identificar los factores y las relaciones que se establecen entre dichas modalidades ofreciendo elementos para analizar de mejor manera los indicadores existentes sobre el tema y avanzar en el diseño de información cuantitativa y cualitativa que permita mejores aproximaciones a este problema educativo y a la formulación de soluciones viables. ■ ■

# 5

## Metodología

Esta investigación se basó en los siguientes procedimientos:

1. Se llevó a cabo la selección, la revisión y la sistematización de los estudios que se consideraron más importantes a nivel nacional e internacional en relación con los factores e indicadores que explican la inasistencia escolar en México y otros países.
2. Se realizó una caracterización general de las subpoblaciones que no asisten a la escuela, tanto las mencionadas en la bibliografía seleccionada como las que se consideraron importantes por formar parte de los sectores invisibilizados de la sociedad mexicana. Esta última se construyó con la bibliografía existente y testimonios de miembros de organizaciones de la sociedad civil.
3. Se efectuaron dos grupos de enfoque en una pequeña comunidad rural del estado de Veracruz, el primero con niñas, niños y adolescentes que desertaron de la escuela, y el segundo con adolescentes que a pesar de sus condiciones de vulnerabilidad continúan sus estudios.
4. Se elaboró un modelo que muestra los factores que intervienen en el proceso de la inasistencia escolar, así como la explicación de su dinámica e interacción, tratando de distinguir sucesos coyunturales de este fenómeno.
5. Se redactó este Informe final, que pretende recuperar el rostro multifactorial y complejo del problema y ajustar el mapa inicial elaborado a partir de la revisión de bibliografía especializada, y profundizar en un marco de análisis cualitativo y cuantitativo que en otros estudios posteriores pueda utilizarse para el desarrollo de trabajo de campo y sirva para la definición de indicadores educativos sobre el tema. ■■

# 6

## Marco de referencia

De acuerdo con el primer objetivo específico, que consiste en *elaborar un estado del conocimiento a partir de la revisión de los principales estudios nacionales e internacionales, tanto cualitativos como de corte cuantitativo, sobre el fenómeno de la inasistencia de los menores a las escuelas*, se presenta el siguiente marco de referencia.

El marco tiene fundamento en los resultados de una serie de estudios revisados y analizados a partir de la investigación sobre la inasistencia escolar en distintos contextos geográficos y socioculturales con una variedad de sectores de la población infantil y adolescente, por lo que compara distintas metodologías aplicadas a una diversidad de causas y consecuencias de la inasistencia a la escuela.

La presentación de los estudios revisados se divide en dos bloques, dependiendo del tipo de investigación que se desarrolla sobre el concepto de *inasistencia escolar*.

### Primer bloque de estudios

En este apartado se presenta un primer conjunto de estudios seleccionados que desarrollan investigaciones nacionales o internacionales relacionadas directamente con el problema de la inasistencia escolar desde distintas perspectivas.

La acepción de *inasistencia escolar* se utiliza en términos de la *situación en que se encuentran las niñas, los niños o adolescentes*, ya sea porque nunca se han inscrito en la escuela, porque estando en ella tuvieron problemas para asistir, o porque finalmente desertaron o la abandonaron. A partir de este tipo de casos, las investigaciones se desarrollan en relación con los fenómenos de atraso, rezago, deserción y abandono escolares, así como en otros términos que aluden a la desescolarización, la exclusión escolar y el fracaso académico. Cinco de los trabajos aludidos muestran los resultados de indagaciones realizadas en México (Muñoz Izquierdo *et al.*, 1979; Galeana, 1997; Ulloa M. I. y Ulloa M. F. (2006); UNICEF, 2011, y Robles *et al.*, 2014) y dos más que provienen una de Latinoamérica y otra de los Estados Unidos (Alcázar, 2009, y Sabates *et al.*, 2010).

Se ha encontrado que los estudios efectuados en México son investigaciones de corte cuantitativo (o basadas en datos estadísticos de diversas fuentes nacionales), cualitativo y mixto efectuadas generalmente en estados que tienen los índices más altos de inasistencia o deserción escolar y relacionados con los niveles más altos de marginalidad, como Guerrero, en contraste con otros de menor índice, como el Distrito Federal.

Las investigaciones han seleccionado —a nivel documental o de trabajo en campo— localidades, comunidades indígenas, zonas rurales o colonias urbanas y urbano marginadas con población infantil y adolescente que no asiste a preescolar, primaria o secundaria en edades en las que los menores de edad por normatividad deberían estar estudiando. Esta gama de contextos ha permitido que los resultados muestren una serie de aspectos y matices sobre causas, consecuencias e incluso recomendaciones dirigidas a instancias de distintos niveles del gobierno y la sociedad civil.

En primer lugar, destacan los resultados de la investigación de Muñoz Izquierdo *et al.*, presentada en 1979,<sup>1</sup> “El Síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo”, que marca un hito en el estudio de las causas del atraso y el abandono o la deserción al trascender el tipo de estudios monotemáticos realizados en años anteriores, y ser de los pioneros en incluir factores endógenos a la escuela.

El estudio basado en un diseño cuasi experimental se realizó en tres entidades de la república con características distintas: el Distrito Federal, como entidad rica; Morelos, como intermedia, y Chiapas, como estado pobre. En el interior de los estados, las escuelas investigadas se seleccionaron con poblaciones de distinto y extremo nivel socioeconómico. En total, se recogió una muestra de 1 840 niños en edad escolar, que abarcó distintos tipos de escuelas primarias.

El modelo utilizado para identificar los factores y procesos educacionales que intervienen en la determinación de la permanencia de los alumnos en las escuelas primarias (retención escolar), o de quienes abandonan la escuela antes de terminar el 6° grado (deserción escolar), se basó en la lógica del análisis de sistemas con dos modificaciones a los modelos anteriormente aplicados en otras investigaciones. Las modificaciones tomaron en cuenta las observaciones de Muñoz *et al.* (2005) en el sentido de: a) “detectar las formas concretas y dinámicas en que los diversos factores se combinan, para producir determinados resultados [...] esfuerzos especialmente orientados a observar los insumos educativos en movimiento”, y b) “en la mayoría de los casos [...] el abandono prematuro de la escuela es causado por el atraso escolar” (224), lo cual está “determinada directamente, en nuestro modelo, por un conjunto de factores exógenos y de procesos educacionales” (224); “dicha situación interviene en el proceso educativo de diversas maneras. En una primera instancia, ella obstaculiza el propio progreso pedagógico y, más adelante, se convierte en un elemento que determina la deserción del sistema educativo” (225).

---

<sup>1</sup> Publicado originalmente en 1979, y posteriormente en 2005, por la *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*; en este documento se cita la última versión.

Con base en los planteamientos previamente mencionados, los autores desarrollan un modelo constituido por 12 conjuntos de elementos agrupados en 4 categorías:

- 1<sup>a</sup> Determinantes *ex ante* la reprobación y la deserción definidos como características con las que los alumnos llegan a la escuela o se inscriben en el grado que están cursando. Aquí se consideran los económicos y los sociales, así como los antecedentes escolares.
- 2<sup>a</sup> Insumos del sistema educativo referidos a los elementos que se introducen en el sistema escolar para generar los procesos educacionales, como los fisiológicos y los escolares.
- 3<sup>a</sup> Procesos educativos, que son variables que reflejan el comportamiento de los diversos agentes del proceso educacional. En este punto se consideran el desempeño de la familia del alumno, el del maestro, el del alumno, las actitudes de este último y las del docente.
- 4<sup>a</sup> Interferencias de factores externos en el proceso educativo, que son variables que reflejan diversas formas de determinados factores exógenos al sistema escolar que entorpecen su funcionamiento. Entre los señalados están los factores fisiológicos y los económicos y sociales.

La tabla 1 muestra algunos de los hallazgos más relevantes generados por la investigación a partir de tres de las categorías señaladas.

**Tabla 1** Hallazgos relevantes en determinantes *ex ante* la reprobación, insumos del sistema educativo y procesos educativos según Muñoz *et al.* (2005)

Determinantes <i>ex ante</i> la reprobación y la deserción
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se identificó que la ocupación y la escolaridad del padre, la madre y los hermanos del sujeto explican una alta proporción del rendimiento y la retención de los sistemas escolares.</li> <li>• Los factores sociales y económicos intervinieron fuertemente en la repetición de alumnos inscritos en las escuelas urbanas; sin embargo, los alumnos de escuelas rurales que formaron parte de la muestra tuvieron una incidencia menor en la repetición.</li> <li>• Se encontró que en las escuelas rurales la escolaridad de la madre y los hermanos afecta con mayor frecuencia a los alumnos repetidores que la escolaridad del padre. En la escuela urbana la escolaridad de ambos padres resultó igualmente importante.</li> <li>• Los procesos de socialización de los niños que repiten curso en las escuelas urbanas fueron menos fecundos en preescolar debido a que pertenecen a familias con menos educación.</li> <li>• Las familias de los alumnos de escuelas urbanas en un ejercicio de supervisión y retroalimentación tienden a revisar con mayor frecuencia los libros y cuadernos de los niños. No así en las escuelas rurales en las que los padres, más que revisarlos, ayudan a los niños a hacer la tarea.</li> <li>• Se concluye que "tanto la repetición como la promoción, son fenómenos que se reproducen a sí mismos, pues quienes repiten el curso tienen más probabilidades de haber repetido algún grado anterior y viceversa".</li> <li>• "El sujeto asistió al jardín de niños" generó diferencias entre los alumnos repetidores y los regulares de una quinta parte de la muestra.</li> </ul>
Insumos del sistema educativo
<ul style="list-style-type: none"> <li>• El "consumo de proteínas" y la "desnutrición preescolar" generan mayor incidencia entre los alumnos repetidores y regulares de las escuelas urbanas, en tanto que la "nutrición actual" y el "consumo de calorías" lo hacen en las escuelas del campo.</li> </ul>

Continúa ▶

- La variable "nutrición actual" se correlaciona con el avance escolar en el primer y el tercer grados de las escuelas urbanas y rurales.
- "El retraso escolar no siempre es atribuible al ingreso tardío a la educación primaria, sino que también se origina en la repetición de cursos."
- Se identificó una correlación altamente significativa entre la variable "desnutrición preescolar" y la tasa de repetición de los alumnos de quinto grado de las escuelas investigadas.
- La incidencia de la variable "desnutrición escolar" no se manifiesta hasta el quinto grado, año en el que los alumnos deben efectuar operaciones mentales de mayor complejidad.

### Procesos educativos

- La "impuntualidad del alumno" afecta a los alumnos repetidores de casi la mitad de las escuelas urbanas estudiadas, pero no a los de las escuelas rurales, tal vez porque en las primeras hay mayor rigor en la aplicación de los reglamentos (algunas de ellas incluso impiden que los niños que llegan retrasados asistan a clase). Una de las razones probables de que los alumnos lleguen tarde es la situación económica.
- El tiempo que los alumnos destinan para la transportación de su casa a la escuela se asocia con la repetición en 41% de las escuelas urbanas, en contraste con 33% de los centros educativos rurales investigados. Este caso se relaciona también con los alumnos que provienen de familias con menos recursos.
- La "impuntualidad del alumno" se relaciona 20% con la deficiente planeación regional de las escuelas, al margen de los efectos que sobre dicha variable pueden generar otros factores.
- Las actitudes entre el esfuerzo y el logro se inculcan fundamentalmente por la familia del sujeto. Sólo se identifican diferencias entre los alumnos repetidores y los regulares de 20% de las escuelas rurales. La actitud de inutilidad del trabajo escolar se vincula directamente con las experiencias que el sujeto tiene con la escuela.
- En referencia a la actitud de los maestros frente a las habilidades académicas de los alumnos, se encontró que en 91% de las escuelas urbanas estudiadas y 80% de las rurales los maestros consideran a los alumnos repetidores; en términos académicos, menos capaces.
- Aunque los profesores afirman que corrigen los ejercicios de todos los alumnos, se observó y detectó la inclinación de los docentes a interactuar con los alumnos más avanzados.
- Existe poca diferencia en los modelos pedagógicos de los docentes urbanos y rurales, aunque ellos piensan que interactúan de manera homogénea con los alumnos sin establecer diferencias.
- Los maestros tienden a interactuar más con los alumnos de mejor posición económica y con los que tienen mejores promedios académicos. Por tanto, se puede afirmar que los docentes interactúan menos o no lo hacen con los alumnos rezagados académicamente. Este tipo de comportamiento discriminatorio del maestro se observa en escuelas tanto urbanas como rurales.
- Se puede concluir que no existe diferencia significativa entre los maestros urbanos y rurales, en cuanto a la distribución de tiempo utilizado y el tiempo teórico.
- Si bien, no se puede afirmar que la distribución del tiempo que hacen los maestros entre las actividades docentes genere más rezago en las zonas rurales que en las urbanas, sí se puede mencionar que la forma en que los profesores ocupan su tiempo genera rezago escolar generalizado, a la vez que esto determina la deserción escolar.
- Se identificó que existen alumnos rezagados en el salón de clase y que algunos profesores pueden etiquetarlos o apodararlos.
- Se encontró como un fenómeno recurrente en los maestros observados que los profesores confunden el bajo rendimiento escolar con la indisciplina.
- De los maestros observados, 46% trata negativamente las diferencias dentro del salón de clase: su comportamiento tendió a la indiferencia o la amenaza. Sólo 24% da una atención positiva a las diferencias en el aula, con un comportamiento inclinado a reforzar a los alumnos que manifiestan rezago escolar.
- Hay un predominio de profesores que se ubican en un estilo retórico que acompaña la amenaza con la indiferencia, y que utilizan este recurso como medida de control de sus alumnos.
- Se observó que los maestros en realidad son conscientes de la existencia de los niños rezagados en su salón; sin embargo, no parecen tomar en cuenta su existencia.

Continúa ►

- Se identificó que la actuación de los maestros se asemeja a un comportamiento mecánico de hacer bien las cosas ignorando las capacidades y dificultades individuales de los alumnos; incluso en clase, al preguntar, el profesor no espera respuesta asertiva por parte de los alumnos rezagados.
- Otro estilo de enseñanza del docente es el amenazante; en esta tipificación se consideró a los docentes que responden al rezago académico de los estudiantes con amenazas, represiones, gritos y burlas, sin tener clara la repercusión académica de estas prácticas.
- Se identificó que tanto los maestros indiferentes-amenazantes como los amenazantes suelen acompañar sus indicaciones con sanciones no acordes al problema que intentan remediar.
- Los efectos del comportamiento docente en los alumnos rezagados es que estos estudiantes acumulan rezago académico en la adquisición de conocimientos y cultura, lo que puede generar una conciencia de imposibilidad de superación y un sentimiento de futilidad ante todo esfuerzo realizado; los alumnos así identificados mostraron un comportamiento agresivo con sus compañeros, se "dan al abandono", manifiestan desinterés en los estudios, algunos son muy temerosos o inseguros, intentan pasar desapercibidos ante maestro, todo lo cual genera un círculo vicioso que los estudiantes no logran superar, y el rezago aumenta aún más.
- Sólo 25% de los docentes puede ubicarse en el comportamiento reforzante, el cual se manifiesta en la interacción con los niños rezagados para que eleven su rendimiento académico.
- No se encontraron profesores que desarrollaran metodologías técnicamente adecuadas para atender el rezago escolar.
- Algunos profesores solicitan apoyo de los padres para superar el rezago educativo de los hijos, pero sin indicarles técnicas adecuadas de cómo ayudar.
- Los maestros que refuerzan son escasos; sus esfuerzos son generalmente aislados y no suelen encontrar eco en las autoridades de las escuelas. Por otro lado, el esfuerzo del profesor no es constante, y puede caer en la amenaza o la indiferencia por momentos más o menos largos.
- A nivel de sistema escolar no se hace un esfuerzo sistemático por resolver el problema del rezago escolar.
- Una de las insuficiencias que los profesores manifiestan es su incapacidad para adaptar el proceso de enseñanza aprendizaje a las diferentes realidades de los alumnos.

El estudio de Muñoz *et al.* (2005) muestra diferentes aspectos internos y externos al sistema escolar. Por ello se destaca la riqueza de la información que se presenta en su estudio, que revela importantes hallazgos en todas las categorías construidas e interesantes conclusiones, como el hecho de que la deserción escolar "ocurre después de que se han presentado diversas situaciones de 'atraso escolar relativo' " (Muñoz *et al.*, 2005: 278) manifestadas principalmente en las diferencias entre los conocimientos y habilidades del sujeto y el grupo escolar; así como en las que hay en el grado escolar y la edad en que se efectuó la inscripción, o la que se tendría si no se hubiese reprobado o abandonado la escuela; rasgos que apoyan la afirmación de que "el atraso pedagógico es un fenómeno que se reproduce a sí mismo".

Evidentemente, el estudio de Muñoz *et al.* (2005) es producto de una época delimitada y se ocupa de investigar generalidades de las zonas observadas y sus maestros, alumnos y familias considerando binomios como urbano-rural o rico-pobre, entre otras categorías. No se toma en cuenta aún la diversidad de contextos y poblaciones que forman parte del llamado atraso o rezago escolar, como las comunidades indígenas y con ellas los temas de la lengua y las prácticas culturales, entre otros. Ahora bien, los hallazgos ponen cimientos y abren diversas líneas de investigación importantes, como el papel de los profesores frente a los estudiantes con atraso escolar en los procesos educativos, y temas relacionados con la reprobación, la repetición y el abandono escolares, lo cuales se continuaron investigando en las siguientes décadas.

De manera posterior, Galeana en su trabajo *La infancia desertora* (1997) realiza una investigación de carácter principalmente cualitativo con NNA de cinco zonas de la ciudad de México basada en 12 entrevistas a profundidad con menores que no iban a la escuela, exmaestros, excompañeros y familiares; además, relaciona e interpreta estadísticas de los estados con mayores índices y grados de marginación, y con los más altos niveles de deserción escolar.

La autora define el concepto de deserción escolar y a los desertores de manera procesal y pluridimensional:

su salida no fue el producto casual de una salida inmediata, sino el resultado de una serie de situaciones económicas, familiares y escolares vividas durante años, en las que el acento está dado por la calidad de las relaciones establecidas en el interior de la escuela, no sólo pedagógicas sino también afectivas. La deserción definitiva se dio como resultado de un proceso de varios intentos por sobrevivir al ambiente escolar (Galeana, 1997: XI y XII).

El trabajo de Galeana (1997) pone en perspectiva una visión macro y micros social del proceso pluridimensional que lleva a la deserción escolar de niñas, niños y adolescentes hijos de migrantes, y de trabajadores infantiles y con padres, madres o hermanos mayores que se desempeñan en el trabajo informal y tienen ingresos menores al salario mínimo, condiciones que limitan sus posibilidades de ir a la escuela. Estas condiciones se explican en relación con la herencia económica y cultural de la pobreza, que lleva a las familias y sus integrantes a situaciones de vulnerabilidad, aunada a la desigualdad estructural en la oferta educativa. También se explica al definir la escuela como “una carrera de resistencia” donde se enfrentan la cultura familiar y la escolar; y donde son obstáculos la discriminación en el aula; la relación desestimulante entre el aprendizaje y la afectividad, y la forma en que la trayectoria escolar irregular, con carencias como la educación preescolar, va configurando el proceso de deserción escolar.

En la tabla 2 se consideran algunos aspectos relevantes que el estudio de Galeana (1997), pone al descubierto.

**Tabla 2** Aspectos que intervienen en el proceso de deserción escolar según Galeana (1997)

Familiares
<ul style="list-style-type: none"> <li>• En general, las madres de los niños desertores desconocían la situación escolar de sus hijos por carecer de tiempo para ello y por el poco acercamiento con los menores" (106).</li> <li>• "Aquéllos que provienen de medios socioeconómicos pobres sí tienen interés en apoyar la escolaridad de sus hijos, pero no siempre saben cómo hacerlo y, paradójicamente, los maestros no establecen comunicación directa con ellos si no es por medio de la tarea [...] en muchas ocasiones no se apoya por falta de tiempo, espacio o conocimiento" (Delgado Gaitán, 1993; Martín, 1991, citados por Galeana, 1997: 157).</li> <li>• "[...] aunque sí existió interés de parte de los padres para enviar a sus hijos a la escuela, la reiteración de reprobaciones, la repetición de grado, las expulsiones, las deserciones temporales, la búsqueda de atención regular o compensatoria etc., llegó a cansarlos" (106-107).</li> </ul>

Continúa ►

- Desfase de edad de los niños "debido a sus largas trayectorias escolares plagadas de ausencias, repeticiones de grado y deserciones temporales" (131).
- "Pertenece a familias de organización extensa en su mayoría, con padres o parientes de escasa experiencia escolar y con poco tiempo para ayudar a revisar las tareas y asistir a reuniones escolares."
- Sufren continuas migraciones, por lo que llegan a vivir frecuentemente cambios de vivienda y de escuela (87).
- La escolaridad de los padres y hermanos; éstos "difícilmente lograron acceder y terminar su educación primaria" (103).

#### Culturales

- Las niñas, a diferencia de los niños tienen menos oportunidades de apoyo escolar, marcados por las expectativas familiares y sociales del papel del género femenino que deben cumplir" (87).
- "Sufren situaciones de discriminación hacia su presentación física, sus costumbres, sus hábitos y sus formas de hablar, respecto de lo señalado en los libros de texto, maestros y alumnos provenientes de los sectores sociales, lo cual provoca un paulatino deterioro de su autoestima" (87).
- "[...] se observó que en la decisión y preferencia de los padres sobre los hijos que debían continuar o no en sus estudios influyó el sexo [...] Ser mujer fue 'un arma de doble filo', ya que se apoyaba su salida de la escuela para que ayudara en la casa [...] o se señalaba que debía seguir estudiando [...] En cuanto a los niños, en ningún caso se indicó la necesidad de dejar la escuela para dedicarse a las actividades domésticas" (102).

#### Económicos

- "Viven la falta de recursos, que los obliga a incorporarse tempranamente al trabajo para dar apoyo a su familia o para su automantenimiento" (78).

#### Escolares

- "Generalmente, tienen mayor edad que los integrantes del grupo, debido a los desfases cronológicos vividos para el cumplimiento de sus responsabilidades familiares y laborales, a diferencia de los tiempos de la escuela" (87).
- "[...] a la deserción definitiva de los alumnos antecedieron momentos de deserción temporal, que iba desde semanas, meses, hasta años escolares completos."
- "En el caso de las deserciones temporales, casi siempre existió la posibilidad de regresar a la escuela, ya fuera porque la situación familiar lo permitía o porque la escuela brindaba condiciones para el regreso de los niños."
- No sólo existió la deserción temporal o el ausentismo; también se presentaron momentos de expulsión, "de baja" y de envíos a escuelas de educación especial.
- "[...] el acto de 'abandonar la escuela' por parte del niño es relativo, porque al mismo tiempo, es rechazado y expulsado de la propia institución escolar" (143).
- "[...] la mayoría de los maestros no son conscientes de cómo contribuyen al fracaso escolar, en el 'modo de dirigirse y corregir a sus alumnos y los mensajes potencialmente desalentadores que transmiten' " (Ávalos, 1986, citado por Galeana, 1997: 145).
- "[...] las condiciones educativas estructurales de la mayor parte de las escuelas a las que asisten los niños [...] malas condiciones de los edificios, falta de recursos, grupos numerosos, continua movilidad de los maestros, quienes — junto con los directores— muchas veces demuestran desconocimiento de los alumnos y de estrategias de enseñanza adecuadas a sus experiencias, extra e intraescolares" (120).
- "Según el trato que los maestros den a los niños, de acuerdo con sus antecedentes, sociales familiares y culturales, los alumnos tendrán éxito o fracasarán en el acceso, la permanencia y el término de su escolarización" (127).
- "La relación entre los maestros y los alumnos en el salón de clases es profundamente afectiva, ya que no sólo se ponen en juego conocimientos sino también afectos, emociones y deseos. Es importante reconocer esto y saber cómo afecta el proceso de enseñanza aprendizaje" (136).
- "Los niños de barrios marginales que han trabajado desde muy pequeños en las más diversas labores portan consigo un cúmulo de experiencias, de aprendizajes, y conocimientos que rara vez son admitidos por el maestro" (142).

De esta forma, *La infancia desertora*, de Galeana (1997), identifica casos específicos de la población infantil y adolescente que no va a la escuela sentando bases para futuras investigaciones que profundicen en el conocimiento de los procesos de inasistencia, tanto de la niñez migrante y trabajadora como de otros grupos “invisibilizados”, por ejemplo, el indígena o los que tienen conexión con la calle; además de abordar temas culturales, como el problema de género.

Otro estudio fundamental en este primer bloque es *Las exclusiones de la educación básica y media superior en el Distrito Federal*, publicado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y el Gobierno del Distrito Federal (GDF) en 2006, y cuya investigación estuvo a cargo del Centro de Estudios en Economía de la Educación (CEEE), institución encargada de indagar respecto a los “alcances y causas de la exclusión educativa, con la finalidad de generar estrategias, planes, programas y acciones, es decir políticas públicas orientadas a garantizar el acceso, permanencia y culminación de los niveles de enseñanza básica y media superior de la infancia y adolescencia de la Ciudad de México” (Ulloa M. I. y Ulloa M. F., 2006).

La investigación de corte cuantitativo se basó en la estadística de inicio y fin de curso que proporcionó la Subsecretaría de Servicios Educativos en el Distrito Federal por medio del Centro de Desarrollo Informático Arturo Rosenblueth, y en la información del Censo General de Población y Vivienda 2010 y del II Conteo de 2005. El escrutinio de los datos se centró en el análisis estadístico de dos tipos de población que no asistían a la escuela: entre 5 y 14 años la primera, y de 15 a 19 años la segunda, en el periodo de 2000 a 2015 de el Distrito Federal.

De acuerdo con este estudio, los principales motivos de la exclusión educativa detectados son de carácter económico, social y cultural, y se manifiestan en aspectos como los siguientes:

**a. La incapacidad del sistema escolar para retener a los alumnos, componente principal de la exclusión escolar**

[...] están aquellos que, habiéndose inscrito al inicio de los cursos, en algún momento no pueden o deciden no continuar asistiendo debido a la incapacidad del sistema para retenerlos. Estos últimos suelen denominarse “desertores”, pero en este trabajo se prefiere el término “desescolarización”, para evitar la culpabilización al alumno que el primer concepto sugiere (Ulloa M. I. y Ulloa M. F., 2006: 17).

El problema de la des-escolarización se vuelve importante en los niveles de primaria y secundaria. Durante el ciclo escolar 1999-2000, la población de 6 a 14 años que habiéndose inscrito fue excluida de la escuela, fue de aproximadamente 26 500 niños y niñas, lo que podría explicar hasta un 55% de la inasistencia escolar registrada por el Censo en 2000 (Ulloa M. I. y Ulloa M. F., 2006: 17).

**b. Pobreza y marginación estructural**

También es importante señalar, desde la perspectiva de la demanda social, que el aumento de la pobreza y la marginación estructural, en muchas ocasiones, obligan a la población infantil a trabajar desde temprana edad, para sostenerse o para contribuir al insuficiente ingreso familiar (Ulloa M. I. y Ulloa M. F., 2006: 17).

Los niños y niñas que no asisten a la escuela provienen de dos procesos diferentes. Por una parte, están los que no se inscribieron al inicio del ciclo por diversas causas, sea porque la colonia en que viven no cuenta con una escuela pública, sea porque, en caso de existir, no encontraron lugar en ella, o debido a las condiciones de pobreza y marginación en que viven (Ulloa M. I. y Ulloa M. F., 2006: 17).

**c. Relación oferta-demanda**

Las razones por las que un número importante del alumnado permanece fuera del sistema educativo no sólo tienen que ver con las condiciones de vida de la población (principalmente con la pobreza y la marginación estructural que obliga a los estudiantes a trabajar para sostenerse o contribuir al ingreso familiar). También están relacionadas con la insuficiencia de la oferta pública de educación en las colonias en que vive la población en edad escolar, y con la incapacidad del sistema educativo para retener y promover oportunamente a la población escolar (Ulloa M. I. y Ulloa M. F., 2006: 15)

En este contexto, se identificaron tres grupos de atención prioritaria: madres adolescentes; infantes y adolescentes indígenas, y menores con alguna discapacidad.

**Tabla 3** Población infantil y adolescente con mayor nivel de exclusión educativa según Ulloa M. I. y Ulloa M. F., 2006

Indígenas
<p>“Las niñas hablantes de lenguas indígenas en el rango de edad entre 10 y 14 años sufren una considerable discriminación: 19% de ellas está fuera de la escuela, en comparación con el 12% que registran los niños” (13).</p> <p>[...] la exclusión de los niños hablantes de lenguas indígenas en el Distrito Federal es un fenómeno muy grave. Estos niños están (dependiendo del grupo de edad considerado) entre 3 y 5 veces más excluidos que los niños no hablantes de lenguas indígenas.</p> <p>Las niñas hablantes de lenguas indígenas, por su parte, sufren una mayor exclusión que los niños en el grupo de 10 a 14 años: 1 de cada 5 no asisten a la escuela, mientras que en los niños esta proporción es de casi 1 en 8. En el grupo de 5 a 9, por el contrario, las diferencias entre niños y niñas podrían haber disminuido en los últimos años (25).</p> <p>[...] la población de niños hablantes de lenguas indígenas fuera de la escuela en el Distrito Federal es baja en términos absolutos, pero elevada en términos porcentuales, en especial en algunas delegaciones. Estos datos deben contribuir a buscar soluciones originales para abatir la exclusión educativa de esta población.</p> <p>[...] En 4 delegaciones se concentra más de la mitad de los niños hablantes de lenguas indígenas que no asisten a la escuela: Iztapalapa, G. A. Madero, Cuauhtémoc y Coyoacán (27).</p>
Grupos con discapacidad
<p>Quienes más expuestos están a la exclusión, en términos generales, son los niños con algún tipo de discapacidad y los hablantes de lenguas indígenas. En el caso de los primeros para quienes sólo se dispone de datos al año 2000, más de 1 de cada 4 estaban fuera de la escuela.</p> <p>En el grupo de 10 a 14 años también era mayor, en el año 2000, la exclusión de las niñas en el grupo con alguna discapacidad (13).</p>

Continúa ▶

[...] los niños y niñas con alguna discapacidad sufren una importante exclusión del sistema educativo: uno de cada cuatro no asiste a la escuela. Esta exclusión afecta más a las mujeres, a medida que la edad se incrementa.

Debe tenerse en cuenta también que esta situación obedece a que, por lo general, el sistema educativo no está preparado para atender adecuadamente las necesidades de todos los niños y las niñas con algún tipo de discapacidad, en términos de programas, métodos, instalaciones y personal docente (29).

#### Madres adolescentes

"El grupo en situación más crítica es el de las niñas madres: en 2005 no asistían a la escuela más de 6 de cada 10" (13).

"La maternidad infantil es, entonces, un factor muy fuertemente asociado a la exclusión" (33).

"[...] si bien las mujeres siguen en desventaja escolar frente a los hombres, entre el 2000 y el 2005 disminuyó la brecha entre los géneros. La mayor exclusión para ellas, que se iniciaba a los 15 años, se sitúa en el año 2005 a los 18 años" (39).

De esta manera, el estudio que forma parte de la iniciativa de UNICEF: *Todas las niñas y los niños a la escuela* (2011), coordinado para su realización por el GDF, brinda un panorama general de la población infantil, adolescente y joven que no asiste a la escuela en la ciudad de México, fortaleciendo con ello la generación de conocimiento para contar con información que sustente la elaboración de planes y programas para su inclusión educativa.

Sin embargo, a pesar de los aportes de dicho estudio, no precisa otros tipos de población infantil en condiciones de vulnerabilidad que en ciudades como la de México no van a la escuela, como los menores que se mantienen en conexión con la calle, ya sea porque desarrollan algún tipo de trabajo o porque viven en espacios públicos; los migrantes (que aunque pueden pertenecer a la población indígena, merecen atención como un grupo por las causas particulares que provocan entre ellos la inasistencia), y la diversidad de niñas, niños o adolescentes que trabajan en espacios no ubicados en la calle (por ejemplo, quienes trabajan en las zonas rurales de delegaciones como Milpa Alta), entre otras subpoblaciones infantiles, adolescentes y juveniles.

En la revisión efectuada, sólo el documento de UNICEF (2011) hace un uso directo del concepto de *inasistencia escolar* definiéndolo como: "un problema multifactorial que no sólo involucra hogares, sino también dinámicas escolares que desalientan o excluyen a los niños de educación básica", por lo cual "se requiere la participación de diversos actores como la sociedad civil, el gobierno, los padres de familia, entre otros" (7, 21). Así, a partir de la inasistencia escolar identificada como problema multifactorial, se realiza la sistematización de los resultados de diagnósticos, estrategias de intervención y lecciones aprendidas con poblaciones infantiles que no asisten a la escuela en los estados de Chiapas, Yucatán, Oaxaca, Zacatecas y Guerrero, donde colaboraron autoridades gubernamentales, personas y organizaciones de la sociedad civil, así como algunas instituciones de educación superior.

Cabe destacar que en el caso de los grupos "invisibilizados", como las niñas y los niños migrantes, trabajadores, con discapacidad o indígenas monolingües, han sido las organizaciones de la sociedad civil quienes han atendido a estas y otras poblaciones en condiciones de vulnerabilidad, mientras los gobiernos en turno lo han hecho en forma escasa o prácticamente nula.

Por esto, resultó una estrategia pertinente que para llevar a cabo la iniciativa de UNICEF *Todas las niñas y los niños a la escuela* se haya convocado a participar a organizaciones de la sociedad civil, tanto para la realización de diagnósticos como para el diseño y la ejecución de las estrategias de intervención, monitoreo y evaluación de los resultados con métodos diversos, de acuerdo con el conocimiento y la experiencia obtenidos con la población infantil desde el enfoque de los derechos humanos.

Entre los aspectos que se identificaron como relevantes en este estudio están los que se mencionan en la tabla 4.

**Tabla 4** Aspectos relevantes que intervienen en la inasistencia escolar según UNICEF (2011)

Calidad de la oferta
<p><b>Chiapas</b></p> <p>“El ambiente escolar y las prácticas pedagógicas poco motivadoras y atractivas. Además de la ‘inconformidad con las instalaciones y la inflexibilidad de la normatividad escolar.”</p> <p style="padding-left: 20px;">Distintas formas de maltrato verbal, físico y psicológico. La excesiva rigidez y discrecionalidad en la aplicación de la normatividad de las escuelas. Dificultad de acceso a los centros educativos debido a las grandes distancias. Las madres no pueden [...] elegir el turno en la escuela que más les beneficie, así como los criterios de los maestros para reprobar a un alumno y la actitud de los profesores. En relación a este último punto que tiene que ver con el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>“[...] la inasistencia escolar también es el resultado de procesos expulsivos en las escuelas y de las limitaciones del personal docente y directivo para evitar o minimizar la deserción y el abandono escolar” (9).</p>
<p><b>Oaxaca</b></p> <p>“[...] la falta de cobertura y el mal estado de las instalaciones escolares” (22).</p> <p style="padding-left: 20px;">Carencia de escuela o dificultad para acceder a ella por su ubicación. Esto acontecía principalmente en contextos de alta dispersión poblacional, aunque también se debía al ausentismo y la falta de profesores, a la insuficiencia de alumnos (para cumplir la normativa de establecimiento del servicio), la rigidez en las disposiciones administrativas y a la falta o la inadecuada distribución de recursos destinados a infraestructura.</p> <p style="padding-left: 20px;">Desinterés en la escuela. Había niños a quienes no les gustaba la escuela o no querían asistir. Esto se debe, entre otras cosas, a la existencia de programas nacionales y únicos, es decir, la falta de vinculación entre los contenidos educativos y los contextos locales; la rigidez de las normas y disposiciones escolares; el ausentismo de los profesores; el perfil inadecuado o incompleto de los docentes o la conducta de éstos; las prácticas pedagógicas inapropiadas (20).</p> <p>“Maltrato infantil. Hay casos de violencia y/o agresiones entre pares y de algunos profesores hacia los niños en el salón de clases, situación que desincentiva la asistencia escolar.”</p> <p>“Discriminación en la escuela. Los casos más comunes de discriminación están relacionados con cuestiones lingüísticas (es decir, se discrimina a quien habla una lengua indígena) y con la discapacidad” (21).</p>

Continúa ▶

## Zacatecas

“Las condiciones de dispersión demográfica y la migración son factores que influyen sin duda en una oferta educativa de menos calidad en las localidades rurales en comparación con las urbanas” (27).

Los maestros que llegan a las comunidades son los menos experimentados y, en general, disponen de menos recursos para el trabajo de aula y cuentan con condiciones pobres de infraestructura escolar. Además, en las escuelas normales no son preparados para llevar modalidades multigrados, y mucho menos multinivel. La SEC y la SEP proporcionan cursos de capacitación a quienes atienden este tipo de escuelas, pero esto sucede cuando ya están frente a grupo (27).

## Yucatán

Algunas madres de familia que participaron en talleres señalaron que la relación de la escuela y la comunidad era distante, y les parecía que la primera tenía poca capacidad de atender las necesidades de los niños y las niñas. Por su parte, el personal docente de las escuelas dijo tener muchas presiones laborales, y aunque estaban satisfechos con su trabajo, manifestaron inconformidad y disgusto por la falta de trabajo cooperativo y la carga de responsabilidades (15).

[...] el municipio de Chemax (de mayoría maya-hablante), las madres dijeron que sentían que la escuela era un ‘ente aislado’, ajeno a la comunidad, insensible a las limitaciones económicas de las personas y donde impera un desconocimiento de la lengua maya” (16).

[...] una situación recurrente es la dinámica de exclusión que hay en muchas escuelas, que se refleja especialmente en el hecho de que los maestros generalmente no hablan la lengua maya; inclusive aquellos que son maya-hablantes pueden no conocer la variante de la región (16).

También hay

[...] falta de interés por parte de las autoridades de los tres niveles de gobierno en la exclusión de los niños del sistema educativo. Igualmente, se observó un número considerable de niños con alguna discapacidad o algún problema de salud que no estaba siendo atendido por ninguna autoridad, lo cual les impedía asistir a las escuelas (16).

## Guerrero

“En algunos lugares la ausencia de servicios educativos se debe, entre otras cosas, a la orografía del estado —que genera comunidades muy dispersas—, a la deficiente planeación y a la falta de maestros interesados en vivir en esos lugares” (32).

En ocasiones, tampoco los inscriben en preescolar debido a las llamadas “cuotas”, que son las aportaciones “voluntarias” que deben dar los padres de familia para las actividades de mantenimiento de la escuela u otras que se decidan en el seno de la Asociación de Padres de Familia. Lo cierto es que dicha aportación no es voluntaria, ya que los papás que sí la dan ejercen presión sobre el director para que no acepte a los niños de padres que no cubren las cuotas (32).

## Demanda

### Guerrero

[...] los materiales de preescolar llegan a costar hasta 400 pesos, por lo que es muy frecuente que los padres prefieran no inscribir a sus hijos sino hasta la primaria” (31).

[...] una causa también frecuente de que los niños y las niñas no asistan a la escuela es la falta de documentos requeridos para la inscripción, como el acta de nacimiento o los comprobantes de estudios anteriores. Al igual que los hijos, muchos padres tampoco tienen acta de nacimiento, lo cual dificulta la solución de este problema (32).

Continúa ►

### Zacatecas

Falta de una perspectiva de los derechos de los niños. De acuerdo con una evaluación realizada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en 2005, 15 por ciento de los niños zacatecanos encuestados consideró que la escuela es una pérdida de tiempo, y 57 por ciento opinó que aporta poco (27).

[...] en Zacatecas la migración es alta, y desde luego, eso afecta la inscripción y continuidad de los niños en la escuela, así como su aprovechamiento. Los niños que regresan de Estados Unidos tienen problemas de integración en la escuela, además de dificultades con el idioma. Un número importante de niños y niñas está al cuidado de sus abuelos u otros familiares, ya que sus padres están ausentes (27).

### Oaxaca

Personas con alguna discapacidad. Los padres de familia generalmente asocian la discapacidad con la enfermedad, y quienes tienen alguna discapacidad son vistos como personas ajenas a la comunidad o como incapacitadas para asistir a la escuela. Además, muchas escuelas no cuentan con un espacio adecuado ni personal capacitado para atender a este sector de la población (21).

Ideas asociadas con la edad apta para la escuela. Una idea frecuente en las comunidades es que la edad apropiada para iniciar los estudios en primaria es arriba de los seis años. En general se considera que la educación preescolar "no sirve" porque ahí "los niños sólo juegan" (21).

"[...] [mayor] importancia que se le otorga al conocimiento adquirido de manera informal (en los espacios familiares y comunitarios) frente al obtenido institucionalmente" (20).

"Escasa valoración de la escuela por parte de los padres. Éstos valoran más y encuentran que es más práctico lo que se aprende en la casa y en las labores del campo" (21).

[...] los entrevistados subrayaron el problema del casi exclusivo uso del idioma español en los planteles educativos. Los padres consideran importante que sus hijos asistan a la escuela para que adquieran una mayor y mejor educación que ellos, pero, sobre todo, para que aprendan a hablar español (21).

Además de los problemas económicos en las familias, los entrevistados señalaron la migración y la movilidad laboral como factores que dificultan la asistencia y permanencia en la escuela. Asimismo, se detectaron ciertas prácticas culturales discriminatorias contra las niñas, pues la concertación de matrimonios, el casamiento a edades tempranas influye en que puedan o no asistir a la escuela (21-22).

Insuficiencia de recursos económicos. Hay familias que no cuentan con recursos suficientes para enviar a sus hijos a la escuela, comprarles útiles escolares, uniformes y darles dinero en efectivo para el consumo diario. Por esta razón prefieren que los niños ayuden en labores del hogar y el campo para la manutención de la familia (21).

### Chiapas

[...] el Instituto Estatal de Evaluación e Innovación Educativa (INEVAL) [...] concluyó que la inasistencia escolar es un indicador de un proceso de exclusión más profundo y complejo de las familias, pues está asociada con pobreza extrema, trabajo infantil, abandono, maltrato, abuso, violencia intrafamiliar (9).

Falta de acta de nacimiento, documento indispensable para ingresar a la escuela. Problemas religiosos que dificultan el acceso a la educación. La escasa valoración de los padres y las madres de la escuela y la educación. Un sesgo cultural de género que perjudica la asistencia de niñas a la escuela (9).

El trabajo infantil.

La situación económica familiar (9).

Continúa ▶

## Yucatán

“La migración de los hombres afecta la dinámica familiar pues muchas mamás se ven obligadas a trabajar para obtener ingresos adicionales y esta situación puede tener como consecuencia que se descuide a los niños y las niñas del hogar” (16).

En opinión del grupo de madres de Tizimín muchas familias en el municipio se encontraban desorganizadas y con dificultades para crear un sentido comunitario y familiar, y por esta razón —afirmaban— los niños, las niñas y los adolescentes no tienen referentes familiares cotidianos que promuevan la disciplina, los motiven, les ayuden a tener un proyecto de vida y un sentimiento de identidad y pertenencia social. Tampoco se les reconoce sus logros ni se les apoya económica y/o emocionalmente (15-16).

“[...] en muchos casos la escuela no es considerada como una opción que reditúe a los niños y las niñas en el desarrollo de capacidades para la vida. Por estas razones, muchos de ellos no terminan la educación básica” (16).

La sistematización de los resultados reportados por el mencionado estudio de UNICEF (2011) permite conocer la forma en que se entretajan el análisis de causas y consecuencias de la inasistencia escolar, y las distintas experiencias de reinserción que existen gracias a las iniciativas construidas desde la sociedad civil, aunque al centrarse principalmente en niños y niñas del nivel de preescolar y primaria, y no investigar a los adolescentes de educación secundaria, se limita la posibilidad de una mayor visión del problema en la educación básica. Tampoco se considera una metodología única para la detección de causas y consecuencias de la inasistencia escolar, lo cual hace hasta cierto punto incomparables la cantidad y los niveles de confiabilidad de unos resultados frente a otros.

Otro documento revisado que ofrece resultados valiosos sobre inasistencia escolar es el de Robles *et al.* (2014), que parte de la pregunta: *¿se está garantizando el derecho de todos los niños y jóvenes a asistir a la escuela y completar su escolaridad obligatoria?*, tomando como base para dar respuestas el procesamiento y el análisis de la información estadística proveniente de las Estadísticas Continuas del Formato 911 y el Sistema de Información Educativa (SIE) de la Secretaría de Educación Pública (SEP); la Dirección General de Planeación y Estadística Educativa (DGPEE); proyecciones del Consejo Nacional de Población (CONAPO); la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH) 2012; la Muestra del Censo de Población y Vivienda 2010 del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), y la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) 2012, 2º trimestre, del INEGI, entre otras fuentes. A partir de ello, se brinda la información sobre: el acceso de los niños a la escuela; su asistencia y avance escolar, así como la escolaridad que alcanzan siendo jóvenes.

Entre los hallazgos más significativos con referencia a la asistencia a la escuela se plantea que hacia el ciclo 2012- 2013 hubo cobertura total en niños y niñas con edades de 5 a 12 años, mientras que no se inscribió 60% de los de 3 años (1.3 millones) y 12% de los de 4 años (más de un cuarto de millón). Esto se agudiza paulatinamente de los 13 a los 17 años, pues no se inscribe 7% de los primeros ni 46.7% de los últimos, de tal manera que al existir una población de aproximadamente 4.8 millones que no accede a la escuela, no puede hablarse de un acceso universal.

Más adelante, el estudio señala que para ejercer el derecho a la educación de los niños, las niñas y los adolescentes “no basta con que tengan acceso a la escuela sino que es necesario que asistan regularmente y permanezcan en ella” (Robles *et al.*, 2014: 22); sin embargo, ense- guida se afirma que en México “no existen datos generalizados y continuos sobre la asistencia regular a la escuela; sólo es posible tener una imagen aproximada”, de tal manera que lo que hace el documento es presentar estimaciones sobre la asistencia escolar.

Con base en la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH) de 2012 puede estimarse que la asistencia a la escuela de los niños de 3 a 5 años fue de 73%; para los de 6 a 11 fue casi universal (99%); de 93% para los de 12 a 14; y de 71% para los de 15 a 17 años. Es claro que un número importante de niños están excluidos del sistema escolar (Robles *et al.*, 2014: 22).

Por otra parte, se indica que el fenómeno de la inasistencia en preescolar, más allá de las desigualdades sociales está

asociado, por un lado, con el hecho de que las familias mexicanas aún no están plenamente convencidas de los beneficios de mandar a sus hijos de tres años a la escuela y, por otro, con la dificultad de separar del hogar a pequeños de tan corta edad (Robles *et al.*, 2014: 23).

En términos de género, se menciona que las mujeres asisten más que los hombres.

Por otro lado, se señalan como más importantes las siguientes desigualdades de asistencia escolar para la población de 12 años o más, considerando la asistencia de grupos de distinta condición socioeconómica:

- Diferencia de 17% entre jóvenes de 15 a 17 años de edad que viven en zonas rurales (59%) y en zonas urbanas (76%).
- Diferencias de residencia en asistencia escolar: hogares indígenas (62%), hogares no indígenas (72.1%).
- De entre los niños de 12 a 14 años, asiste a la escuela 85% de los clasificados con “pobreza alimentaria”, mientras lo hace 95% de los hogares “no pobres”.
- Poco más de la mitad (55%) de los jóvenes de 15 a 17 años de hogares ubicados en el quintil de menores ingresos asiste a la escuela, porcentaje muy inferior al de sus pares cuyos hogares se clasifican en el quintil más rico (83%).
- “Entre los jóvenes de 15 a 17 años cuyos jefes de familia tienen educación superior, 96% asiste a la escuela; esto sólo lo hace 52% de los jóvenes con jefes de hogar sin instrucción” (Robles *et al.*, 2014: 23).

De manera particular, se mencionan las diferencias de tres subpoblaciones consideradas en “situación especialmente vulnerable” y con problemas de asistencia a la escuela. En la tabla 5 se retoman algunos de los puntos más relevantes.

**Tabla 5** Tres subpoblaciones con inasistencia escolar, según Robles *et al.* (2014)

### **Población infantil indígena**

Existe una importante cantidad de niños indígenas de 3 a 17 años en las áreas urbanas (es decir, localidades de 2 500 habitantes o más); la mayor disponibilidad de servicios e infraestructura pública en estas áreas no se ha traducido en mayores oportunidades para el acceso de estos niños a las escuelas. En el año de referencia, 43.4% (1.7 millones) del total de niños indígenas del país residió en áreas urbanas; más de la mitad (55.3%) se ubicó en grandes ciudades de 15 mil habitantes o más, y sólo 77.7% de los niños indígenas asistió a la escuela. Esta proporción es muy similar a la tasa de asistencia de los estudiantes indígenas que residieron en áreas rurales (76.7%). El caso de los alumnos monolingües es particularmente alarmante: uno de cada dos de quienes viven en zonas urbanas no asiste a la escuela (26-27).

### **Población de entre 12 y 17 años, por condición de actividad**

Los menores que trabajan jornadas extensas (20 horas o más por semana) forman una de las subpoblaciones que se encuentra en mayor riesgo de no completar su escolarización obligatoria. Por un lado, en términos relativos, su asistencia a la escuela es la menor de entre las subpoblaciones analizadas. Por ejemplo, su tasa de asistencia es inferior a la de los niños más pobres o a la de quienes tienen un jefe del hogar sin instrucción. Por otro lado, los niños que realizan actividades laborales extensas y asisten a la escuela, tienen menores oportunidades para asignar tiempo y dedicación a su escolarización, en comparación con sus pares que no trabajan o lo hacen por pocas horas (27).

Los niños que trabajan extensamente, independientemente del tipo de actividad, tienen tasas de inasistencia a la escuela mayores que quienes no trabajan o lo hacen menos de media jornada. Así más de la mitad del total de los niños y niñas que trabajan jornadas extensas no asisten a la escuela (53.9%) (28).

La Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE INEGI, segundo trimestre 2012), estimó que un total de 2 839 134 niños de 12 a 17 años realizaron actividades domésticas, extradomésticas o ambas, que les demandaban 20 o más horas a la semana (27).

### **Población infantil en áreas rurales pequeñas**

La situación de dispersión más extrema se aprecia en las localidades de una y dos viviendas en las que habita el 0.35% de los niños de 3 a 17 años (1 171 28), equivalente a una razón promedio de casi tres niños por cada dos de estas localidades. Cabe señalar que no hay disposición oficial alguna para la atención específica de los niños de pequeñas localidades [...] Sorprende positivamente que en estas circunstancias el porcentaje de inasistencia de los niños de estas comunidades (35.4%) no sea mucho mayor (30).

### **Asistencia en localidades con o sin escuela**

Aunque la existencia de escuelas no es una condición suficiente para que todos los niños acudan a ellas, sí disminuye los costos de acceso y propicia la asistencia escolar. En las áreas rurales, la tasa de inasistencia de los niños de 3 a 17 años disminuye según el tamaño de la localidad y la presencia de escuelas. Para los niños de 3 a 5 años que residen en comunidades menores a 500 habitantes, la diferencia entre tener o no una escuela en su localidad es importante. Cuando existen escuelas preescolares, la tasa de inasistencia es cercana a 41%, mientras que cuando no las hay ésta se incrementa a 57%. Conviene señalar que en casi la mitad de estas pequeñas localidades que disponen de preescolar (46.4%), no se ofrece el primer grado [...] lo cual ayuda a explicar la inasistencia de los niños en esas localidades (32).

En el caso de los niños de 12 a 14 años, la tasa de inasistencia se duplica cuando no hay escuela, mientras que para los de 15 a 17 años, esta diferencia llega a ser hasta de 20 puntos porcentuales en las localidades de entre 100 y 499 habitantes (32).

Llama la atención el volumen de niños de 3 a 14 años que no asiste a la escuela en localidades rurales donde sí hay centros escolares (793 672). En el caso de los jóvenes de 15 a 17 años este fenómeno de inasistencia, aun habiendo escuela, se observa en las localidades urbanas (1 273 929), aunque no deja de ser considerable el número de inasistentes en las localidades rurales sin escuela (695 872) (32).

Respecto al avance escolar en las subpoblaciones, se señala que el avance en la escolarización es desigual en la población infantil y juvenil, de tal manera que “los niños en condiciones socioeconómicas de mayores carencias, como los que residen en localidades rurales pequeñas y más aún, en zonas de alta y muy alta marginación, tienen mayores probabilidades de rezagarse” (Robles *et al.*, 2014: 35) .

A partir del planteamiento sobre que “completar los niveles educativos oportunamente aumenta la probabilidad de continuar los estudios y concluir la escolaridad obligatoria” (Robles *et al.*, 2014: 35), se muestra que “más niños ingresan a la escuela de manera oportuna en educación básica que en media superior, y en localidades urbanas más que en rurales” (Robles *et al.*, 2014: 35), por lo que:

la regularidad en el avance escolar también se correlaciona con el lugar en el que se nace (rural o urbano, con alta o baja marginación), así como con las carencias socioeconómicas. Entre más pequeña es la localidad más tempranamente se reporta el rezago pues los alumnos se alejan muy pronto de una trayectoria escolar regular. El rezago, además, es acumulativo. Los alumnos que están en extraedad corren mayor riesgo de reprobado o desertar; su presencia es mayor en escuelas rurales e indígenas (Robles *et al.*, 2014: 43).

Con respecto a la eficacia del sistema educativo, según el documento de Robles *et al.* (2014) ésta se manifiesta en la población joven con un avance regular en la escuela de acuerdo con los datos del Censo de Población y Vivienda 2010, que indica que

a partir de los 18 y hasta los 24 años, una quinta parte de los jóvenes —equivalente a casi 3 millones— había alcanzado, cuando más, segundo grado de secundaria. Por su parte, 38.2% había logrado concluir la educación básica y el resto (40.6%) tenía educación media superior o más (Robles *et al.*, 2014: 39).

Sin embargo, posteriormente se menciona que existe mayor rezago entre los jóvenes que habitan zonas rurales, de los cuales casi en una tercera parte ha finalizado cuando mucho la educación primaria.

Así, el estudio de Robles *et al.* (2014) aporta valiosa información sobre la medida en que el gobierno mexicano ha procurado el cumplimiento del derecho a la educación para los menores y los jóvenes, y concluye que aún falta camino por recorrer para las poblaciones con los menores niveles de acceso, asistencia y avance escolar, como la indígena, la trabajadora y la que vive en las zonas rurales más pequeñas. Las desigualdades geográficas, culturales y socioeconómicas se reflejan en los bajos porcentajes de asistencia a la escuela. De igual manera, se aprecia la debilidad o la inexistencia de programas integrales e intersectoriales que atiendan de manera eficaz a estas poblaciones y otras que las estadísticas gubernamentales no visualizan, como sucede con las poblaciones migrantes o con discapacidad.

Desde una perspectiva internacional, en este primer bloque se incluye el estudio de Alcázar (2009) acerca de *Asistencia y deserción en escuelas secundarias rurales del Perú*, que parte de la definición de asistencia a la escuela como: “una de las actividades alternativas a las que los jóvenes asignan su tiempo por lo cual, en muchos estudios se modela conjuntamente la variable de asistencia a la escuela con la realización de alguna forma de trabajo” (Alcázar, 2009: 137), y que clasifica el conjunto de factores para explicar la conducta de los jóvenes sobre la asistencia o la deserción escolar en individuales, del hogar, de la escuela y de la comunidad.

Con base en el objetivo general del estudio, que es: “identificar los determinantes de la decisión de asistir (o desertar) a la escuela en el ámbito rural, considerando tanto aspectos de oferta como de demanda” (Alcázar, 2009: 137), la autora señala que

La fuente de información principal del estudio fueron los resultados obtenidos a partir de encuestas aplicadas a jóvenes estudiantes y desertores de la educación secundaria en zonas rurales del Perú. Para estos efectos, se definió a los jóvenes (entre los 14 y 18 años de edad) desertores en el nivel secundario como aquellos que cuentan con educación primaria completa y no iniciaron o no completaron la educación secundaria y no se encuentran asistiendo a la escuela y a los estudiantes como aquellos que se encontraban cursando el 3<sup>er</sup>, 4<sup>to</sup>. o 5<sup>to</sup> de secundaria de una escuela pública rural del Perú (Alcázar, 2009: 140).

Así, uno de los resultados más interesantes de la investigación es la información recabada sobre las declaraciones de los propios jóvenes desertores en zonas rurales con escuela y sin escuela, mismas que se pueden observar en la tabla 6.

**Tabla 6** Razones declaradas para el abandono de la escuela por los jóvenes desertores en poblados rurales de Perú (2009) (%)

	Desertores CP con colegio			Desertores CP sin colegio		
	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total
Problemas económicos/Trabajo	57.8	29.5	45.1	46.3	32.4	41.0
No tenía plata para matrícula o materiales	5.8	9.8	8.3	14.6	5.9	10.5
No quería estudiar/Quería trabajar	11.0	9.8	10.9	4.9	8.8	7.3
Embarazo	0.0	23.0	12.7	2.4	11.8	7.7
Matrimonio/Concubinato	1.3	10.9	6.6	2.4	5.9	4.4
Tareas domésticas	0.0	1.6	0.9	0.0	8.8	4.8
Problemas familiares	3.9	3.3	3.8	2.4	5.9	4.4
No había colegio	0.0	0.0	0.0	14.6	2.9	8.9
Malas notas	5.2	1.6	3.5	2.4	5.9	4.4
Problemas de conducta	2.0	0.6	1.3	2.4	0.0	1.2
Decisión de los padres	2.0	2.7	2.5	0.0	2.9	1.6
Enfermedad/Accidente	3.9	3.8	4.0	0.0	0.0	0.0
Otros	7.1	3.3	5.4	7.3	8.8	8.5

Fuente: (Alcázar, 2009: 149).

Por otra parte, se muestran los principales resultados encontrados a partir del análisis descriptivo de la encuesta a jóvenes:

- Los jóvenes estudiantes pertenecen a hogares con mayor nivel socioeconómico, si se consideran las características de la vivienda, el acceso a servicios públicos y la tenencia de activos en el hogar.
- La estructura y relaciones familiares revelan una situación de mayor ventaja entre los estudiantes respecto de los desertores: la composición del hogar es similar para estudiantes y desertores; sin embargo, los estudiantes cuentan con ambos padres presentes en el hogar en mayor medida que los desertores y la relación de los jóvenes con sus padres parece ser mejor.
- La deserción parece ser un problema familiar: se encuentra una mayor incidencia de la deserción entre los padres (no tanto entre las madres) y, en particular, entre los hermanos de los desertores respecto de los estudiantes.
- El análisis de algunos indicadores del historial educativo de estudiantes y desertores muestra una situación más desfavorable para estos últimos (los estudiantes realizaron en mayor proporción educación inicial, se encuentran diferencias en la edad de inicio de la educación primaria y la evidencia de repetición de grados). Además, los desertores declaran con mayor frecuencia, respecto de los estudiantes, haber tenido mayor número de problemas en la escuela.
- La evidencia sobre la participación en el mercado de trabajo revela una mayor inserción laboral de los desertores respecto de los estudiantes (actividad familiar y/o no familiar). Más aún, se encuentran brechas considerables en el número de horas trabajadas por semana e ingresos laborales diarios superiores para los desertores respecto de los estudiantes. (Alcázar, 2009: 159).

Como se puede observar, este estudio logra indagar diversos factores asociados a la asistencia y a la deserción escolar en Perú, concluyendo que:

En general, el estudio confirma que los factores que originan la deserción escolar en el Perú están principalmente asociados a la pobreza. Sin embargo, esta relación es bastante más compleja y se produce principalmente a través del trabajo, la valoración de los estudios y algunos otros aspectos que podrían estar vinculados a la pobreza como la precariedad de las relaciones afectivas al interior del hogar. Casi todos los jóvenes realizan actividades laborales y en la mayoría de los casos, esta situación no les impide —al menos en el corto plazo— seguir estudiando. La realidad del trabajo está presente desde tempranas etapas de sus vidas y se expresa en la necesidad de compartir su tiempo entre ese tipo de labores y la asistencia a la escuela. Sin embargo, parece ser que a partir de situaciones específicas, la combinación de trabajo y estudios se hace difícil y se genera así el abandono escolar (Alcázar, 2009: 161).

Ahora bien, llama la atención que los jóvenes prácticamente no mencionaron los factores asociados con la oferta educativa, excepto por la inexistencia de un centro educativo, aunque la autora reconoce que el desinterés por el estudio o el deseo de trabajar “podría [...] estar

relacionado con factores de oferta, de acuerdo a las propias respuestas de los desertores, tiene más que ver con sus características e intereses” (Alcázar, 2009: 160).

Otro estudio de carácter internacional que se revisó en esta investigación fue el de Sabates *et al.* (2010), *School Drop out: Patterns, Causes, Changes and Policies*, que muestra datos estadísticos de varios países del continente africano centrándose en los patrones de participación, edades específicas, tasas de deserción y la relación entre estos dos últimos factores, para exponer las principales causas de la deserción escolar. Además, presenta los estudios de caso de Ghana y Tanzania y las posibles estrategias que podrían utilizarse para abordar el problema de la deserción escolar.

A propósito de los factores que no permiten que niñas, niños y adolescentes africanos completen el ciclo de primaria, los autores señalan:

Existen muchos factores asociados a la deserción escolar, algunos de ellos pertenecen al individuo: como problemas de salud o desnutrición y motivación. Otros surgen de la situación de la unidad doméstica, de los niños, como el trabajo infantil y la pobreza. Los factores escolares también desempeñan un papel importante en las presiones para el abandono escolar, como el ausentismo de los profesores, la mala ubicación de la escuela y la mala calidad de la educación. El sistema de educación a nivel comunitario genera condiciones que, finalmente, pueden influir sobre la probabilidad de que los niños deserten de la escuela. Por lo que, tanto la oferta como la demanda están incrustadas en las realidades culturales y contextuales que diferencian cada circunstancia (Sabates *et al.*, 2010: 12).<sup>2</sup>

Enseguida, los autores plantean las siguientes causas principales de la deserción escolar en la escuela:

- 1° No hay una causa aislada de deserción escolar. La deserción es, a menudo, un proceso más que el resultado de un solo evento, y por lo tanto tiene más de una causa inmediata (Hunt, 2008, citado por Sabates *et al.* 2010: 12).
- 2° La pobreza —asumida por los autores como un concepto multifacético que comprende elementos económicos, sociales y políticos— parece influir en la demanda escolar, no sólo porque afecta la incapacidad de los hogares para pagar las cuotas escolares y otros gastos relacionados con la educación sino también porque está asociada con un alto costo de oportunidad de escolarización de los niños. Conforme éstos crecen, el costo de oportunidades de la educación es aún mayor: aumenta la presión para que los niños trabajen y obtengan ingresos para el hogar en lugar de invertir su tiempo en la escuela (Sabates *et al.*, 2010: 12).
- 3° La distancia de las escuelas, la mala calidad de la educación, las instalaciones inadecuadas, el hacinamiento en las aulas, el lenguaje inapropiado de los maestros, el ausentismo de éstos y, en el caso de las niñas, la inseguridad escolar son las causas más comunes de deserción escolar (Colclough *et al.*, 2000, citado por Sabates *et al.*, 2010: 12).

---

<sup>2</sup> A partir de este párrafo, las citas de Sabates *et al.* (2010) son traducciones mías.

Además de lo anterior, los autores señalan que “la pobreza interactúa con otras desventajas sociales, con factores que ejercen mayor presión en los niños vulnerables y marginados para el abandono escolar” citando, a partir de Hunt (2008: 52), los siguientes grupos:

- los huérfanos,
- los migrantes,
- las castas bajas,
- los niños de las tribus y
- los niños de grupos con lenguajes de las minorías.

En estos grupos, los autores aclaran que “aunque no en todos los contextos han interrumpido el acceso, son más propensos a la deserción escolar”. También se argumenta que en la mayoría de los contextos, las niñas tienen menos acceso a las escuelas y son más propensas al abandono escolar (Sabates *et al.*, 2010: 13).

Otros factores que se mencionan, entre ellos algunos que afectan las motivaciones y la toma de decisiones y que llevan a un retiro anticipado o a un acceso permanente, dependiendo del contexto, son los siguientes:

- la percepción de cómo la educación influirá en el estilo de vida,
- la posibilidad/probabilidad de una carrera,
- las oportunidades de vida en el mercado de trabajo,
- la toma de decisiones de los padres, en particular de las madres, de acuerdo con su nivel educativo, para apoyar o no la continuidad educativa de sus hijos,
- la existencia frecuente de elementos precursores del abandono escolar, como la repetición de grado, el bajo rendimiento, la extraedad, los ausentismos regulares y los retiros temporales de la escuela. En particular se menciona que “la inscripción tardía o la repetición de grado limitan el número de años que los niños pasan en la escuela, ya que como niños mayores tienen una mayor presión para generar ingresos para el hogar” (EPDC, 2009, citado en Sabates *et al.*, 2010: 13).

## Conclusiones del primer bloque

Aunque las investigaciones arrojan una serie de resultados sobre las causas de la inasistencia escolar, ninguna brinda un modelo que articule totalmente los factores y variables que intervienen en el fenómeno, de tal manera que se enuncia una serie de causas macro o microestructurales que van desde vivir en condiciones de marginalidad y pertenecer a un pueblo indígena, pasando por la dificultad para acceder a la escuela; el trabajo infantil; la baja o nula escolaridad de los padres y sus bajas expectativas; y la migración, hasta una escuela que no responde a las condiciones y necesidades educativas de NNA, al no retenerlos o llevarlos a la repetición y al atraso escolar, y con ello al rezago por extraedad o grado, lo cual que llega a ser antecedente del abandono escolar.

En cuanto a los sectores de la población infantil y adolescente que no asiste a la escuela, las investigaciones nacionales realizadas en México que fueron revisadas en este estudio dan cuenta de los siguientes grupos de NNA:

- Muñoz Izquierdo *et al.* (1979) analizan alumnos con trayectorias regulares e irregulares de 23 escuelas de zonas urbanas y rurales del Distrito Federal, Morelos y Chiapas.
- Galeana (1997), a partir de datos cuantitativos y cualitativos (historias de vida), desarrolla un análisis sobre niños y niñas que se encuentran en las calles de cinco zonas del Distrito Federal, y que resultan ser indígenas, trabajadores infantiles e hijos de migrantes de primera y segunda generación.
- Ulloa M. I. y Ulloa M. F. (2006), partiendo del análisis estadístico de la población en el Distrito Federal, detectan y ubican en los mayores grados de exclusión educativa a las niñas y los niños indígenas o en condiciones de discapacidad, y a las madres adolescentes.
- UNICEF (2011), en acuerdo con las instituciones educativas de los gobiernos estatales de Chiapas, Yucatán, Oaxaca, Zacatecas y Guerrero y organizaciones de la sociedad civil en cada estado, parte de diagnósticos de los niños y niñas que no asisten a preescolar y primaria, y detecta mayor vulnerabilidad en la población infantil indígena (principalmente la monolingüe), con discapacidad, trabajadora y migrante.
- Robles *et al.* (2014), con base en estadísticas nacionales, identifican los mayores índices de inasistencia en la población indígena (principalmente la monolingüe de zonas rurales y urbanas), la que trabaja en jornadas extensas (20 horas o más) y la que habita en pequeñas localidades de áreas rurales.

Las dos investigaciones internacionales identifican a los siguientes grupos de NNA con los mayores índices de inasistencia escolar:

- Alcázar (2009) investiga a jóvenes estudiantes y desertores de la educación secundaria en zonas rurales del Perú.
- Sabates *et al.* (2010) señala a niños vulnerables y marginados, como los huérfanos, los migrantes, las castas bajas, los niños de las tribus y los pertenecientes a grupos con lenguajes de la minoría.

Como se puede apreciar en los puntos anteriores, los resultados de las investigaciones realizadas en relación con la inasistencia escolar conducen al mismo tipo de sectores de la población infantil y adolescente que se encuentran excluidos de la educación básica en México, en especial en los siguientes grupos:

- NNA indígenas (fundamentalmente monolingües, que viven tanto en zonas rurales como urbanas);
- NNA indígenas que deben trabajar jornadas extensas debido a las condiciones de pobreza en las que viven;
- hijos e hijas de familias migrantes;
- NNA que tienen algún tipo de discapacidad;
- madres adolescentes, y
- NNA que viven en pequeñas localidades rurales.

De esta manera, el primer tipo de estudios revisado, analizado y sistematizado arroja una serie de factores e indicadores que hacen posible observar desde diversos marcos de referencia el tipo de elementos que se consideran para la comprensión del fenómeno de la inasistencia escolar.

## Segundo bloque de estudios

En el segundo bloque de estudios seleccionados se presentan once que desarrollan en forma indirecta el tema de la inasistencia escolar o de la deserción escolar, con miradas focalizadas en diversos temas, como el aprendizaje y la desigualdad social (Backhoff *et al.*, 2007), la inclusión educativa (Barajas, 2013), el embarazo adolescente (Molina *et al.*, 2004; Soto *et al.*, 2000), el trabajo infantil (Robles, 2004; OIT y Fundación Telefónica, 2014), el derecho a la educación (Schmelkes, 2014, y Ahuja *et al.*, 2014), las conductas de riesgo (SSP, 2011) y las niñas indígenas (Tapia, 2013). Enseguida se presentan por orden cronológico algunos de los principales resultados de los estudios señalados:

El estudio de Muñoz Izquierdo *et al.* (1996) presenta el resultado de cinco investigaciones, tanto de México como de otros países de América Latina, sobre la evolución que experimentó la educación durante las últimas décadas y los enfoques metodológicos que se habían aplicado al análisis de las desigualdades educativas. Aborda las condiciones de los alumnos de aula regular y su relación con la deserción o el aprovechamiento escolar de acuerdo con el contexto socioeconómico y cultural en que se realiza el acto educativo. De esta manera, se concluye que la causa principal por la que los alumnos desertan de la escuela está en las desigualdades sociales, que repercuten en las condiciones sociales y económicas de las familias. El efecto de ello es que el alumno no ingrese en el sistema educativo o que lo abandone sin haber concluido los estudios. Las áreas geográficas rurales cuentan con menos desarrollo social y económico, y no tienen escuelas bien equipadas ni docentes con experiencia o preparación académica para enfrentar el rezago educativo que se manifiesta en esas zonas. El bajo nivel educativo de los alumnos lo provocan la escasa capacitación y el poco interés de los docentes para atender la demanda educativa de quienes tienen rezago.

Por su parte, el objetivo de la investigación de Soto *et al.* (2000) es explicar el embarazo a temprana edad como un producto de la actividad cognitiva determinado por la cultura. Tener hijos en la adolescencia parece afectar directamente las condiciones de vida de los padres adolescentes. El embarazo en la adolescencia es un problema médico y un fenómeno social; las carencias en esta etapa de la vida pueden frustrar las expectativas de la madre y su hijo de tal forma que se cree un enorme problema social. El embarazo adolescente se presenta además en contextos de inseguridad laboral, inestabilidad y violencia familiar; de abuso sexual así como deserción escolar. Las mujeres adolescentes se embarazan por demanda implícita o explícita de su pareja, y como respuesta a la presión social, que las considera mujeres sólo o fundamentalmente por su capacidad reproductora. Quizá para muchas jóvenes la maternidad

significa un cambio de estatus de “adolescentes” a “mujeres”, lo que les da acceso a otro nivel social. Algunas mujeres son vulnerables a la creencia generalizada de que ser madre es uno de los pocos medios para conseguir cierto privilegio social. En la cultura mexicana está implícita la valoración de la mujer por su maternidad, cuestión ampliamente difundida por los medios masivos de comunicación.

El estudio de Molina *et al.* (2004) efectuado en Chile señala al embarazo adolescente como un problema biomédico que tiene repercusión en la deserción escolar. Observa en las mujeres adolescentes que abandonan la escuela antes o después de su embarazo un historial de repeticiones escolares, problemas económicos, abandono o separación de los padres, vergüenza, complicaciones obstétricas, baja escolaridad de las madres, poca valoración de la escuela, problemas de tiempo para criar a los hijos por tener que trabajar, falta de apoyo de la pareja y obstáculos por parte de la escuela.

Por su parte, Robles (2004) realizó el estudio *El trabajo infantil en México 1984-2000*, y señaló que la situación de pobreza en las familias de los niños hace que éstos se dediquen a trabajar, lo cual es un obstáculo difícil de modificar por las políticas a corto plazo. El trabajo infantil se explica desde la teoría del capital humano como mecanismo que refuerza este fenómeno para aumentar los ingresos de los padres, quienes lo justifican con el objeto de brindar mayor calidad de vida a sus hijos mediante servicios como la educación y la salud. La educación formal junto con la capacitación para el trabajo son las inversiones más importantes en el capital humano de los individuos; al adquirir educación formal en la niñez y la adolescencia se maximiza el ingreso potencial de los individuos. Desde esta perspectiva, el autor analiza cuáles son las determinantes y consecuencias del trabajo infantil, que ponen en riesgo la meta social de que los jóvenes mexicanos logren la educación primaria, señalada como obligatoria. En la investigación se identifican tres actividades de los niños: la fuerza laboral, el estudio y los quehaceres domésticos. Es importante destacar que el trabajo parece ser perjudicial para el desarrollo integral de la infancia, puesto que atrasa los estudios formales un año o más en relación con quienes no trabajan y sí asisten a la escuela; es muy probable que la cantidad de horas que se trabaja disminuya el rendimiento escolar, y a la larga cause el abandono.

En otra perspectiva, Backhoff *et al.* (2007) describen la relación entre el logro educativo y el estatus socioeconómico de los estudiantes. Se construyó la variable del Capital Cultural Escolar (CCE), que se conformó por factores relacionados con la educación de los padres, sus expectativas escolares (en relación con los hijos), la frecuencia con la que se asiste al cine, la posesión de libros y el acceso a Internet en casa. A nivel de desigualdad educativa, se confirma que los estudiantes de los centros escolares más pobres de las escuelas rurales e indígenas obtienen los peores resultados de las pruebas EXCALE, a diferencia de las escuelas públicas urbanas y escuelas privadas, que obtienen los mejores resultados. En síntesis, el estudio muestra que: 1) las modalidades y los estratos educativos de las escuelas concentran a los estudiantes de acuerdo con sus niveles económicos y culturales, y 2) tanto en primaria como en secundaria existe una correlación positiva y alta entre el nivel sociocultural de los estudiantes y su rendimiento académico (Backhoff *et al.*, 2007: 18).

La Secretaría de Seguridad Pública (SSP) (2011) llevó a cabo una investigación sobre la *Deserción escolar y conductas de riesgo en adolescentes*. El análisis estadístico realizado en Guadalajara, Monterrey y el Distrito Federal tiene el objetivo de identificar y describir las conductas de riesgo en que pueden incurrir los menores que dejan de asistir a la escuela. Se aporta una visión propositiva centrada en la función de la escuela y se reconoce que el desarrollo del país se mide por la eficiencia de su educación y el grado de escolaridad de sus habitantes. El estudio se centra en alumnas de secundaria y bachillerato. La investigación expone que la deserción genera elevados costos sociales y privados por la fuerza de trabajo menos competente y difícil de calificar. Se nombra el fenómeno como capital social incapacitado para colaborar activamente en el equilibrio que debe existir entre los derechos y los deberes ciudadanos. También se señala la escolaridad como condición básica para alcanzar la igualdad de oportunidades y la justicia social. El estudio muestra varias causas de deserción, entre ellas: la incorporación temprana al empleo, y la falta de orientación y supervisión de los padres. Casi 40% de las desertoras expresa que no le gustó estudiar, y en menor proporción la falta de dinero. En localidades rurales es mayor el abandono de los estudios. Entre los factores de riesgo que influyen en la deserción escolar están: el consumo de alcohol; conductas sexuales de riesgo por la necesidad de permanecer fuera del control de los padres; uso de drogas, que se incrementa cuando los estudiantes abandonan sus estudios, y conductas violentas, que también se incrementan por el abandono prematuro de los procesos escolares.

El estudio de Barajas (2013) desarrolla el tema de la inclusión de niños indígenas en la práctica pedagógica de cuatro maestros de escuelas públicas en el Distrito Federal. La autora plantea que:

la exclusión educativa es inherente a las condiciones de pobreza en las que se encuentra la mayoría de la población de México [...] aún existen alumnos que se encuentran en situación de analfabetismo lo que deriva en exclusión educativa por el no acceso a la educación.

El problema hunde sus raíces en el rezago educativo histórico de los alumnos a nivel nacional, de tal manera que “los alumnos indígenas migrantes que acuden a las grandes urbes, enfrentan una serie de situaciones marcadas por los contextos culturales y económicos donde se asientan”. Se concluye que el efecto de la discriminación lleva a la exclusión y fortalece actitudes racistas.

Desde otro ángulo, Tapia (2013) realizó una investigación sobre *La construcción social del camino a la escuela y la autonomía de las niñas indígenas*. El trabajo alude al fenómeno del abandono escolar de niñas indígenas y de colonias populares urbanas de las estudiantes de sexto año de primaria. El autor retoma la construcción de las expectativas personales y familiares en relación con el estudio de las niñas en el marco de los saberes y disposiciones aprendidos en el salón de clase para la construcción de su condición de género y sus proyectos de vida futura. Se retoman los enfoques de Piaget y Kohlberg de la psicología, y la perspectiva de la sociología en torno al desarrollo moral, para sintetizar ambas visiones en la llamada cultura de la moralidad. El estudio aborda la cultura de la equidad educativa en cuanto a los juicios morales, sociales y personales detrás de las decisiones que las niñas asumen como propias y asociadas en general a su condición de pobreza económica y la manera en que su familia, dentro de su cultura

y su tradición, ha decidido enfrentarla. Por otra parte, la situación de pobreza orilla a las niñas y sus familias a decidir que abandonen la escuela. Se identificó una mayor inequidad escolar en los estados de Chiapas, Oaxaca, Yucatán y Puebla, donde están los municipios con las comunidades indígenas más pobres del país. Entre las causas del abandono escolar se encuentran: la falta de dinero, el trabajo doméstico o el desagrado por el estudio, además de otras.

Respecto al trabajo infantil y la deserción escolar, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la Fundación Telefónica (2014) en *El trabajo infantil y el derecho a la educación en México* exponen que no se ha logrado un desarrollo equitativo entre las regiones del país. Las crisis económicas son recurrentes, y tienen un impacto negativo en una quinta parte de las familias mexicanas en pobreza extrema. La situación de pobreza y la débil aplicación de leyes laborales y protección de derechos existentes han abonado condiciones para que el trabajo infantil afecte a una gran cantidad de niños mexicanos, cuya invisibilidad hace más grave este problema. Existen algunos factores culturales que otorgan un valor al trabajo infantil, pero también la persistente escasez de calidad, cobertura y pertinencia de la oferta educativa. La solución a largo plazo radica en un crecimiento económico sostenido que conduzca al progreso social, en particular reflejado en la mitigación de la pobreza y la educación universal de calidad. El estudio muestra que en México la educación básica es obligatoria, y que la legislación laboral prohíbe y sanciona la contratación de menores de 14 años;<sup>3</sup> sin embargo, aunque México ha ratificado múltiples convenios para eliminar las peores formas de trabajo infantil y proteger los derechos fundamentales de los niños y las niñas indígenas, no se ha logrado un avance significativo en estas materias. Por otra parte, y en relación también con los pueblos indígenas, el estudio muestra que el fenómeno del trabajo infantil se presenta más en niños y niñas de estos sectores, por lo que el Estado debería tomar medidas específicas para protegerlos de la explotación económica y de todo trabajo que pueda resultar peligroso, interferir en su desarrollo educativo, o ser perjudicial para su salud o su desarrollo físico, mental, espiritual, moral o social, teniendo en cuenta su especial vulnerabilidad y la importancia de la educación para el pleno ejercicio de sus derechos, lo cual evitará que sean sometidos a condiciones discriminatorias de trabajo.

En relación con el anterior documento, Ahuja *et al.* (2014) parten de la interrogante: ¿se están garantizando a las escuelas las condiciones necesarias para impartir una educación de calidad?, y se centran en las condiciones de infraestructura y equipamiento pedagógicas y organizativas de las escuelas. De esta manera, al considerar las poblaciones detectadas en los estudios del primer bloque en este documento se constata que existen carencias de infraestructura y equipamiento para niñas, niños y adolescentes en condiciones de vulnerabilidad. Por ejemplo, en los rubros de a) discapacidad:

Los inmuebles escolares en general no presentan condiciones adecuadas de accesibilidad para la movilidad de personas que utilizan auxiliares motores, pues sólo 26% de los planteles cuenta con rampas y 11% tiene sanitarios amplios con agarraderas; dos de cada tres escuelas privadas no tienen estas adaptaciones (Ahuja *et al.*, 2014: 77),

---

<sup>3</sup> A partir del 2014 se aumentó la prohibición a los 15 años.

y b) preescolar:

Hay carencias graves en los planteles de preescolar: más de 4 mil no tienen aulas y 2 de cada 10 escuelas no tienen silla o escritorio para el maestro en todas sus aulas. Las mayores carencias están en zonas indígenas y rurales dispersas, donde funcionan los cursos comunitarios. Menos de la mitad de los preescolares públicos cuenta con recursos destinados a salvaguardar la seguridad de la comunidad escolar, tales como señales de protección civil, rutas de evacuación, salidas de emergencia y zonas de seguridad (77).

En el capítulo I del Informe 2014 del INEE, *El derecho a la educación*, Schmelkes plantea la educación desde la fundamental perspectiva de los derechos humanos:

Hoy en día, en México, se establece con toda claridad que la educación es un derecho humano. No se trata ya de una garantía o una concesión del Estado a los individuos, sino de un derecho que les corresponde a todos por el solo hecho de ser personas. Son los estados, y en nuestro caso el Estado mexicano, los responsables de garantizarlo. De esta manera, los derechos debieran ser exigibles, y cuando no se cumplen, justiciables (10).

De esta lectura se rescata el desarrollo que hace la autora de las 4A de Tomasevsky —*Availability* (disponibilidad), *Accesibilidad*, *Adaptabilidad* y *Aceptabilidad*— “como el mínimo irreductible del derecho a la educación, como “piso expandible” y no como techo fijo, pues su cumplimiento es progresivo”, de acuerdo con Latapí (2009: 11).

## Conclusiones del segundo bloque

El segundo bloque de estudios revisados presenta en conjunto una diversidad de temas que tienen la virtud de profundizar en diversas causas relacionadas directamente con la inasistencia escolar, como el trabajo infantil o el embarazo adolescente, lo cual da elementos para conocer las propuestas de cada investigación, cómo se desarrolla cada factor y los elementos que a su vez intervienen para impulsar o no la posibilidad de asistir y permanecer en la escuela. Por esto es importante mantener la visión multifacética del proceso de inasistencia a la escuela, y la especificidad de cada uno de los factores involucrados. ■■

# 7

## Subpoblaciones que en su mayoría no asisten a la escuela

De acuerdo con el segundo objetivo específico de este proyecto, se plantearon *la identificación y la caracterización de las subpoblaciones de niños que en México no asisten a la escuela*, por lo que a continuación se describen ocho subpoblaciones<sup>1</sup> que en su mayoría no asisten a la escuela.

### Niñas, niños y adolescentes (NNA) con discapacidad

**Tabla 7** NNA con discapacidad

<b>¿Quiénes son?</b>	<p>La Organización Mundial de la Salud (OMS) define la discapacidad como:</p> <p>un término general que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación. Las deficiencias son problemas que afectan a una estructura o función corporal; las limitaciones de la actividad son dificultades para ejecutar acciones o tareas, y las restricciones de la participación son problemas para participar en situaciones vitales. Por consiguiente, la discapacidad es un fenómeno complejo que refleja una interacción entre las características del organismo humano y las características de la sociedad en la que vive (OMS y BM, 2011).</p> <p>Por su parte, la Corte Interamericana de Derechos Humanos establece que la discapacidad se entiende como: "Aquella condición bajo la cual ciertas personas presentan alguna deficiencia física, mental, intelectual o sensorial que a largo plazo afectan la forma de interactuar y participar plenamente en la sociedad" (CIDH, 1999: 4).</p>
----------------------	--

Continúa ▶

<sup>1</sup> La subpoblación que vive en pequeñas localidades rurales, se presenta con otro formato en este mismo documento (pág. 109), bajo el tema ¿Cuándo y de qué manera intervienen los factores e indicadores señalados para generar la inasistencia escolar?

<p><b>¿Cuántos son?</b></p>	<p>La OMS y el Banco Mundial (BM) presentaron en junio de 2011 estimaciones mundiales según las cuales más de mil millones de personas experimentan alguna forma de discapacidad; de ellas, casi 200 millones tienen dificultades considerables en su desempeño cotidiano (OMS y BM, 2011).</p> <p>En México, 5 700 000 personas sufren algún tipo de discapacidad; de éstas 518 mil tienen entre 0 y 14 años: 67.4% por enfermedad congénita; 17.8% por enfermedad, y 4.9% por accidente (INEGI, 2013).</p>
<p><b>¿Dónde están?</b></p>	<p>Según el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) no hay datos fiables sobre la cantidad de niños con discapacidad en el mundo:</p> <p>Una estimación ampliamente utilizada calcula que alrededor de 93 millones de niños —uno de cada 20 menores de 14 años— vive con alguna discapacidad moderada o grave en el mundo, muchos de ellos son abandonados en instituciones, son maltratados u obligados a trabajar en condiciones de explotación (UNICEF, 2013).</p>
<p><b>Principales características</b></p>	<p>En todo el mundo, las personas con discapacidad tienen peores resultados sanitarios, peores resultados académicos, una menor participación económica y unas tasas de pobreza más altas que las personas sin discapacidad. En parte, ello es consecuencia de los obstáculos que entorpecen el acceso de las personas con discapacidad a servicios que muchos de nosotros consideramos obvios, en particular la salud, la educación, el empleo, el transporte, o la información. Esas dificultades se exacerban en las comunidades menos favorecidas. (OMS y BM, 2011:5)</p>

En este estudio merecen especial atención los menores con discapacidad debido a que representan a uno de los subgrupos más invisibilizados y discriminados socialmente por su condición personal, familiar o social (Ulloa M. I. y Ulloa M. F., 2006).

La Convención Internacional Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en su artículo 1º define a la discapacidad como: “aquella condición bajo la cual ciertas personas presentan alguna deficiencia física, mental, intelectual o sensorial que a largo plazo afectan la forma de interactuar y participar plenamente en la sociedad” (CIDH, 1999: 4).

Si bien se cuenta con un conjunto de instrumentos jurídicos de carácter nacional e internacional como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad o el Programa Nacional para el Desarrollo de las Personas con Discapacidad, que han ido otorgando una concepción de la discapacidad basada en los derechos humanos en una constante interacción con el medio y el contexto, también se considera la discapacidad como un término genérico que comprende las deficiencias en las estructuras y funciones del cuerpo humano, las limitaciones en la capacidad personal para llevar a cabo tareas básicas de la vida diaria y las restricciones en la participación social que experimenta el individuo al involucrarse en situaciones del entorno donde vive. En este sentido, para la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad ésta significa una deficiencia física, mental o sensorial, ya sea de manera permanente o temporal, que limita la capacidad de ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria, y que puede ser causada o agravada por el entorno económico y social (CIDH, 1999).

Por su parte el INEGI define la discapacidad en los siguientes términos:

[Son] personas con limitaciones y dificultades en el desempeño de actividades de la vida diaria e incluye la discapacidad física, sensorial, cognitiva, intelectual, así como la enfermedad mental, cuantificando a este grupo poblacional en el último Censo en 5.7 millones de personas, de los cuales 518 mil son niñas, niños y adolescentes, de entre cero y catorce años de edad y cuya discapacidad se ubica en un 67.4 por ciento desde el nacimiento; 17.8% por enfermedad y 4.9% debido a accidentes (INEGI, 2013).

La misma fuente plantea que la edad juega un papel relevante en la distribución de los tipos de discapacidad, pues en la población más joven, de 0 a 14 años, las dificultades para hablar, comunicarse, poner atención o aprender cosas sencillas, y la limitación mental son más altas que en la población de mayor edad. Contrastan los porcentajes que involucran a personas con limitaciones para hablar o comunicarse, en los niños de 28.3%, mientras que entre los adultos mayores es de sólo 3.8% (INEGI, 2013: 69, 82).

Aunque se ha avanzado en el reconocimiento de derechos, hay aún circunstancias que propician la desventaja en muchos sentidos, como los que atañen a la situación socioeconómica; al respecto, las estimaciones del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) indican que, de los más de cinco millones y medio de personas con discapacidad, casi cuatro millones viven con un ingreso inferior a la línea de bienestar, y por lo menos dos millones tienen al menos una carencia social.

#### Porcentaje de población con discapacidad de 3 a 29 años que asiste a la escuela, según tipo de discapacidad

A pesar de que se considera un rango de edad más amplio que el que se definió como objeto del presente estudio, es importante observar el porcentaje de asistencia escolar de las personas con las siguientes discapacidades:

- Ver: 53.2%.
- Poner atención o aprender: 51.8%.
- Escuchar: 47.1%.
- Hablar o comunicarse: 44.8%.
- Caminar o moverse: 39.4%.
- Atender el cuidado personal: 29.4%.
- Tener algún tipo de discapacidad mental: 28.9%.

(INEGI, 2013:72)

En ámbitos como el educativo, el Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI) refiere que 3.8 millones de personas con discapacidad presentan rezago educativo; 1.3 millones, carencia por acceso a los servicios de salud; 3.1 millones no tienen acceso a la seguridad social; 1.7 millones sufren deficiencias en el acceso a los servicios básicos en la vivienda, y 2.2 millones con alguna discapacidad agregan a esta situación condiciones de carencia por acceso a la alimentación. En este sentido la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos en los Hogares (ENIGH) 2012 identifica una proporción más alta de personas con discapacidad en los hogares con menos ingresos (CIDH, 1999).

## Perfil educativo

El conjunto de la población con discapacidad presenta un perfil educativo bajo; al respecto se ha afirmado que el nivel de asistencia escolar de la población con discapacidad es indicador del grado de su inclusión en el sistema educativo. En el Estado Mundial de la Infancia 2013 (UNICEF, 2013), dedicado al estudio de la situación de niñas y niños con discapacidad en el mundo, se afirma que:

Datos obtenidos a partir de encuestas del hogar practicadas en países de ingresos medianos y bajos revelan que los niños y niñas con discapacidad de entre 6 y 17 años son menos propensos a estar matriculados en la escuela que sus pares no discapacitados (UNICEF, 2013: 8)

Según un estudio de la OMS citado por UNICEF, en 51 países de medianos y bajos ingresos la eficiencia terminal a nivel primaria de niñas y niños con discapacidad es notoriamente inferior a la de otros estudiantes. Así, apenas la mitad de los niños con algún tipo de discapacidad termina la educación primaria, y en el caso de las niñas el porcentaje es aún menor:

**Tabla 8** Tasa estimada de terminación de la educación primaria en 51 países según condición de discapacidad

	Niños	Niñas
Con discapacidad	51	42
Sin discapacidad	61	53

**Fuente:** OMS, datos tomados de encuestas efectuadas en 51 países (UNICEF, 2013:12)

Niños y niñas con discapacidad a menudo quedan atrapados en un círculo que perpetúa la pobreza y la exclusión: por ejemplo, las niñas con discapacidad suelen abandonar la escuela —si es que alguna vez asisten— para dedicarse a labores domésticas o convertirse en cuidadoras de sus hermanos y hermanas más pequeños; las familias con frecuencia se rehúsan a informar a los sistemas de asistencia, salud y educación locales acerca de la discapacidad de sus hijos y se niegan a mostrarlos en público (UNICEF, 2013).

De acuerdo con INEGI (2013: 78), en nuestro país la población con discapacidad en edad de estudiar se encuentra en clara desventaja frente a su contraparte sin discapacidad. Entre la primera, 27.9% no tiene estudios, 45.4% terminó algún año de primaria, 13.3% un grado de secundaria, 7.3% un año de educación media superior y 5.2% uno de nivel superior, se afirma también que 86.6% de la población con discapacidad tiene educación básica como máximo grado de estudios. El sector con discapacidad de entre 3 y 29 años se encuentra en desventaja frente a su contraparte sin discapacidad, ya que 45 de cada cien asisten a la escuela, y entre las personas sin discapacidad lo hacen 56 de cada 100 (INEGI, 2013:70).

**Tabla 9** Población que asiste a la escuela según condición de discapacidad (%)

Grupo de edad	Condición de discapacidad	
	Sin discapacidad	Con discapacidad
De 3 a 5 años	52.3	48.2
De 6 a 11 años	96.3	81.4
De 12 a 14 años	91.7	72.4

Fuente: INEGI (2013: 70)

Con respecto a la aptitud para leer y escribir, se reporta que 34.1% de las personas de 6 a 14 años de edad con discapacidad no sabe leer y escribir, porcentaje tres veces superior al de la población sin discapacidad de la misma edad (10.3%) y que refleja las dificultades de acceso a la educación para los niños de este grupo.

Después de los 12 años, la permanencia en la escuela es cada vez menor, aunque tal circunstancia no es privativa de los menores con discapacidad, sino una característica del sistema educativo en general.

## Avances y pendientes en materia legislativa y políticas públicas

En la actualidad México cuenta con leyes, normas y programas orientados al cumplimiento de los derechos de las personas con discapacidad; en materia educativa, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad señala en su artículo 24 que: “los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida”.

Por su parte, la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad en su artículo 12 indica que la Secretaría de Educación Pública (SEP) debe promover el derecho a la educación de las personas con discapacidad mediante acciones como el establecimiento en el Sistema Educativo Nacional (SEN) del programa para la educación especial y el programa para la educación inclusiva.

El Programa Nacional para el Desarrollo de las Personas con Discapacidad, en su objetivo número 4 establece: “Elevar la calidad de la educación y ampliar las oportunidades de acceso, permanencia, egreso y logro educativo para la población con discapacidad en los diferentes tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional” (Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad [CONADIS, 2009: 106]), y las metas educativas 2021 planteadas por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) en 2012 señalan que para el año 2015 se espera que esté integrado de 30 al 50% de NNA con necesidades educativas especiales.

Todo lo anterior muestra el trabajo realizado para avanzar en la incorporación de menores que históricamente han estado excluidos del acceso a la educación, pero aún falta mucho por hacer; al respecto, se envió 15 meses después el *Informe alternativo al cuarto y quinto informe consolidado sobre el cumplimiento de la Convención sobre los Derechos del Niño en México* que tendría que haberse presentado en abril del 2011, lo cual provocó un atraso de casi una década para que nuestro país reciba la retroalimentación del Comité en torno a las obligaciones que derivan de la Convención sobre los Derechos del Niño (Alianza Mx, 2014).

Alianza Mx reporta que:

A pesar de contar con un Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, en los reportes se incluye la atención a necesidades especiales, que son las que determinan el crecimiento en la atención y que en la mayoría de los casos no atiende a NNA con discapacidad. Sólo un 5% de escuelas reportaron adecuaciones durante el 2009 para garantizar la accesibilidad integral y esto se refleja en que sólo cuatro de cada diez con problemas de movilidad puedan asistir a la escuela (Alianza Mx, 2014: 36).

Asimismo, el Informe presentado en octubre de 2014 por el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Organización para las Naciones Unidas (ONU) emitió sus observaciones; aunque en ellas se reconocen los aspectos positivos, se manifiesta también preocupación en diversos ámbitos y se emiten recomendaciones puntuales, como las referidas al tema de la educación, entre las que resaltan:

- a. La persistencia del modelo de educación especial;
- b. La falta de escolarización de todos los niños y niñas con discapacidad;
- c. La ausencia de accesibilidad de los centros educativos (ONU, 2014: 8)

En este sentido, el Comité emite recomendaciones, como el reconocimiento en la legislación y las políticas de un sistema de educación inclusiva en todos los niveles, y la asignación de recursos suficientes para brindar una atención con la calidad y la cobertura que se requieren (ONU, 2014).

Se recomienda adoptar medidas para asegurar la escolarización de todos los niños y niñas con discapacidad, prestando atención a los niños y niñas con discapacidad intelectual y psicosocial, sordociegos y de comunidades indígenas (ONU, 2014:8), pues prevalece aún la percepción de que son personas ajenas a la comunidad o incapacitadas para asistir a la escuela, y el sistema educativo no tiene la capacidad para brindarles atención especial al no contar con infraestructura adecuada, equipamiento, ni personal académico capacitado (Ulloa M. I. y Ulloa M. F., 2006).

El Comité hace especial énfasis en su preocupación por "la persistencia del modelo de educación especial" y pide reemplazarlo por un sistema inclusivo en todos los niveles, así como por la falta de escolarización de todos los niños y las niñas con discapacidad en centros accesibles y con todos los materiales didácticos en braille e intérpretes de lengua de señas.

## NNA trabajadores

**Tabla 10** NNA que trabajan

<b>¿Quiénes son?</b>	<p>Niñas, niños y adolescentes que realizan actividades laborales, sean remuneradas o no, las cuales, según la OIT:</p> <p>Privan a los niños de su niñez, su potencial y su dignidad, y que es perjudicial para su desarrollo físico y psicológico [...] Se considera positiva la participación de los niños o los adolescentes en trabajos que no atentan contra su salud y su desarrollo personal, ni interfieren con su escolarización.</p> <p>No todas las actividades diferentes al estudio y la recreación pueden considerarse trabajo infantil, sólo aquellas que:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• son peligrosas y perjudiciales para el bienestar físico, mental o moral del niño;</li><li>• interfieren con su escolarización puesto que:</li><li>• los privan de la posibilidad de asistir a clases;</li><li>• los obligan a abandonar la escuela de forma prematura, o</li><li>• les exigen combinar el estudio con un trabajo pesado y que consume mucho tiempo (OIT, 2013: 3).</li></ul>
<b>¿Cuántos son?</b>	<p>Según la Tabla de Indicadores básicos del Módulo de Trabajo Infantil 2011 eran 3 077 069 de NNA entre 5 a 17 años, que se encontraban en situación de trabajo infantil. De acuerdo con la Tabla de Indicadores básicos con precisiones estadísticas del Módulo de Trabajo Infantil 2013, en el trimestre octubre-noviembre 2013, la población infantil ocupada es de: 2 536 693.</p>
<b>¿Dónde están?</b>	<p>En todo el territorio nacional, mayoritariamente en labores agrícolas, el sector servicios y el manufacturero.</p>

El tema de Niñas, Niños y Adolescentes Trabajadores (NNAT en adelante) se refiere a un fenómeno que en un mundo ideal no debería ocurrir, pero que desafortunadamente se presenta diariamente en todas las sociedades, y nuestro país no es la excepción.

La OIT uno de los organismos que más ha luchado por erradicar la explotación laboral infantil en todo el mundo, advierte que:

No todas las tareas realizadas por los niños deben clasificarse como trabajo infantil que se ha de eliminar. Por lo general, se considera positiva la participación de los niños o los adolescentes en trabajos que no atentan contra su salud y su desarrollo personal, ni interfieren con su escolarización. Entre otras actividades, cabe citar la ayuda que prestan a sus padres en el hogar [y que no interfiere con sus actividades escolares, el derecho al juego y el esparcimiento], la colaboración en un negocio familiar o las tareas que realizan fuera del horario escolar o durante las vacaciones para ganar dinero de bolsillo. Este tipo de actividades son provechosas para el desarrollo de los pequeños y el bienestar de la familia; les proporcionan calificaciones y experiencia, y les ayuda a prepararse para ser miembros productivos de la sociedad en la edad adulta (OIT, 2013).

Prácticamente todo el mundo acepta que la infancia y la adolescencia son etapas de desarrollo de capacidades físicas, mentales y socioemocionales que demandan toda la energía y ocupan todo el tiempo disponible de estos subgrupos poblacionales. Deberían dedicarse integralmente a la educación, la recreación, el juego, el deporte y las actividades artísticas en ambientes sanos y libres de violencia, y en condiciones seguras.

Por otra parte, de acuerdo con la categorización de los tipos de trabajo infantil mencionados por INEGI (2014b: 26), se consideran los siguientes:

- Trabajo ligero.
- Trabajo regular.
- Trabajo peligroso.
- Servicios domésticos no remunerados de carácter peligroso (INEGI, 2014b: 26).

Por su parte, el Convenio 182 de la OIT caracteriza las peores formas de trabajo infantil de la siguiente forma:

- a. todas las formas de esclavitud o las prácticas análogas a la esclavitud como la venta y la trata de niños, la servidumbre por deudas y la condición de siervo, y el trabajo forzoso u obligatorio, incluido el reclutamiento para involucrarlos en conflictos armados;
- b. la utilización, el reclutamiento o la oferta de niñas, niños y adolescentes para la explotación sexual comercial, la producción de pornografía o actuaciones pornográficas;
- c. la utilización, el reclutamiento o la oferta de niños para la realización de actividades ilícitas, en particular la producción y el tráfico de estupefacientes, tal como se definen en los tratados internacionales pertinentes, y
- d. el trabajo que, por su naturaleza o por las condiciones en que se lleva a cabo, es probable que dañe la salud, la seguridad o la moralidad de los niñas, niños y adolescentes (OIT, 1999).

Para el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (López y Soloaga, 2010): El adecuado desarrollo físico, mental y social de las personas en sus primeros años de vida representa la base para la expansión en otras dimensiones del bienestar.

De acuerdo con los resultados del Módulo de Trabajo Infantil 2013, publicado por el INEGI y la STPS en 2014, casi un millón de niños y niñas ocupados no asisten a la escuela, es decir 913 798; mientras que por otra parte, 29.3% trabaja 35 horas y más, lo cual dificulta la asistencia total o parcial a la escuela.

Los estados de la república donde trabaja el mayor número de menores de 18 años son Chiapas, Nuevo León, Guerrero y Jalisco, debido a las condiciones de precariedad económica en dichas entidades.

No obstante es cierto que en la primera década del siglo XXI se observó una disminución en las cifras del trabajo infantil, en los primeros cuatro años de la segunda década esta tendencia comenzó a estancarse (UCW, 2012 en OIT y Fundación Telefónica, 2014:7).

Si bien el problema del trabajo infantil no es exclusivo de México, se observan características particulares en nuestro país, lo cual despierta posturas variadas y contradictorias que van desde de la intención de erradicar a ultranza del trabajo infantil, sin considerar los factores socioculturales o económicos en los cuales éste se desarrolla, hasta la permisividad y la justificación del fenómeno en contextos marginados rurales y urbanos por razones económicas, pasando por la postura de diversas organizaciones de la sociedad civil —entre las que se encuentran las que realizan su labor con niñas y niños trabajadores— que consideran que el trabajo es un derecho humano que debería ser realizado en condiciones dignas, reguladas, aceptables y seguras, por lo que se oponen más a la situación generalizada de explotación y riesgo que al trabajo en sí mismo. En México diversas organizaciones simpatizan con esta última postura (REDIM, 2003).

Organismos internacionales como la OIT caracteriza el trabajo infantil de la siguiente manera:

El trabajo infantil es toda actividad física, mental, social o moralmente perjudicial o dañina, que obstaculiza e impide a las niñas, niños y adolescentes el derecho a la educación, sea porque les impide asistir a la escuela, porque los obliga a combinarla con largas jornadas de trabajo pesado o porque les provoca el abandono o el retraso escolar. Además, el trabajo infantil les impide jugar, que se relacionen con personas de su misma edad o los expone a accidentes, lesiones e incluso a la muerte.

El trabajo infantil impide el disfrute pleno de los derechos a los niñas, niños y adolescentes y, por lo tanto, interfiere con su desarrollo integral, el cual se encuentra claramente garantizado en los instrumentos internacionales de derechos humanos y en las normas nacionales, sin distinción alguna basada en la edad, raza, etnia, sexo, clase social, nacionalidad o cualquier otro motivo (OIT y Fundación Telefónica, 2014: 8).

### Trabajo infantil: México en cifras, 2013

El MTI 2013, anexo a la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), se levantó en el cuarto trimestre de 2013 de manera conjunta entre la STPS y el INEGI; los datos se actualizaron el 16 de abril de 2013 con base en los resultados del Censo de Población y Vivienda 2010, proyectados a 2013, los cuales muestran una radiografía de la situación de la infancia trabajadora en México (INEGI y STPS, 2014). Las tablas 11, 12, 13 y 14 se elaboraron a partir de la información recabada en el MTI 2013.

**Tabla 11** Condición de asistencia escolar de la población infantil de 5 a 17 años en México

	Totales	Niñas	Niños
<b>Total (5-17 años)</b>	<b>29 337 620</b>	14 393 041	14 944 579
Asisten a la escuela	27 217 621	13 365 940	13 851 681
No asisten a la escuela	2 119 363	1 027 101	1 092 262
No especificado	636	0	636

**Fuente:** INEGI y STPS (2014), Módulo de Trabajo Infantil, 2013.

**Tabla 12** Población infantil de 5 a 17 años por grupos de edad

Edad	Porcentaje
5-9	37.3
10-13	32.1
14-17	30.1
No especificado	0.5

**Fuente:** Elaboración propia con datos de INEGI y STPS (2014), Módulo de Trabajo Infantil, 2013.

**Tabla 13** Población infantil de 5 a 17 años por sexo

Sexo	Cantidad	Porcentaje
Niñas	14 393 041	49.1
Niños	14 944 579	50.9

**Fuente:** INEGI y STPS (2014), Módulo de Trabajo Infantil, 2013.

**Tabla 14** Principales actividades de la población infantil de 5 a 17 años

Actividades	Niñas (%)	Niños (%)
Quehaceres domésticos y estudio	63.6	54.2
Sólo estudian	25.4	31.4
Ocupados, quehaceres domésticos y estudio	3.5	5.0
Ocupados y quehaceres domésticos	1.7	2.5
Ocupados y estudio	0.4	2.1
Sólo quehaceres domésticos	4.8	1.9
Sólo ocupados	0.1	1.8
Otras actividades	0.5	1.1

**Fuente:** INEGI y STPS (2014), Módulo de Trabajo Infantil, 2013.

Destaca el alto porcentaje de niñas dedicadas a quehaceres domésticos y estudio, en comparación con los niños. De igual forma, un porcentaje menor de ellas se dedica sólo al estudio en comparación con ellos. Otra diferencia notable es que los niños están ocupados sobre todo en actividades económicas, reciban o no remuneración por ello.

## Asistencia a la escuela

No asistían a la escuela en 2013, la cantidad de 2 119 363 (7.2%) niñas, niños y adolescentes.

**Tabla 15** Entidades con mayor y menor índice de inasistencia escolar

Entidad	Porcentaje
Michoacán	12.0
Chiapas	10.6
Guerrero	10.5
Nacional	7.2
Nayarit	5.2
Baja California Sur	5.1
Distrito Federal	3.1

**Fuente:** INEGI y STPS (2014), Módulo de Trabajo Infantil, 2013.

Los estados de la república que encabezan los mayores índices de trabajo infantil y abandono escolar son también los que tienen las cifras más bajas de desarrollo humano y económico. (De la Torre y Rodríguez, 2015: 6)

**Tabla 16** Proporción de estudiantes que reciben una beca

	Cantidad	Porcentaje
Niñas	3 707 091	25.8
Niños	3 673 089	24.6
Total	3 673 089	25.2

**Fuente:** INEGI y STPS (2014), Módulo de Trabajo Infantil, 2013.

Casi siete millones y medio de niñas y niños, poco más de 25% del total de la población infantil, reciben una beca para continuar con sus estudios.

**Tabla 17** Razones por las que no se asiste a la escuela

Causas	Niñas (%)	Niños (%)
Falta de interés o aptitud	27.6	38.7
Falta de recursos económicos	23.4	18.6
Trabajo	7.8	18.0
Otra razón	20.8	12.1
Enfermedad/accidente/discapacidad	4.9	6.7
Inseguridad/discriminación/distancia a la escuela	5.6	4.1
Motivos familiares	9.9	1.8

**Fuente:** INEGI y STPS (2014), Módulo de Trabajo Infantil, 2013.

Destaca como factor predominante de la inasistencia escolar el “desinterés” que la mayoría de los niños manifiesta, lo cual es necesario analizar en cuanto a sus causas y consecuencias.

## Empleo y ocupación

En el contexto del trabajo, es importante considerar los conceptos de empleo y ocupación:

Se entiende por empleo el "conjunto de tareas y cometidos desempeñados por una persona, o que se prevé que esta desempeñe, incluido el trabajo para un empleador y el empleo independiente" (Clasificación Internacional de la Situación en el Empleo; CISE-93, citado en Glejberman, 2012:6)

Respecto a la ocupación, ésta "se refiere al tipo de trabajo realizado por la persona empleada, independientemente de la actividad económica del establecimiento donde trabaja (la industria), o cuál es su situación en el empleo" (Centro Internacional Uniforme de Ocupaciones, CIUO, citado por Glejberman, 2012: 22)

**Tabla 18** Tasa de ocupación por sexo

	(%)
Niñas	5.8
Niños	11.4
Total	8.6

**Fuente:** INEGI y STPS (2014), Módulo de Trabajo Infantil, 2013.

**Tabla 19** Distribución por sexo de menores de edad ocupados en actividades económicas

	(%)
Niñas	67.4
Niños	32.6

**Fuente:** INEGI y STPS (2014), Módulo de Trabajo Infantil, 2013.

Es notable la diferencia entre niños y niñas que son ocupados en labores económicas, ya sean o no remuneradas. Casi todas las niñas se quedan en sus propios hogares realizando labores domésticas y de cuidado, mientras que los niños salen de sus casas a realizar actividades económicas.

## No asisten a la escuela 913 798 niñas, niños y adolescentes ocupados

La inasistencia a la escuela se relaciona directamente con la ocupación en actividades económicas. La tendencia es que los NNAT ocupados dejarán la escuela por razones económicas.

**Tabla 20** Tasa de ocupación por condición de asistencia

	(%)
Asiste a la escuela	6.0
No asiste a la escuela	43.1

**Fuente:** INEGI y STPS (2014), Módulo de Trabajo Infantil, 2013.

**Tabla 21** Sector de actividad

	(%)
Agropecuario	30.5
Comercio	25.9
Servicios	24.6
Manufactura	13.0
Construcción	4.2
No especificado	1.8

**Fuente:** INEGI y STPS (2014), Módulo de Trabajo Infantil, 2013.

**Tabla 22** Tipo de empleador

	(%)
Familiar	61.6
No familiar	34.0
Por cuenta propia	4.2
No sabe	0.1

**Fuente:** INEGI y STPS (2014), Módulo de Trabajo Infantil, 2013.

La mayor parte del trabajo infantil se desarrolla dentro del ámbito familiar; ello significa que los ingresos generados frecuentemente son administrados por los padres o tutores, y no llegan a manos del menor.

**Tabla 23** Horas de trabajo por semana

	(%)
1-14	27.5
15-24	15.9
25-34	6.8
35 y más	29.3
Horario irregular	19.5
No especificado	1.0

**Fuente:** INEGI y STPS (2014), Módulo de Trabajo Infantil, 2013.

El bajo rendimiento y el abandono escolar se relacionan directamente con las horas de trabajo por semana. Una tercera parte de los NNAT se ve obligada a abandonar sus estudios al asumir trabajos de tiempo completo.

**Tabla 24** Motivos para trabajar

	(%)
Pagar escuela o gastos	23.2
Necesario en el hogar	22.4
Le gusta/por ayudar	22.4
Aprender un oficio	13.5
Necesidad económica	8.7
Otra razón	9.8

**Fuente:** INEGI y STPS (2014), Módulo de Trabajo Infantil, 2013.

Son notables los motivos que se señalan para la incorporación al trabajo infantil entre los cuales, los gastos de la escuela ocupan un primer lugar.

**Tabla 25** Nivel de ingreso

	(%)
No recibe	45.9
Hasta 1 salario mínimo	28.4
Más de 1 hasta 2	17.3
Más de 2 hasta 3	5.4
Más de 3	1.2
No especificado	1.8

**Fuente:** INEGI y STPS (2014), Módulo de Trabajo Infantil, 2013.

Casi la mitad de los NNAT no recibe ni administra los ingresos producto de su trabajo, que terminan en manos de los padres o tutores, o bien se administran como la aportación del menor a la economía familiar. Las labores domésticas y de cuidado de las niñas dentro del hogar frecuentemente se asumen como actividades no remuneradas que se deben realizar de manera incondicional.

Es notable cómo mientras las labores domésticas y de cuidado no remunerado son realizadas en su mayoría por las niñas, los trabajos que implican algún tipo de riesgo para la salud o la integridad física las llevan a cabo los niños sobre todo, quienes suelen asumir los riesgos desde temprana edad.

### **Trabajo infantil en México: cambios legislativos y ratificación de instrumentos internacionales**

En marzo de 2014 la Cámara de Diputados reformó el apartado A del artículo 123 constitucional, y en diciembre del mismo año hizo lo propio con diversos artículos de la Ley Federal del Trabajo para modificar la edad mínima para laborar en México de los 14 a los 15 años.

México ratificó recientemente —diciembre de 2014— el Convenio 138 de la OIT sobre la Erradicación del Trabajo Infantil, vigente desde 1976. Nuestro país fue el último de Latinoamérica y uno de los últimos del mundo en ratificarlo, ya que existían serias reservas por parte de legisladores de todas las bancadas, quienes sostuvieron durante el debate que la realidad socioeconómica del país, sobre todo en comunidades rurales e indígenas, pero también en contextos urbanos marginados, es muy compleja en cuanto a las condiciones en que los menores se ven obligados a trabajar, y que la firma del Convenio sólo modificará la situación de manera muy paulatina (Senado de la República. 2014, 2 de diciembre).

Lo que es un hecho es que con la firma de este instrumento el Estado mexicano se obliga a vigilar de manera puntual el cumplimiento de directrices y estándares internacionales que en el mediano plazo deberán incidir en las condiciones de vida de las familias para abatir las causas que obligan a niñas, niños y adolescentes a realizar trabajos riesgosos para su desarrollo, lo que los lleva a abandonar su educación.

## Niñas, niños y adolescentes indígenas (NNAI)

Tabla 26 NNAI

<b>¿Quiénes son?</b>	Son pueblos indígenas o tribales: Los pueblos en países independientes, considerados indígenas por el hecho de descender de poblaciones que habitaban en el país o en una región geográfica a la que pertenece el país en la época de la conquista o la colonización o del establecimiento de las actuales fronteras estatales y que, cualquiera que sea su situación jurídica, conservan todas sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas (OIT, 1989).
<b>¿Cuántos son?</b>	Según los resultados del Censo de Población y Vivienda 2010 del INEGI, en México hay 15.7 millones de personas de 3 años y más que se identifican como indígenas, de las cuales 6.6 hablan las lenguas indígenas y se reconocen como tales, mientras que 9.1 no hablan lengua indígena, pero se consideran también indígenas. (INEGI, 2011: 24)
<b>¿Dónde están?</b>	Entre los estados con mayor porcentaje de población de 3 años y más hablante de lengua indígena por entidad federativa, se encuentran: Oaxaca (33.8%), Yucatán (29.6%), Chiapas (27.3%), Quintana Roo (16.2%) y Guerrero (15.2%), entre los cinco más altos. (INEGI, 2011:62)
<b>Principales características</b>	La población infantil y adolescente indígena es desproporcionalmente mayor dentro de la población en pobreza: mientras que entre 9.7 y 11% de la población total de México de 0 a 17 años de edad es de origen indígena, la población de niñas, niños y adolescentes indígenas (NNAI en adelante) en pobreza extrema llega a casi 33.4%, es decir, una tercera parte de la población en pobreza y pobreza extrema es indígena y menor de 17 años (Pérez, 2013).

Ser niña, niño o adolescente en México a la mitad de la segunda década del siglo XXI implica enfrentar no sólo los retos ya conocidos de antaño, sino también desafíos nuevos e insospechados.

Los complejos problemas que enfrenta cotidianamente la niñez trabajadora en nuestro país tienen aristas particulares cuando se centra la atención en el subgrupo poblacional de NNAI.

Actualmente no residen sólo en los territorios que ocupaban tradicionalmente, sino que en los últimos años también han formado asentamientos importantes en contextos urbanos debido al abandono del campo, la migración, el trabajo jornalero, así como desastres naturales y desplazamientos por conflictos sociales, políticos y religiosos.

### Constitución y pueblos indígenas

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece en su artículo 2º:

La nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas, que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización, y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas (DOF, 14 agosto del 2001, párrafo 2º).

Más adelante, establece que:

Para abatir las carencias y rezagos que afectan a los pueblos y comunidades indígenas, dichas autoridades, tienen la obligación de:

[...] Impulsar el desarrollo regional de las zonas indígenas con el propósito de fortalecer las economías locales y mejorar las condiciones de vida de sus pueblos, mediante acciones coordinadas entre los tres órdenes de gobierno, con la participación de las comunidades. Las autoridades municipales determinarán equitativamente las asignaciones presupuestales que las comunidades administrarán directamente para fines específicos [...]

Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior. Establecer un sistema de becas para los estudiantes indígenas en todos los niveles. Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas. Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación [...]

Asegurar el acceso efectivo a los servicios de salud mediante la ampliación de la cobertura del sistema nacional, aprovechando debidamente la medicina tradicional, así como apoyar la nutrición de los indígenas mediante programas de alimentación, en especial para la población infantil.

Por su parte, en el artículo 2º del Convenio 169 de la OIT se establece una definición de lo que es un pueblo indígena o tribal (véase la tabla 26).

Según las cifras disponibles más recientes hay 15.7 millones de personas que se consideran indígenas: 6.6 millones son hablantes de lenguas indígenas, 9.1 millones no hablan lengua indígena. Por otra parte, 400 millones de los hablantes de lengua indígena no se consideran indígenas. Cabe señalar, que en los 125 municipios de menor Índice de Desarrollo Humano del país, la proporción de hablantes de lengua indígena es del 73.3%, mientras que en los de mayor IDH es sólo del 1.6% (INEGI, 2011: 63 y 67)

México es una nación étnicamente diversa y culturalmente plural; ocupa el quinto lugar a nivel mundial entre los países con mayor número de pueblos originarios y variedad lingüística (algunas fuentes lo sitúan en octavo puesto), con alrededor de 68 pueblos indígenas reconocidos, y más de cien agrupaciones lingüísticas y variantes.

Según el Catálogo de Lenguas Indígenas Nacionales (DOF, 2008) más de 12 millones de personas en México —cerca de 11% de la población total— pertenecen a un pueblo indígena. Todos los estados de la república, con excepción de Aguascalientes, Baja California Sur, Colima, Nuevo León, Tamaulipas, Tlaxcala y Zacatecas, cuentan con población indígena nativa significativa, y los estados mencionados cuentan con una población indígena conformada por grupos migrantes provenientes de otros estados.

Dichos pueblos y comunidades indígenas preservan su identidad, cosmovisión, espiritualidad, lenguas y tradiciones. Su situación no sólo se debe al acceso diferenciado que han tenido a los bienes y servicios públicos, sino también a la discriminación y la exclusión de las que han sido objeto (De la Torre, coord. y CDI, 2010).

#### México, un país, muchas lenguas

Las lenguas maternas de México constituyen uno de los patrimonios intangibles más importantes que poseemos como nación.

En 2011, entre las lenguas originarias con más presencia de hablantes en el país se contaban:

- **Náhuatl:** 1 586 884
- **Maya:** 796 405
- **Lenguas Mixtecas:** 494 454
- **Tzeltal (Tseltal):** 474 298
- **Lenguas Zapotecas:** 460 683
- **Tzoltzil:** 429 168
- **Otomí:** 288 052
- **Totonaca (Totonaco):** 250 252
- **Mazateco:** 230 124
- **Chol (Ch'ol):** 222 051
- **Otras lenguas:** 1 462 857

(INEGI, 2011: 59)

### NNAI: marginalidad y pobreza

Cuando se habla de infancia indígena es necesario matizar cuál es el contexto donde ésta ha nacido y se ha desarrollado. No es lo mismo ser NNAI en el campo, en la ciudad, en las fronteras o en los corredores agroindustriales del norte del país, por no hablar de las realidades que enfrentan quienes viven en ciudades de los Estados Unidos y Canadá. En un estudio de UNICEF sobre la pobreza y la niñez en México presentado en 2013 se estimaba que 93.5% de la población infantil indígena en México de 0 a 17 años tenía una o más carencias sociales: 55.4% tres al menos, 78.5% se encontraba en situación de pobreza y 33.4% en pobreza extrema. Para el estudio sobre "Pobreza y Derechos Sociales de Niñas, Niños y Adolescentes en México, 2010 - 2012", producto de una colaboración entre UNICEF y CONEVAL (Pérez, 2013), se plantea inicialmente que:

La pobreza es más que la escasez o la insuficiencia de ingresos. Entenderla requiere de una visión amplia, que trascienda el enfoque de satisfacción de necesidades y reconozca que, al igual que todas las personas, la población que la padece tiene derechos que derivan en obligaciones legales del Estado. Esto es particularmente relevante cuando se aborda la pobreza infantil, ya que las mediciones basadas únicamente en los ingresos monetarios no reflejan todas las aristas, complejidad y heterogeneidad de este fenómeno (Pérez, 2013: 4).

El trinomio Chiapas-Oaxaca-Guerrero, los estados de la república con mayor número de habitantes pertenecientes a pueblos indígenas, se repite una y otra vez en cuanto a los más bajos Índices de Desarrollo Humano en nuestro país.

Algunos de los indicadores que mejor reflejan el grado de marginación de las tres entidades antes mencionadas son el analfabetismo, el rezago educativo y la falta de acceso a una educación de calidad, sobre todo para las niñas y las poblaciones indígenas.

**Tabla 27** Medición de la pobreza de la población indígena 2010-2012

Indicadores	Población indígena					
	Porcentaje		Millones de personas		Carencias promedio	
	2010	2012	2010	2012	2010	2012
Población en situación de pobreza	74.8	72.3	8.5	8.2	3.4	3.0
Pobreza moderada	37.0	41.7	4.2	4.7	2.8	2.5
Pobreza extrema	37.8	30.6	4.3	3.5	4.0	3.8
Población vulnerable por carencias sociales	18.9	20.3	2.1	2.3	2.4	2.4
Población vulnerable por ingresos	1.6	2.2	0.2	0.2	0.0	0.0
Población no pobre y no vulnerable	4.8	5.3	0.5	0.6	0.0	0.0
Rezago educativo	36.2	34.1	4.1	3.9	3.9	3.6
Población con al menos una carencia	93.6	92.6	10.7	10.5	3.2	2.9
Población con al menos tres carencias	64.6	56.1	7.4	6.4	3.9	3.7
Carencia por acceso a los servicios de salud	36.0	24.1	4.1	2.8	3.9	3.7
Carencia por acceso a la seguridad social	81.5	81.0	9.3	9.2	3.4	3.0
Carencia por calidad y espacios de vivienda	40.2	34.3	4.6	3.9	4.0	3.8
Carencia por servicios básicos en la vivienda	65.3	59.7	7.4	6.8	3.6	3.3
Carencia por acceso a la alimentación	39.7	34.4	4.5	3.9	3.9	3.6
Población con ingreso inferior a la línea de bienestar	76.4	74.5	8.7	8.5	3.3	3.0
Población con ingreso inferior a la línea de bienestar mínimo	45.5	42.4	5.2	4.8	3.6	3.2

**Nota:** La población indígena esta contabilizada bajo el criterio CDI, el cual considera población indígena a todas las personas que forman parte de un hogar indígena, donde el jefe(a) de hogar, su cónyuge y/o alguno de los ascendientes declaró ser hablante de lengua indígena. Además, incluye a personas que declararon hablar alguna lengua indígena y que no forman parte de estos hogares.

**Fuente:** Estimaciones del CONEVAL con base en el MCS-ENIGH 2010 y 2012.

### Convenio 169 de la OIT y educación

El Convenio 169 de la OIT ratificado por México en septiembre de 1990 es un instrumento jurídico vinculante (es decir, que establece obligaciones a los Estados parte); en materia educativa, establece en sus artículos 26 al 31 la obligación de los Estados de garantizar la educación para NNA indígenas. Entre los puntos más relevantes destacan:

- la adopción de medidas para garantizar la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles;
- que los servicios y programas educativos deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con los pueblos, a fin de que correspondan con las necesidades, cosmovisión, valores, cultura, historia, necesidades económicas e intereses de los mismos;
- la formación de docentes y administrativos pertenecientes a dichos pueblos, a fin de transferir de manera progresiva la responsabilidad de la realización de programas acordes con sus necesidades cuando sea posible;
- reconocer el derecho de los pueblos a crear sus propias instituciones y sistemas de educación, que satisfagan las normas mínimas establecidas, así como proporcionar los recursos apropiados para tal fin;
- garantizar el aprendizaje de la lectoescritura en las propias lenguas originarias para menores de los pueblos, y en los casos en los cuales aún no se cuenta con gramáticas consensuadas y consultadas con éstos, favorecer su desarrollo;
- los estados deben adoptar las medidas necesarias para asegurar que los NNAI tengan la oportunidad de dominar, además de sus lenguas originarias, la lengua nacional (vale la pena señalar que en el caso de México la Constitución no establece una lengua nacional: le da el mismo carácter al castellano que a las 68 lenguas oficialmente reconocidas, aunque en la práctica la lengua mayoritariamente empleada es el español);
- garantizar la publicación y la distribución de textos traducidos y el acceso a medios masivos de comunicación en sus lenguas originarias;
- adoptar disposiciones necesarias para preservar las lenguas indígenas, así como promover el desarrollo y la práctica de éstas;
- garantizar a los NNAI el acceso a conocimientos generales y aptitudes que les permitan participar plenamente y en igualdad de oportunidades en la vida comunitaria así como en la vida nacional;
- adoptar medidas para dar a conocer a los pueblos sus derechos humanos y colectivos en materia de trabajo, acceso a la salud, servicios básicos, educación y posibilidades económicas;
- adoptar medidas de carácter educativo a nivel general que permitan acrecentar el respeto, así como ayudar a combatir y eliminar los prejuicios y aspectos discriminatorios que se tengan con respecto a los pueblos por su origen étnico;
- asegurar que en los libros de historia se preserve la perspectiva de los pueblos y se elaboren materiales didácticos donde se ofrezca información de manera equitativa, exacta y libre de aspectos discriminatorios acerca de la cultura, las formas de organización, las tradiciones y la cosmovisión de los pueblos (OIT, 1989).

Por otra parte, el "27,3 por ciento de la población de habla indígena de 15 años o más no saben leer y escribir, existen diferencias por grupos de edad, ya que el analfabetismo es más alto conforme aumenta la edad" (CONAPRED, 2012:5).

## NNAI y el trabajo

Una realidad que los NNAI comparten en contextos tanto rurales como urbanos, independientemente del pueblo al cual pertenezcan, es su incorporación desde temprana edad al trabajo.

Para el niño y la niña indígenas el trabajo inicia como un juego de imitación de los mayores, y es una forma de socialización orientada por la madre, el padre, los hermanos mayores, los tíos, los abuelos y la comunidad. No se trata de un juego ocioso, sino de uno dirigido a la obtención de habilidades y destrezas para actividades productivas.

El juego infantil en los pueblos indígenas se fundamenta en la noción del prestigio, y de ninguna manera es arbitrario u ocasional; es un sistema instituido sobre bases firmes y fuerte tradición; posee normas acordadas y explicitadas socialmente. Por dicha razón se transmite de generación en generación para dar continuidad a la cultura (CDI, 2010).

Por otra parte, en cuanto al trabajo infantil doméstico, para el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) es bien sabido que un alto porcentaje de las mujeres que se dedican al trabajo doméstico desde hace años, por no decir siglos, son mujeres de zonas rurales que se trasladan al ámbito urbano en la búsqueda de trabajo y mejores condiciones económicas. Además gran parte de estas mujeres son menores de edad; sin embargo “el empleo en el hogar y el trabajo infantil en este sector son realidades invisibilizadas a menudo y que escapan a las estadísticas” (CONAPRED, 2012b: 12). Por otro lado,

Respecto a los niveles educativos, 26.8% de las trabajadoras del hogar no terminó la primaria; una tercera parte de ellas terminó la primaria y 33.3% ingresó a la secundaria, es decir, que 67.1% de las trabajadoras del hogar tiene educación básica. Solamente 6% tiene estudios de nivel medio superior y superior (CONAPRED, 2012b: 11).

El trabajo doméstico es ejercido mayoritariamente por mujeres menores de edad, entre 12 y 17 años, muchas de ellas de origen indígena; hay factores de riesgo que permiten la reproducción de prácticas discriminatorias en las cuales las niñas trabajadoras ocupan la posición más desventajosa.

El trabajo doméstico de las niñas llega a consumir entre 3 y 8 horas diarias, lo que implica una dedicación de entre 21 y 56 horas semanales; esto les impide realizar otras actividades a las que tienen derecho, como el descanso, la recreación y el acceso a la educación, al juego y al deporte (OIT y Fundación Telefónica, 2014:48).

En preescolar la inasistencia de los niños indígenas se asocia con las prácticas tradicionales de crianza de las familias. Se acostumbra que los infantes permanezcan junto a la madre el mayor tiempo posible y no en la escuela. También se quedan al cuidado de sus hermanas mayores, quienes tienen en las labores de cuidados una forma de socialización y aprendizaje de lo que les espera en su destino manifiesto en la vida: ser madres. Los niños casi siempre se ven libres de estas labores de cuidado y domésticas, aunque las labores del campo forman parte desde temprana edad de su aprendizaje y socialización.

## NNAI, analfabetismo y deserción escolar

De acuerdo con el Informe sobre Desarrollo Humano de los Pueblos Indígenas en México del PNUD (2010: 28): “Independientemente de la proporción de población indígena en cada país, la tasa de analfabetismo de mujeres y hombres indígenas es mayor que su contraparte no indígena. Destaca que, en el caso de las mujeres, las tasas son notoriamente superiores; México es el cuarto país con los niveles más altos en este indicador, alcanzando alrededor del 40%”.

En el caso concreto de la educación, la deserción escolar y la eficiencia terminal en educación básica para NNAI, uno de los primeros estudios para la construcción de indicadores estadísticamente medibles, realizado por los investigadores Enrique Ruiz y Felipe Bonilla (*Estadística educativa indígena*, de 1983, citados por Bonfil, 2002), identificó factores que favorecen la deserción escolar y que resultan preocupantemente vigentes en la actualidad:

- Rigidez en los calendarios escolares que provoca la deserción involuntaria de alumnos que deben ayudar a sus padres en las labores del campo.
- Falta de apoyo del medio familiar debido al bajo nivel educativo de la familia misma, a la falta de recursos económicos, a la desintegración familiar y a otros problemas del hogar que afectan a niños y niñas.
- Falta de orientación o aplicación de métodos inadecuados de estudio por parte del alumno.
- Utilización de métodos inadecuados de docencia y evaluación que no estimulan la iniciativa ni la creatividad de los alumnos.
- Heterogeneidad de las edades de los alumnos en una misma aula, que complica y dificulta la labor docente.
- Desnutrición infantil y otros problemas de salud física que afectan a buena parte de los alumnos y limitan el aprendizaje.
- Ausencia de una supervisión sistemática que apoye, asesore y oriente la acción educativa de maestros y padres de familia.
- Inadecuación de los materiales didácticos a las realidades y entornos de la infancia indígena.
- Falta de elementos para enfrentar problemas de aprendizaje y de conducta o aprovechamiento que se presentan entre niños y niñas indígenas.
- El tránsito de una escuela de organización completa a una de organización incompleta (Ruiz y Bonilla, 1983, citados en Bonfil, 2002).

A esto se suma el factor de que muchos NNAI no tienen acta de nacimiento, lo que dificulta su ingreso al sistema de educación inicial y básica debido a que no cuentan con documentos oficiales (UNICEF, 2011).

## NNA migrantes

**Tabla 28** Niñas, niños y adolescentes migrantes (NNAM)

<b>¿Quiénes son?</b>	Se entiende como migración humana al movimiento de individuos y grupos que consiste en abandonar el lugar original de residencia, de manera temporal o definitiva, para establecerse en otra región dentro de las fronteras nacionales (migración interna) o en otro país (migración externa), generalmente por causas económicas o sociales. Cuando una persona abandona el municipio, estado o país donde reside para vivir en otro lugar, se convierte en emigrante, pero al llegar a establecerse en un nuevo lugar, pasa a ser un inmigrante. En los últimos años, la dinámica económica y la violencia han incrementado los flujos migratorios de NNA, muchos de ellos sin la compañía de adultos, en muy diversas condiciones y con diferentes destinos. Un sector importante de ellos son menores no acompañados que provienen de países de centroamérica: guatemaltecos, salvadoreños y hondureños (INEGI, 2010).
<b>¿Cuántos son?</b>	Un número difícilmente cuantificable de NNA transita diariamente sin compañía por el territorio nacional. De 2010 a febrero de 2015, 86 337 menores mexicanos han sido devueltos por las autoridades migratorias estadounidenses. De ellos 5 649 tenían de 0 a 11 años de edad, y 80 688 de 12 a 17 años (SEGOB, 2015).
<b>¿Dónde están?</b>	En puntos diversos del territorio nacional. En las fronteras, en tránsito hacia los Estados Unidos y como migrantes jornaleros en las zonas agroindustriales del norte del país.
<b>Principales características</b>	Anteriormente eran en su mayoría hombres jóvenes de 20 a 49 años. Ahora el número de mujeres, niñas y niños migrantes va en aumento. Los segmentos de 50 años y más, así como los de 15 a 19 años han aumentado desde finales de la década de los años ochenta. Y en los últimos años han provocado una "crisis humanitaria" en los Estados Unidos (Gómez, 2009, 26 de junio).

El desarrollo de los medios de transporte ha hecho posibles las migraciones masivas de personas en una escala global nunca antes vista. Se trata de migraciones de tipo socioeconómico estimuladas por una desigualdad creciente entre los países desarrollados y los subdesarrollados. A nivel interno también se manifiestan dichas desigualdades, que obligan a jóvenes trabajadores y familias sin recursos a trasladarse cada vez más lejos de sus lugares de origen en un tiempo cada vez más reducido haciendo posible que el lugar de residencia sea diferente al de las actividades productivas.

El perfil del migrante ha cambiado con el tiempo en nuestro país. En épocas anteriores, la gran mayoría de los migrantes eran hombres jóvenes de entre 17 y 35 años, casados o solteros, sobre todo jornaleros agrícolas y con escasos o nulos estudios, que viajaban solos o en grupo en un flujo sur-norte para buscar trabajo temporal en los Estados Unidos, en las capitales de las entidades o en la ciudad de México. En casa quedaban padres, abuelos, hermanas y hermanos menores, esposas, hijas e hijos.

Actualmente esa dinámica se ha transformado. La migración temporal o permanente del campo hacia las ciudades es un fenómeno presente a partir de la década de los sesenta. Existen poblaciones enteras sin hombres jóvenes conformadas exclusivamente de mujeres, adultos mayores, y niñas y niños pequeños, cada vez es más frecuente la migración temporal o permanente de núcleos familiares completos.

Si bien siguen siendo los hombres de entre 20 y 49 años los que en su mayoría emigran, los segmentos de 50 años y más, así como los de 15 a 19 años han aumentado desde finales de la década de los ochenta. Asimismo el número de mujeres, niñas y niños migrantes va en aumento al incrementarse la necesidad económica, de manera tal que grupos etarios que hace años no migraban ahora lo están haciendo, cada cual con características diferenciadas y necesidades específicas de atención.

La realidad que vive México como país de expulsión, tránsito y recepción de migrantes también ha cambiado. A nivel regional, desde 2009 por lo menos, el flujo de migrantes se ha incrementado año con año, y llegó a un punto crítico en 2014; aunque resulta imposible tener una cifra precisa, puede apreciarse el cambio en indicadores como el número de detenidos por las autoridades migratorias de los Estados Unidos y de México.

**Tabla 29** Principales motivos para migrar de personas mayores de 5 años

Motivos expresados	Porcentaje
Laborales/económicos	25.2
Familiares	24.9
Estudios	3.6
Salud/violencia/inseguridad	3.4
Otra causa	13.9

**Fuente:** INEGI (2005).

Los problemas de los trabajadores migrantes y sus familias inician incluso dentro de su propio lugar de residencia.

La Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) publicó el informe *Derechos humanos de los migrantes y otras personas en el contexto de la movilidad humana en México*. En dicho documento expone algunas de las condiciones a las que se enfrentan los migrantes internos y externos, entre las que se encuentran: homicidios, secuestros, desapariciones, actos de violencia sexual, trata de personas, tráfico de migrantes, discriminación y detención migratoria sin garantías procesales y protección judicial.

En la actualidad, la situación de extrema vulnerabilidad de la que son víctimas las personas migrantes y otras personas en el contexto de la movilidad humana en México representa una de las principales tragedias humanitarias en la región (CIDH, 2013).

Cuando se analiza el fenómeno migratorio desde el punto de vista del trabajo infantil, se observan múltiples factores que lo condicionan a nivel económico, cultural y educativo.

El factor económico predominante en el fenómeno migratorio es la pobreza, y la búsqueda de los satisfactores económicos y sociales que permitan a los migrantes subsanarla.

## **NNAM nacionales y centroamericanos en las fronteras norte y sur**

Con respecto a la migración transfronteriza de los NNAT, el Instituto Nacional de Migración (INM), dependiente de la Secretaría de Gobernación (SEGOB), ha documentado el preocupante incremento en la presencia de NNA como actores emergentes de los procesos migratorios. Son cada vez más frecuentes los episodios de crisis humanitaria protagonizados por menores no acompañados, tanto centroamericanos procedentes del llamado Triángulo Norte (Guatemala, Honduras y El Salvador) como connacionales, localizados en diferentes puntos de la frontera norte (SEGOB, 2015).

### **Menores migrantes centroamericanos en la frontera sur**

Las rutas de ingreso a territorio mexicano de menores provenientes de Honduras, Guatemala y El Salvador son, principalmente, la zona costera del Soconusco chiapaneco y la zona fronteriza de Tabasco, colindante con el perímetro de Palenque.

Cabe mencionar que estos tres países concentran 98% del flujo migratorio irregular de menores no acompañados y presentados ante las autoridades migratorias. Según datos de enero y febrero de 2015, los nacionales de Honduras representan a 29.0% del flujo total, mientras que los de Guatemala representan a 51.5%, y los de El Salvador a 17.5% (SEGOB, 2015).

Los datos sobre el flujo de extranjeros menores de edad presentados al INM, tanto acompañados como no acompañados, muestran un incremento acelerado de 2010 a 2014, al pasar de poco más de 4 mil casos anuales a más de 23 mil.

### **NNAM de origen mexicano en la frontera norte**

Para la investigadora Valdez (2007, citada en Mancillas, 2009:223), quien ha estudiado a menores migrantes en tránsito por el estado de Sonora, la decisión de migrar no es propia de un solo individuo, sino que en ella influyen el grupo familiar, las amistades e incluso la propia comunidad. Los hallazgos indican que la mayor parte de los menores migró motivada por la reunión con algún familiar. A mayor edad (14 a 17 años), los menores viajan de manera más independiente solos o en compañía de algún pariente o amigos de su comunidad; los menores de entre 6 y 13 años se encontraban acompañados por algún familiar cercano, muchas veces su madre, igual que los menores de cinco años, para quienes se intentaba el cruce lo más seguro posible (Valdez, 2007, citado en Mancillas, 2009).

## NNAM jornaleros agrícolas

En los últimos años se han generado profundas transformaciones sociales y económicas debido a reajustes del modelo económico global. En el sector agrícola, las condiciones impuestas por el mercado, y la competencia desigual por parte de agroindustrias financiadas con capital extranjero han traído en los últimos años una pauperización del campo mexicano, lo que ha obligado a pequeños propietarios y ejidatarios a dejar sus tierras poco productivas de manera temporal o permanente para vender su única posesión: su fuerza de trabajo. La migración interna se da en buena medida en la población jornalera agrícola, la cual está constituida por hombres, mujeres, adolescentes, niños y niñas cuyo ingreso depende parcial o totalmente de la venta de su mano de obra en actividades relacionadas con el sector agrícola (SEDESOL, 2009).

A raíz del caso reciente de las protestas de trabajadores jornaleros del Valle de San Quintín, Baja California, quienes demandan un aumento salarial y prestaciones que históricamente les han sido negadas por las grandes empresas agroindustriales, el tema de los derechos de los trabajadores migrantes agrícolas y sus familias ha vuelto a la discusión nacional, y han salido a la luz las cifras de la explotación que viven diariamente miles de jornaleros en al menos 18 estados, ya que de los más de 2 millones de jornaleros en el país, más de 90% trabaja sin un contrato ni prestaciones laborales durante más de 15 horas diarias en condiciones extremas, y sin la posibilidad de recibir atención médica en caso de accidente (Muñoz, 2015, 24 de mayo: 18).

Desde Baja California, Sinaloa y Sonora o hasta Nayarit se registran los casos de jornaleros que laboran en campos o fincas propiedad de empresas nacionales y extranjeras, y que los explotan, sometiéndolos a condiciones de semiesclavitud, en ocasiones en contubernio con funcionarios públicos (Muñoz, 2015, 6 de abril: 16).

Las mujeres, las niñas, los niños y los adolescentes son los más vulnerables a consecuencia de la triple o cuádruple discriminación que padecen; la tasa de trabajo infantil se ha disparado; se vulneran reglas básicas de sanidad e higiene con la exposición a químicos dañinos a la salud, y en casos extremos a las mujeres que dan a luz sólo se les brinda un día de descanso.

La Red de Jornaleros Internos, integrada por organizaciones de la sociedad civil como el Frente Indígena de Organizaciones Binacionales, Voces Mesoamericanas Acción con Pueblos Migrantes, el Centro de Derechos Humanos de la Montaña, Tlachinollan, y Enlace, Comunicación y Capacitación, entre otros gremios, asegura que:

De 2007 a 2015 se ha documentado la muerte de al menos 43 niñas y niños en los campos agrícolas, y un sinnúmero de accidentes y enfermedades entre adultos. Estos decesos de niños se deben a que el trabajo infantil es endémico en estos campos y los menores sufren de accidentes laborales, por el uso de instrumentos punzocortantes y exposición a agroquímicos tóxicos, así como atropellos, picaduras de insectos, desnutrición, partos prematuros y falta de atención médica (Muñoz, 2015, 6 de abril: 16).

## Atención educativa para NNAM

La población de NNA en los campos agroindustriales del norte del país ha sido insuficientemente atendida por los sistemas educativos estatales tanto de sus lugares de origen como los de los destinos. Los primeros argumentan que no pueden atender al alumnado que reside fuera de sus demarcaciones territoriales, y los segundos advierten que no pueden hacerse cargo de la cobertura de este sector debido a que las partidas presupuestales asignadas a la atención educativa de estos NNAT se encuentran invertidas en los sistemas educativos de origen.

Para ello, la SEP cuenta a nivel federal con diferentes modalidades e instituciones educativas, las cuales tienen a su cargo la atención a poblaciones rurales, indígenas y migrantes.

El Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) atiende las necesidades de educación inicial, preescolar y primaria de niñas, niños y adolescentes en comunidades rurales, además de haber atendido a población jornalera agrícola y migrante (OIT y Fundación Telefónica, 2014).

El CONAFE, las escuelas de educación indígena y el Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (PRONIM) comparten una formulación y una práctica basadas en la interculturalidad como principio rector. Éstas se establecieron tanto en las comunidades de origen como en las de destino de la población migrante. Mientras que el PRONIM mantuvo una restricción de cantidad de alumnos para la apertura de un curso, el CONAFE tuvo una estructura más flexible sin este requerimiento. En las comunidades de destino, los centros educativos operaron en las cercanías o dentro de los campos agrícolas. Generalmente, la construcción de las escuelas provino de un proceso de cofinanciamiento del Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas (PAJA), operado por la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL).

Si bien la población jornalera asentada tiene acceso en ciertos casos a escuelas regulares, la opción para la población migrante se ubica en los sistemas que brindan el PRONIM o el CONAFE, ya que al ser modulares permiten flexibilizar el tránsito entre escuelas en una situación de migración.

Con todas las limitaciones de ambos programas, es necesario reconocer su importancia, ya que de no ser por ellos, los NNAT jornaleros simplemente tendrían negado totalmente su derecho a la educación. De manera paralela se debe fomentar entre los padres el reconocimiento de la educación como factor indispensable para romper con el ciclo de reproducción transgeneracional del trabajo infantil, ya que es bien sabido que un mayor nivel educativo de los padres permite considerar las ventajas que la escuela tiene en el futuro de los hijos (Mier y Terán y Rabell, 2001, citado en Padrón y Navarrete, 2012).

## Niñas y adolescentes en condiciones de embarazo temprano y de maternidad

**Tabla 30** Niñas y adolescentes en condiciones de embarazo temprano y de maternidad

<b>¿Quiénes son?</b>	Embarazo adolescente, o embarazo precoz: “es aquel embarazo que se produce en una mujer entre la adolescencia inicial o pubertad —comienzo de la edad fértil— y el final de la adolescencia”. La OMS establece la adolescencia entre los 10 y los 19 años (OMS, 2009).
<b>¿Cuántos son?</b>	<p>Dieciséis millones de niñas entre los 15 y los 19 años dan a luz cada año; 95% de esos nacimientos se producen en países en desarrollo, esto representa 11% de todos los nacimientos en el mundo.</p> <p>Las adolescentes menores de 16 años corren un riesgo de defunción materna cuatro veces más alto que las mujeres de 20 a 30 años, y la tasa de mortalidad de sus neonatos es aproximadamente 50% más alta (OMS, 2009).</p> <p>En México, 11 mil niñas de entre 10 y 14 años se convirtieron en madres en 2012, en 87% de los casos por relaciones consentidas o no consentidas con adultos. Estos datos, contrastados con los de hombres adolescentes que son padres, son importantes. En el mismo año se registraron 1 028 nacimientos donde el padre fue menor de 15 años, y 160 632 donde el padre tenía entre 15 y 19 años (INEGI, 2012, citado por Alianza Mx, 2014:39).</p>
<b>¿Dónde están?</b>	<p>El embarazo adolescente permea en todas las clases sociales, pero se incrementa notablemente en las regiones rurales y las que registran mayor grado de pobreza debido a que es menor el acceso a medidas profilácticas e información sobre salud sexual y reproductiva, así como a la interrupción del embarazo (SEP, 2012).</p> <p>Los estados con mayor registro de embarazos de menores de 19 años respecto del total de niñas y niños nacidos vivos en el periodo 2000-2012 son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Chihuahua, 20.4%;</li> <li>• Nayarit, 19.8%;</li> <li>• Coahuila, 19.7%;</li> <li>• Durango, 19.4%, y</li> <li>• Campeche, 19.3%.</li> </ul> <p>En contraste, las entidades con menor porcentaje de embarazo adolescente son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jalisco, Nuevo León y Querétaro, 15.5%;</li> <li>• Guanajuato, 15.3%;</li> <li>• Oaxaca, 15%, y</li> <li>• Distrito Federal, 14% (Fuentes, 2014, 30 de septiembre).</li> </ul>
<b>Principales características</b>	En las comunidades rurales e indígenas se acepta con mayor naturalidad el embarazo adolescente y el ingreso a una adultez temprana, a partir de los 15 años, e incluso antes.

La OMS define adolescencia como el “periodo de la vida en el cual el individuo adquiere la capacidad reproductiva, y transita los patrones psicológicos de la niñez a la adultez” (OMS, citada por Gamboa y Valdés, 2013: 4). En este contexto el embarazo adolescente es aquel que se produce entre la adolescencia inicial (o pubertad, cuando comienza la edad fértil) y la final.

El tema del embarazo y la maternidad adolescentes se ha planteado como un problema social y de salud pública, porque:

su incidencia desde el 2006 va en aumento, no obstante, los esfuerzos hechos por las instituciones educativas y de salud del país. Además en los sectores rurales, sobre todo en poblaciones indígenas y en los espacios de alta densidad migratoria del país constituye un problema de salud pública y social, por las consecuencias múltiples que ello implica, en la atención del adolescente y del infante (SEP, 2012: 11).

Respecto a este grupo, en el Informe Alternativo sobre el Cumplimiento de los Derechos del Niño 2006-2013, elaborado por Alianza Mx, se reconocen los datos aportados por INEGI (2013) (véase la tabla 30).

En el apartado “Maternidad infantil y matrimonio forzado”, el mismo informe documenta cómo las condiciones de vulnerabilidad y las violaciones a los derechos fundamentales se incrementan considerablemente en regiones indígenas y de alta marginación, lo cual coloca al grupo en cuestión en circunstancias de alto riesgo, con las consecuentes repercusiones en aspectos que deterioran su salud y obstaculizan su acceso a la educación.

Por otra parte, de acuerdo con la SEP se resalta que:

La Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (ENSAUT) en 2006 reportó que la tasa de embarazo en niñas y adolescentes de entre 12 y 19 años fue de 79 por cada mil mujeres entre estas edades. Por su parte, el censo de 2010 del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) estimó que uno de cada seis nacimientos acontece en jóvenes de 15 a 19 años (16.1%) siendo el Estado de México, Chiapas, Veracruz, Jalisco y Puebla, las entidades con mayor concentración de adolescentes en condiciones de maternidad (SEP, 2012: 14 y 15).

#### México: número 1 en embarazo adolescente

A nivel mundial según la OCDE, México lidera el problema de embarazos en adolescentes de 12 a 19 años de edad. Al día se registran 1 252 nacimientos de niños cuyas madres se encuentran en este rango de edad; esta cifra representa que en uno de cada seis alumbramientos está implicada una joven, pues se estima que el total nacional es de 6 260 alumbramientos por día.

Estos embarazos obligan a los jóvenes a abandonar sus estudios. Según los reportes oficiales 80% de estos adolescentes deserta de la academia (Sánchez, N., Reyes, U., *et.al.*, 2006).

Entre los factores que influyen e inciden en el incremento de embarazos no planeados en niñas y adolescentes destacan la falta de información sobre el tema, el desconocimiento o el uso inadecuado de métodos anticonceptivos, la baja escolaridad, la inadecuada comunicación familiar y el contexto cultural.

Además de las consecuencias en la salud de las madres adolescentes y de sus hijos, Lamas (2014) asegura que en las dos pasadas administraciones (2000-2006 y 2006-2012) se dieron francos retrocesos en las políticas públicas tendientes al control de la natalidad y la salud sexual y reproductiva, lo que redundó, entre otras cosas, en un incremento en nuestro país del embarazo adolescente (Fuentes, 2014, 30 de septiembre).

Otra consecuencia, aunque no única causa el embarazo adolescente, es un incremento en el ritmo del crecimiento poblacional superior al que se había previsto en las proyecciones de 2005. En el Censo de Población y Vivienda 2010, el INEGI documentó que había cuatro millones de personas más que la cantidad anticipada por el CONAPO cinco años atrás.

### Situación escolar

Entre las múltiples consecuencias del embarazo y la maternidad infantil y adolescente se encuentra la deserción escolar, que obedece a diversos motivos, como los de orden económico, los problemas familiares, y en muchas ocasiones la falta de apoyo de los padres, ya que “cuentan únicamente con enseñanza básica y no valoran la educación de sus hijas” (Molina *et al.*, 2004, y UNICEF, 2006). Aunado a esto es posible observar que las adolescentes abandonan la escuela al enterarse de su embarazo y dejan transcurrir tiempo hasta que ya es notoria su condición; entonces, desertan por vergüenza o por intervención de las autoridades escolares, quienes en algunos casos no les permiten continuar sus estudios “porque pueden ser un mal ejemplo para sus compañeras” (Molina *et al.*, 2004, y Ulloa M. I. y Ulloa M. F., 2006).

Por otra parte, con la maternidad adolescente se pone de manifiesto un componente cultural como la percepción que las mismas madres pueden tener sobre la maternidad como una opción para mejorar sus condiciones generales de vida; embarazarse es, quizá, “la solución a sus problemas familiares o como una forma de lograr valoración social, recursos económicos y afectivos” (Soto *et al.*, 2000). Después del parto, las adolescentes enfrentan obstáculos para poder reinsertarse en el ámbito escolar, como la crianza de sus hijos o la necesidad de trabajar para apoyar en los gastos de la familia, en el caso de que vivan en pareja.

De esta manera, el abandono escolar tiene un efecto perjudicial en las adolescentes, puesto que: “La baja escolaridad [...] y la dificultad para reinsertarse al sistema escolar, tiene un efecto negativo en la formación del capital humano y la superación de la pobreza de estas adolescentes” (Molina *et al.*, 2004: 69).

En el mismo sentido, el Diagnóstico nacional sobre el rezago educativo en relación con la educación básica de las madres adolescentes y las adolescentes embarazadas señala que

Según datos del Conteo de Población 2005, hasta un 77% de las mujeres de 15 a 24 años, embarazadas antes de los 19 años, habían dejado la escuela antes del embarazo; al observarlas por estrato social esto se agrava pues en el estrato socio económico bajo

alcanzan hasta un 85%; mientras que las mujeres del estrato socio económicamente medio llegaban a un 43% las que no estudiaban (Chávez, 2010: 3).

Asimismo, el estudio de Chávez (2010) encontró que las adolescentes que logran seguir estudiando se enfrentan con frecuencia a problemas de reprobación, repetición y deserciones posteriores, y explica que entre las causas determinantes para que se produzca el rezago educativo se encuentran las brechas de la desigualdad social y de la inequidad en las relaciones de género aunadas a las de carácter cultural, como en el caso de los municipios indígenas. “El embarazo y la maternidad no son el problema que ocasiona el rezago, pero sí lo agrava el que no haya lugar, interés social o comunitario suficientes para reincorporar a las jóvenes madres y embarazadas a los estudios” (Chávez, 2010: 12).

La información del estudio citado confirma que entre los sectores de menores ingresos y en municipios rurales e indígenas se otorga una mayor valoración a la maternidad como proyecto de largo plazo, y que hay una insuficiente asignación de recursos públicos destinados a la atención integral de este sector donde la falta de oportunidades educativas y el rezago social es mayor.

Por otra parte, si se compara la situación que enfrenta este grupo de madres adolescentes indígenas o de zonas rurales de alta marginación con las de contextos urbanos, se tiene que entre las primeras resulta aún más difícil la continuidad en los estudios, pues además de no contar con servicios educativos que se adapten a su contexto sociocultural, las adolescentes consideran que bajo sus nuevas circunstancias de madres o esposas el tiempo de estudiar ya pasó o no tiene sentido, además de que con frecuencia en sus espacios familiares viven limitaciones por la presión para contribuir en labores domésticas, ya sea de su familia de origen o de su respectiva pareja, quienes las obligan a brindar atención total a las nuevas responsabilidades que la maternidad impone, y hay casos frecuentes de madres que antes de los 18 años ya tienen hasta tres hijos.

Si a los factores económicos y socioculturales se suman los derivados de la inequidad de género, que hace presente la violencia en su vida cotidiana, las posibilidades de reincorporarse al sistema educativo se vuelven mínimas o por lo menos mucho menores que las de las madres adolescentes de la ciudad, que tienen mayor acceso a programas y servicios para recuperar con una relativa menor dificultad sus estudios.

Entre las alternativas que existen para brindar apoyo al subgrupo en cuestión se encuentra el Programa Becas de Apoyo a la Educación Básica de Madres Jóvenes y Jóvenes Embarazadas (PROMAJOVEN), que tiene el objetivo de apoyar a las adolescentes en condiciones de vulnerabilidad para que puedan iniciar, continuar o concluir sus estudios de educación básica. Además, el Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA) es un organismo público que ofrece la oportunidad de alfabetizarse o completar los estudios de primaria y secundaria mediante varios modelos de atención de acuerdo con la situación educativa, la edad y el contexto —rural, indígena o urbano— de las adolescentes. Sin embargo, la oferta institucional no es suficiente si no se cuenta con el apoyo de los entornos más cercanos y las redes familiares y sociales, pues

el tiempo de espera en ocasiones es demasiado largo para acreditar los estudios o recibir becas frente a la presión que en reiteradas ocasiones ejercen la propia maternidad, la familia, la pareja y en general las diversas circunstancias en que las inequitativas relaciones de género colocan a las madres y embarazadas adolescentes.

## NNA en conexión con la calle

**Tabla 31** NNA en conexión con la calle

<p><b>¿Quiénes son?</b></p>	<p>El comúnmente empleado término niños de la calle se refiere a: "Una categoría social que, en la práctica, no está integrada por una población homogénea, lo que dificulta el uso del término para la investigación, la formulación de políticas y el diseño de actuaciones" (ONU, 2012: 5).</p> <p>En los últimos años, se ha cambiado este concepto por el de niños en situación de calle para incluir tanto a aquellos que realizan actividades económicas en la calle, aunque tengan un hogar que comparten con adultos, como a los que, en efecto, trabajan y pernoctan en las calles.</p> <p>Actualmente se usa el término niñas, niños y adolescentes en conexión con la calle para abarcar a aquellos que crecen y se desarrollan en una serie de entornos interconectados reconociendo que la calle puede ser un punto de referencia esencial para algunos niños, aun cuando no se encuentren presentes físicamente en ella.</p> <p>No obstante, el término niños de la calle sigue siendo el más empleado por la población en general para definir a aquellos niñas, niños y adolescentes que siguen siendo de todos y de nadie (ONU, 2012)</p>
<p><b>¿Cuántos son?</b></p>	<p>De acuerdo con los últimos registros del programa "De la Calle a la Vida", en el D.F. y las 100 principales ciudades del país existen alrededor de 140 000 niñas, niños y adolescentes en situación de calle, correspondiendo aproximadamente el 92 por ciento al grupo "en la calle" y el 8 por ciento a niñas, niños y adolescentes "de la calle". Es importante mencionar que no se distingue entre la población joven y adolescente, tampoco se profundiza en los términos "en la calle" y "de la calle". (Alianza MX, 2014: 123)</p>
<p><b>¿Dónde están?</b></p>	<p>En las ciudades del país.</p>

La subpoblación *niños de la calle* o *que tienen conexiones con la calle* es una de las mayores expresiones de la marginación y la exclusión de la sociedad mexicana. La calle representa un espacio vital cuyas características son muy diversas, no obstante el predominio de estereotipos que generalizan sus particularidades y limitan la adopción de estrategias de atención eficaces para contribuir en la solución de esta realidad de carácter eminentemente urbano.

## Antecedentes del concepto

El Año Internacional del Niño, proclamado por la ONU en 1979, es el antecedente que promueve el desarrollo de investigaciones dirigidas a esta población. Posteriormente, en 1984 tuvo lugar en Brasilia el Primer Seminario Regional Latinoamericano sobre Alternativas Comunitarias para Niños de la Calle como resultado de una preocupación creciente por el notable incremento en los niños que utilizaban la calle como espacio de supervivencia, ya que: "se afirmaba que 50% de los niños que vivían en condiciones de pobreza estaban en riesgo de convertirse en callejeros" (Barreiro, 2004: 18), y el término *niños de la calle* era el más utilizado.

En los años ochenta, UNICEF internacionalizó el concepto con la intención de diferenciar entre los "niños *en* la calle", que sólo trabajan en la vía pública, y los "niños *de* la calle" quienes *viven* en la calle (Fletes, 1996).

En nuestro país en la década de los ochenta UNICEF y el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) promovieron la realización de Censos de población de niños encontrados en la vía pública. (Pérez, 2003:8)

Por su parte, el término *niños de la calle*, utilizado por la Comisión de Derechos Humanos en 1994, se desarrolló también en los años ochenta para describir a:

cualquier niño o niña para quien la calle se ha convertido en su morada habitual y/o su medio de vida, y que carece de protección, supervisión o guía suficiente por parte de adultos responsables. Al mismo tiempo, el término podía designar a los niños que estaban "en" la calle, es decir, que trabajaban en ella y volvían al hogar familiar por la noche; a los niños "de" la calle propiamente, que vivían en ella y funcionalmente carecían de apoyo familiar pero mantenían ciertos vínculos con la familia; o a los niños abandonados, que vivían totalmente solos (ONU, 2012).

Posteriormente se adoptó el término *menores en situación de calle* para referirse tanto a niños *de* como a niños *en* la calle, y más adelante se evitó el término *menores* por considerarlo peyorativo especificando además el género e incluyendo la categoría de adolescentes: *niñas, niños y adolescentes en situación de calle* (Danielle, 2007: 122, 123).

### La evolución de un término

- Hasta antes de 1979, *niños de la calle*.
- En los primeros años de este siglo comienza a usarse *menores en situación de calle* para referirse a niñas, niños y adolescentes tanto *de* como *en* calle. Posteriormente el término *menores* se sustituyó por *niñas y niños*.
- A partir de 2010 el término cambia a *niñas, niños y adolescentes en conexión con la calle*.
- Sin embargo, en la práctica y el uso común el término *niños de la calle* se ha impuesto.

El contexto y las circunstancias, que no son absolutas ni estáticas, han llevado a que la terminología continúe evolucionando de tal forma que tanto el Consejo de Derechos Humanos (Resolución 16/12) como el Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas “reconoce que los niños realizan numerosas actividades en la calle y que, si hay algo que constituye un ‘problema’, no es el niño sino más bien las situaciones en que éste se encuentra” (ONU, 2012: 13).

Asimismo, una nueva terminología que hace hincapié en las diferentes opciones de NNA para relacionarse así como en las *conexiones con la calle* que van adquiriendo y que impactan en las características que el fenómeno asume con el paso del tiempo, define el problema con las siguientes palabras:

Si adoptamos un enfoque integral según el cual los niños crecen y se desarrollan en una serie de entornos interconectados, el término “conexiones con la calle” reconoce que la calle puede ser un punto de referencia esencial para algunos niños, aun cuando no se encuentren presentes físicamente en ella. Las conexiones con la calle pueden resultar vitales para la supervivencia diaria de los niños, para seleccionar las estrategias con las que afrontar los problemas y para desarrollar su identidad. Se entiende por niño conectado con la calle aquél para quien ésta es un punto de referencia central, que desempeña un papel importante en su vida diaria y su identidad (ONU, 2012).

## Marco jurídico

Si bien la Convención sobre los Derechos del Niño constituye el principal instrumento jurídico con un enfoque integral que incorpora derechos de carácter civil, político, económico, social y cultural, no considera explícitamente a la subpoblación de niñas, niños y adolescentes que tienen conexión con la calle, lo cual no limita la aplicación de sus disposiciones, como las relacionadas con la titularidad de sus derechos, los principios generales del interés superior del niño y la no discriminación.

Es el Comité de los Derechos del Niño el órgano de expertos encargado de vigilar la aplicación de la Convención, y la instancia involucrada en lo que atañe al sector en cuestión que vigila las circunstancias que lo rodean y emite recomendaciones al respecto. Se suman a ella los Convenios de la OIT, el Protocolo para Prevenir, Reprimir y Sancionar la Trata de Personas, especialmente mujeres y niños, y las Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para la Administración de la Justicia de Menores.

## Perfil Social

Si bien no existe un criterio común respecto a la cantidad de NNA en situación de calle en el mundo, la UNESCO considera que la cifra es superior a cien millones (UNESCO, 2013), mientras que UNICEF (2005) afirma que es muy difícil contar con cifras confiables debido

a que no hay estrategias comunes entre las naciones para cuantificar las dimensiones que adquiere este problema global.

Por otra parte caracterizar a esta subpoblación implica grandes retos, pues prevalecen aún en el tercer milenio estereotipos como “el típico retrato del niño de la calle, varón de 13 o 14 años, que hace un uso indebido de sustancias, inicia su actividad sexual a una edad temprana, delinque y es huérfano o ha sido abandonado” (ONU, 2012).

Se ha hablado también de “factores desencadenantes”, como maltrato, abandono, trabajo obligatorio, violencia, abuso en el interior de la familia, mismos que se suman a factores “de atracción”, como:

el espacio de libertad, la independencia financiera, la aventura, el encanto de la ciudad y las amistades o las bandas callejeras. Con el tiempo, estos factores pueden convertirse en fuertes conexiones con la calle que, combinadas con el estigma social y los prejuicios, dificultan que el niño encuentre opciones atractivas fuera de ese espacio (ONU, 2012: 19).

Por su parte, el *Informe alternativo* realizado por Alianza Mx, al referirse a niñas, niños y adolescentes que tienen conexiones con la calle, reporta que las características y circunstancias que los rodean demuestran cambios importantes, ya que:

A diferencia de hace una década, la presencia de niños es mucho menor y la de adolescentes también. En los años recientes sumados a la feminización de la población que habita en la calle, ha surgido la conformación de familias y la presencia de niños y niñas que nacen y crecen en la calle. Hay también una fuerte relación de esta población con el uso adictivo de drogas y fenómenos de explotación sexual (Alianza Mx, 2014: 33).

La organización también ha llamado la atención sobre NNA que no viven en la calle, pero se encuentran en cruceros, semáforos, parques y otros espacios públicos, así como sobre menores de 12 años que en su mayoría se encuentran con sus familias y que desempeñan tareas para la obtención de ingresos, muchos de origen indígena, y otros que han adoptado la alternancia entre la calle, el hogar y las instituciones públicas o privadas. Por otra parte, organizaciones de la sociedad civil dedicadas al tema alertan sobre el número creciente de estudiantes de educación media, particularmente en la ciudad de México, que establecen nexos con el crimen organizado y se vinculan en actos delictivos como el narcomenudeo para satisfacer en mínima medida la inmensa oferta que la sociedad de consumo pone a su disposición, y que en condiciones normales es casi imposible de satisfacer.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Información proporcionada por la Directora de la IAP Pro niños de la calle, Laura Alvarado, quién a lo largo de más de 20 años de experiencia en el tema, hace énfasis en la importancia de poner atención en este sector, llevando a cabo acciones de tipo preventivo en las escuelas para evitar que el alumnado de este nivel termine abandonando sus estudios por esta causa.

Entre los estudios que rinden cuenta de las características sociodemográficas de los niñas, niños y adolescentes de este subgrupo y los cambios que se observan en los últimos años, cabe mencionar el que realizó la Alianza Operativa Quorum (2010) en la ciudad de México, por los importantes hallazgos que arrojó, como:

1. la importante asociación entre la inseguridad de los entornos en los que viven los adolescentes, una mayor vulnerabilidad de los mismos<sup>3</sup> y su conexión con la calle y las transformaciones en la apariencia física de los niñas, niños y jóvenes que viven en las calles: “Aquellas imágenes de suciedad, ropa andrajosa y zapatos rotos parecen quedar atrás, y se imponen otras que presentan a estos niños y jóvenes con ropa limpia y peinados a la moda, con tenis de marca y celulares que los vuelven indiferenciables respecto de otros jóvenes urbanos de sectores populares lo que los hace menos visibles”;
2. que las nuevas características como la mimetización de éstos niñas, niños y adolescentes no implica una disminución de la población, pero sí incide en una mayor dificultad para brindarles atención, ya sea por parte de organismos gubernamentales o de la sociedad civil, tornándose cada vez más complejas las formas de intervención que hacia ellos se dirigen;
3. la presencia de niños, adolescentes y jóvenes que asumen nuevas formas de supervivencia que los colocan en circunstancias de mayor independencia y acceso a recursos y al mismo tiempo los grupos tradicionalmente reconocidos generan una segmentación que obliga a considerar realidades heterogéneas y por lo tanto estrategias de intervención diferenciadas (Alianza Operativa Quórum, 2010: 83).

## Perfil educativo

Si resulta difícil poder caracterizar en términos generales a esta subpoblación en muchos sentidos excluida de los sistemas económico, social y escolar, entre otros, y violentada en sus derechos aun antes de llegar a la calle, describir su perfil educativo es mucho más complicado. Las aproximaciones que se pueden hacer están referidas a las acciones psicopedagógicas que las instancias públicas y privadas realizan en este ámbito con los niñas, niños y adolescentes que representan a su población meta, y aunque existen aún muchas acciones de carácter asistencial principalmente entre los organismos de gobierno, también se detectan valiosas acciones de educación no formal que el personal de organizaciones de la sociedad civil realiza y que han puesto en marcha como parte de sus modelos de intervención, dirigidos a la alfabetización, la regularización, la enseñanza de oficios, y las actividades lúdicas, culturales o artísticas que contribuyen para que los NNA puedan hacer frente a su realidad en una futura reinserción familiar o social caracterizada en muchas ocasiones por carencia de acreditación civil como

<sup>3</sup> “De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), así como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), México ocupa el tercer lugar a nivel mundial en maltrato infantil”, y lejos de descender en esa posición, se coloca entre los países integrantes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en el primer lugar en violencia física, abuso sexual y homicidios de menores de 14 años (Alianza Operativa Quórum, 2010: 11).

actas de nacimiento o cartillas de vacunación, altos índices de desnutrición, incorporación tardía al sistema escolarizado y deserciones tempranas.

Entre las instancias oficiales se cuenta en el ámbito federal con el DIF; la Secretaría de Seguridad Pública (SSP) a través de la Dirección General de Derechos Humanos, así como organizaciones civiles con una larga trayectoria y experiencia que con pocos recursos han desarrollado propuestas y modelos que brindan alternativas de intervención para este sector, como la Casa Dar y Amar (DAYA) I.A.P., con programas integrales especializados basados en métodos educativos y terapéuticos; el Centro Interdisciplinario para el Desarrollo Social (CIDES) I.A.P., que brinda atención inicial a través de Círculos Infantiles; el centro Educación con Niñas, Niños y Adolescentes en Situación de Calle (EDNICA) I.A.P., que proporciona alimentación, salud, vivienda, vestido y recreación mediante su modelo educativo; la Fundación Renacimiento I.A.P., que proporciona capacitación y formación en valores, y El Caracol A.C. que contribuye a la visibilidad y la inclusión social de esta población y la que se encuentra en riesgo social partiendo desde un enfoque de derechos y perspectiva de género, además de promover procesos sociales y acompañamiento educativo para el ejercicio pleno de sus derechos. Se cuenta también con Quórum, alianza interinstitucional que ha permitido generar un mayor impacto en la población con la que trabaja y que se encuentra conformada por organizaciones con una amplia experiencia en la intervención educativa, como Yolia, Niñas de la Calle, A.C.; Fundación San Felipe de Jesús, I.A.P., y Fundación Pro Niños de la Calle, I.A.P.

Entre los cuestionamientos que se han hecho a las instancias que trabajan para esta subpoblación está la falta de voz que NNA han tenido para participar desde su perspectiva en los procesos que les permitan el ejercicio de sus derechos. Incluimos a continuación dos testimonios que forman parte del libro *Sueños y palabras* (EDNICA, 2014), con el propósito de reconocer el trabajo que se desempeña a favor de este sector y conocer algunas de sus opiniones y pensamientos:

- I. Llegué a EDNICA porque Chabela le dijo a mi mamá que traía a sus hijos aquí y como nosotros no íbamos a la escuela vino mi mamá a una entrevista, le dijeron que sí podíamos venir; a mí me dio un poco de miedo porque no conocía a nadie, después ya venimos y le ayudaron a mi mamá para que fuéramos a la escuela. Primero era más tímida que ahora, participaba muy poco. Con el tiempo se me fue quitando la pena, ahora ya opino más que cuando empecé a venir. Lo que más me ha gustado de EDNICA es el fútbol. Acabo de terminar la primaria en 9-14, me siento contenta porque terminé con buenas calificaciones, hasta dije unas palabras de despedida ante mi escuela, aunque me puse un poco nerviosa. Aquí he aprendido sobre la violencia y cómo protegernos de enfermedades. Me siento feliz de venir a EDNICA (*Diana, 16 años*).
- II. Cuando entré al Centro Comunitario Morelos, tenía la edad de 6 años. En EDNICA he aprendido a controlarme, trabajar en equipo y no enojarme de cualquier cosa, además tengo actividades como mi terapia psicológica y también torneos de fútbol que me encantan. En la escuela iba bien, entré a la secundaria con promedio de 8.3 y pasé 1ero. más o menos; después en EDNICA me consiguieron una escuela muy diferente que se llama "Eduquémonos con México A.C." ahí aprendí la raíz cuadrada y un montón de cosas que

no me habían enseñado en Primero, era otro sistema que no tienen las escuelas normales y por eso enseñaban mejor; era muy especial pero era mucha presión. En esa escuela terminaría mi secundaria en año y medio pero me dieron de baja por no cumplir las reglas y muchos acuerdos a los que me había comprometido; lo último fue que un sábado que tenía examen no me presenté y el lunes cuando llegué a la escuela exigieron que tenían que hablar con mis papás; ya cuando fue mi mamá le dijeron que yo ya estaba dado de baja porque tenía mucho que no había cumplido las reglas. Me sentí como cucaracha aplastada porque yo pensaba que me iba a quedar sin estudiar; pero fui al INEA en donde hacíamos los exámenes, ahí me dijeron que podía presentar mis exámenes que me faltaban. Yo le puse mucho empeño [...] y pasé uno, pero no me di por vencido [...] y terminé la secundaria el día 4/6/13 y me dieron el Certificado el día jueves del 1/7/13. Me siento contento porque mi receta para seguir estudiando funcionó. Se las voy a dar por si la necesitan: debes de poner primero 100 gramos de escuela y agregar 1 kilo de alumnos, luego agregar los 2 kilos de respeto, ya cuando estos ingredientes están bien mezclados, agregar los 5 kilos de responsabilidad y también agregar los 50 gramos de ganas de estudiar junto con algunos gramos de maestros, de diferentes especies; ya cuando todo esté bien mezclado salen niños y niñas responsables y respetuosos que quieren seguir estudiando (*Miguel Ángel Hernández Valdéz, 16 años*).

## Adolescentes en conflicto con la ley

**Tabla 32** Adolescentes en conflicto con la ley

<p><b>¿Quiénes son?</b></p>	<p>Para entender el fenómeno de los adolescentes en conflicto con la ley, acusados o declarados responsables por la comisión de un delito, es preciso tener en cuenta los problemas sociales a los que se enfrentan estos adolescentes.</p> <p>Las situaciones de exclusión, pobreza y desigualdad debilitan los mecanismos de protección familiares, comunitarios e institucionales, y conducen a que los adolescentes carezcan de oportunidades de desarrollo, abandonen la escuela a temprana edad, se involucren en conductas delictivas, caigan en el consumo de drogas o adquieran conductas violentas.</p> <p>A partir de la reforma al sistema de justicia para adolescentes, establecida en diciembre de 2005, se limitó la privación de libertad para personas de entre 14 y 18 años, y sólo como último recurso. Así, se eliminó esta sanción para los adolescentes entre 12 y 14 años (UNICEF, 2009).</p>
<p><b>¿Cuántos son?</b></p>	<p>En 2007 se habían registrado a nivel nacional 22 970 adolescentes en conflicto con la ley, de los cuales 91% eran hombres.</p> <p>En 2012 existían 10 583 adolescentes con una sentencia condenatoria, de los cuales 4 959 – 46.9% del total– fueron internados en alguna comunidad para adolescentes en conflicto con la ley (INEGI, 2012, citado por Solís, 2014)</p>

<b>¿Dónde están?</b>	En diversas ciudades del país.
<b>Principales características</b>	Para UNICEF el perfil del adolescente en conflicto con la ley puede resumirse de la siguiente manera: La mayoría de los adolescentes mexicanos que entran en conflicto con la ley son de sexo masculino, tienen de quince a diecisiete años, presentan un retraso escolar de más de cuatro años o han abandonado la escuela, trabajan en actividades informales que no exigen calificación laboral, y con el producto de su actividad ayudan al sostenimiento de la familia. Además suelen vivir en entornos violentos. Se trata, en definitiva, de adolescentes que viven en ambientes de desprotección, en los que por lo general varios de sus derechos se encuentran amenazados o vulnerados (UNICEF, 2009).

La idea profundamente arraigada en la sociedad de que la adolescencia es una etapa de profundas revoluciones internas que con frecuencia deriva en conductas delincuenciales y conflictivas —el estereotipo maniqueo del *rebelde sin causa*— tiene su personificación en los adolescentes que por una situación multifactorial han entrado en conflicto con la ley.

Para el CONAPRED “La criminalización de los menores infractores resulta en una dinámica de mayor marginación, pues si bien la mayoría provienen de familias disfuncionales y de ambientes de marginación, su incursión en la vida penal los denigra aún más” (Contreras, 2013, 13 de febrero).

Dicha institución documenta en la Encuesta Nacional sobre Discriminación (ENADIS) 2010 que para las y los jóvenes: “la discriminación se ha presentado de manera histórica, constante y sistemática. A consecuencia de ella, tales grupos han enfrentado desigualdades fundamentales en cuanto al acceso a derechos y oportunidades para el desarrollo” (CONAPRED e IMJUVE, 2011:7).

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos reconoce y protege los derechos de las personas jóvenes al establecer en el artículo 1º que “toda persona goza de los derechos humanos y garantías reconocidos por ella y por los tratados internacionales firmados y ratificados por el Estado mexicano”.

Asimismo, el artículo 2º y la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación establecen que queda prohibida la discriminación por motivos como el género, la edad y la condición social.

Al respecto, la Asamblea General de las Naciones Unidas ha establecido que la edad para definir a las personas jóvenes es entre los 15 y los 24 años, no obstante, la Ley del Instituto Mexicano de la Juventud señala en el artículo 2º que jóvenes son quienes se encuentran entre los 12 y los 29 años.

Según la ENADIS 2010, uno de los grupos que sufre mayor discriminación en nuestro país es el de jóvenes, a quienes se les suele asociar con características desfavorables, como desinterés, apatía, falta de disciplina y educación, así como conductas delincuenciales que deben ser severamente vigiladas y controladas.

**Tabla 33** “En México hay jóvenes que no estudian ni trabajan. Usted piensa que esto se debe a que:”

Respuesta	Porcentaje
Son delincuentes	1.5
Les gusta vivir así	4.2
Nadie los obliga	4.3
No pudieron estudiar/No les dan trabajo	12.6
No les dan trabajo	5.7
No pudieron estudiar	6.9
No pueden hacerlo	18.1
No quieren hacerlo	36.0
Ambas (No quieren hacerlo y no pueden hacerlo)	19.4

**Fuente:** ENADIS 2010 (CONAPRED e IMJUVE, 2011:32).

La percepción de que los jóvenes no estudian ni trabajan porque no quieren hacerlo alcanza 36% de la población en México; 18.1% considera que es porque no pueden hacerlo; 19.4% piensa que no lo hacen por ambas razones; 12.6% opina que es porque no pudieron estudiar o no les dan trabajo (CONAPRED e IMJUVE, 2011:32).

Por otra parte, casi la mitad de la población en el país opina que no se justifica en nada llamar a la policía cuando los jóvenes se reúnen en la calle, sin embargo, más de la mitad de la población cree que esto sucede algo o poco, y 3 de cada 10 personas creen que sucede mucho (CONAPRED e IMJUVE, 2011:36).

Como resultado de las reformas al artículo 18 constitucional reformado el 2 julio de 2015, se estipulan las bases del Sistema de Justicia para Adolescentes en los siguientes términos:

La Federación y las entidades federativas establecerán en el ámbito de sus respectivas competencias, un sistema integral de justicia para los adolescentes, que será aplicable a quienes se atribuya la comisión o participación en un hecho que la ley señale como delito y tengan entre doce años cumplidos y menos de dieciocho años de edad. Este sistema garantizará los derechos humanos que reconoce la Constitución para toda persona, así como aquellos derechos específicos que por su condición de personas en desarrollo les han sido reconocidos a los adolescentes. Las personas menores de doce años a quienes se atribuya que han cometido o participado en un hecho que la ley señale como delito, sólo podrán ser sujetos de asistencia social.

A partir de lo anterior, se considera que el término *adolescente en conflicto con la ley* es el nombre con el cual se denomina al sector de la población que cumple con alguna de las medidas que el Sistema Integral de Justicia para Adolescentes determina para la reincorporación social y familiar.

Dichas modificaciones a la ley se realizaron en el marco jurídico de nuestro país, acorde con los postulados de protección integral de los derechos fundamentales de los niñas, niños y

adolescentes en el contexto internacional, que plantean la prevalencia del interés superior de este sector de la sociedad y la satisfacción de sus necesidades básicas. Si bien la información sobre el tema referido a la subpoblación de adolescentes en conflicto con la ley es limitada,

El Censo Nacional de Gobierno, Seguridad Pública y Sistema Penitenciario Estatales 2013: resultados, realizado por INEGI (2014: 12-13), señala a 10 583 total de adolescentes ingresados durante el año a los centros de tratamiento o internamiento por conductas antisociales vinculadas a delitos del fuero común, "De ellos, sobresalen 1 753 por robo a casa habitación, 754 por robo a transeúnte en vía pública y 682 por robo de vehículo".

#### Comunidades especializadas de atención para el adolescente

A raíz de la reforma de 2005, los centros de reclusión de menores en el Distrito Federal pasaron de llamarse Tutelares para Menores, a Comunidades para Adolescentes en Conflicto con la Ley. Así, se pasó de un modelo tutelar diseñado para el control y la protección de jóvenes con conductas problemáticas o irregulares a uno en el que los adolescentes son reconocidos como sujetos titulares de derechos y obligaciones.

1. Comunidad para mujeres (CM).
2. Comunidad de Diagnóstico Integral para Adolescentes (CDIA).
3. Comunidad para el Desarrollo de Adolescentes (CDA).
4. Comunidad de Tratamiento Especializado para Adolescentes (CTEA).
5. Comunidad Especializada para Adolescentes Dr. Alfonso Quiroz Cuarón (CEA-QC), y
6. Comunidad Externa de Atención para Adolescentes (CEAA).

En el Distrito Federal, la Ley de Justicia para Adolescentes entró en vigor en octubre de 2008, y la Dirección Ejecutiva de Tratamiento a Menores, que es un área dependiente de la Subsecretaría de Sistema Penitenciario, inició la administración de las seis Comunidades Especializadas de Atención para Adolescentes, de las cuales una sólo atiende a mujeres, cuatro están constituidas por varones, y una más cuenta con población mixta.

De acuerdo a las Estadísticas de la Dirección General de Tratamiento para Adolescentes (DGTPA) al 6 de mayo de 2013, en las cuales se basó UNICEF para elaborar el documento *Modelo de tratamiento para adolescentes en el Distrito Federal*, se encontraban bajo su custodia 4 480 adolescentes: 597 en internamiento y 3 883 en *externación*; de esta población 6% correspondió a mujeres y 94% a varones; respecto a la edad, en el mismo documento se reporta que más de la mitad (56%) corresponde a adolescentes entre 15 y 17 años, y 21% contaba en el momento del tratamiento con 18 años de edad. En términos de escolaridad, el porcentaje más alto se ubica en 35% de adolescentes con secundaria incompleta, seguido de los que lograron concluir la secundaria (16.8%), la primaria también concluida (16.3%) y la preparatoria incompleta (16.3%) (DGTPA, 2013: 13, 15).

La presencia de adolescentes en conflicto con la ley obedece a diversas circunstancias y factores de orden individual, familiar y social que ubican a esta población en condición de vulnerabilidad.

**Tabla 34** Adolescentes internados por conductas antisociales a nivel nacional, 2012 (selección de delitos)

Conducta antisocial	Internados (total)	Internados (%)
Homicidio	864	17.4
Lesiones	114	2.3
Secuestro	206	4.2
Violación simple	202	4.1
Robo a casa habitación	938	18.9
Robo de vehículo	337	6.8
Robo a transeúnte en la vía pública	213	4.3
Robo a transeúnte en espacio abierto	96	1.9
Robo a negocio	160	3.2
Otros robos	868	17.5
Total	4959	100

**Fuente:** Elaboración, México Evalúa.

Asociada con la comisión de delitos, la deserción escolar es una realidad social; ésta, además de reducir las oportunidades para los jóvenes, los ubica con mayor posibilidad de verse involucrados en *conductas de riesgo*, entendidas como: todo comportamiento contrario a mantener la integridad física, emocional o espiritual de la personas y que puede incluso atentar contra su vida (Krauskopf, 1995, citado en SSP, 2011:12). En el caso de los adolescentes, estas conductas comprometen aspectos de su desarrollo psicosocial o su supervivencia, por lo que incrementan la posibilidad de sufrir algún daño o de cometer conductas infractoras (SSP, 2011: 11)

En relación con lo anterior, el consumo de sustancias adictivas representa un importante elemento vinculado con conductas que colocan a muchos adolescentes en riesgo, y se presenta como causa y efecto de la deserción escolar y la comisión de delitos. Al respecto, en la Encuesta Nacional de Adicciones (ENA) 2008 se reportó que si bien el número de personas que han consumido alguna vez una droga varía entre hombres y mujeres (9.1% y 2.4%, respectivamente), la diferencia se debe a que los varones se encuentran más expuestos (91%); más adelante se agrega que:

El 21.6% de los adolescentes que aceptaron haber consumido drogas al menos una vez en su vida, reportaron no estudiar. La deserción escolar, como condición que expone a los adolescentes a este tipo de consumo, incrementa en ellos la probabilidad de usar marihuana cuando se las ofrecen, hasta 69 veces más que sus compañeros que sí se encuentran incorporados a la escuela (SSP, 2011: 13).

### Un país en conflicto con su adolescencia

"Un país que descuida su juventud y no le otorga suficientes oportunidades de desarrollo renuncia inevitablemente a su presente y a su futuro. La juventud en México requiere especial atención en relación con los espacios para acceder a la educación, al empleo y demás capacidades que le permitan el crecimiento integral justo. Invertir en la juventud no sólo incrementa la calidad de sus condiciones de vida sino que además expande sustancialmente la viabilidad de todo el país".

"Una persona joven con poca o nula educación, con escasas oportunidades de acceder a empleos o con sus derechos políticos constantemente obstaculizados enfrentará dificultades para entender la vida social e integrarse en ella porque se sentirá desde el principio marginada, rechazada o incluso criminalizada sin razón."

(CONAPRED e IMJUVE, 2011:8)

## Alternativas educativas para adolescentes en conflicto con la ley

Como parte del Modelo de Intervención que el Programa General de Atención Educativa de la DGTPA realiza en las Comunidades Terapéuticas de la ciudad de México, con el propósito de desarrollar en los adolescentes en conflicto con la ley las competencias, habilidades y actitudes para lograr su reinserción educativa, social y familiar, se destaca la importancia de

Modificar las estructuras de pensamiento de los adolescentes, a través de la acción educativa. Crear vínculos interinstitucionales que permitan la reinserción de los adolescentes al sistema educativo formal y no formal. Diseñar, adecuar e implementar programas y proyectos encaminados a desarrollar competencias y habilidades de estudio (DGTA, 2013: 31).

A partir de 2009, como parte del Modelo de Atención Integral para lograr una reinserción adecuada de los adolescentes que forman parte del tratamiento que el sistema de justicia ha diseñado y lleva a cabo actualmente, se realizan acciones de colaboración con diversas instituciones que forman parte de la Red Educativa de la DGTPA, como el INEA, la Subdirección de Educación Básica para Adultos y la Dirección General de Bachillerato, estas dos últimas pertenecientes a la SEP.

La otra cara de la misma moneda es la población adolescente que de una u otra forma se ha visto relacionada con la comisión de delitos desde el papel de víctima. En el Informe Alternativo al cuarto y quinto informes consolidado sobre el cumplimiento de los Derechos del Niño en México, elaborado por la Alianza por los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes en México en el mes de junio de 2014, se menciona que:

aun cuando el Comité de los Derechos del Niño recomendó a México establecer un sistema de recopilación de datos que permita determinar el número de NNA afectados y/o involucrados en el crimen organizado, no existen datos oficiales que permitan cuantificar el problema. Red de Derechos de la Infancia en México [REDIM], en su Informe alternativo sobre el Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la participación de niños en conflictos armados subrayó que desde diciembre de 2006 hasta octubre 2010, 994 niños y niñas habían perdido la vida en la lucha contra la delincuencia organizada (Alianza Mx, 2014: 27).

A pesar de que la reforma de diciembre de 2005 significó un cambio importante en la forma en cómo el sistema de justicia considera a los adolescentes que se encuentran en conflicto con la ley —pasando de un sistema tutelar y paternalista de control de conductas problemáticas, a una visión de los jóvenes como sujetos de derechos y obligaciones—, es fundamental investigar a profundidad su realidad para mejorar la calidad de la atención que se les brinda.

Por otra parte, aunque desde hace algunos años el INEGI publica estadísticas con datos sobre justicia para adolescentes: número de centros, capacidad instalada, personal, adolescentes ingresados y egresados, así como los delitos por los que están allí, las cifras no permiten apreciar hasta qué punto las estrategias de reinserción social han sido eficaces para aportar a estos adolescentes oportunidades de atención médico-psicológica, tratamiento y rehabilitación en el abuso de sustancias tóxicas, así como para proporcionarles oportunidades de educación, capacitación para el trabajo y desarrollo que los aparten de un futuro donde sean captados por el crimen organizado.

Los adolescentes en conflicto con la ley son la cristalización de una larga serie de desigualdades y exclusiones que se han perpetuado y que los condenan a convertirse en *carne de cañón* de la delincuencia organizada, lo que convierte a las víctimas en victimarios, en una escalada de violencia.

## NNA afrodescendientes

**Tabla 35** NNA afrodescendientes

<b>¿Quiénes son?</b>	Pueblos, comunidades y personas que descienden de mujeres y hombres africanos, víctimas del comercio de personas registrado sobre todo entre los siglos XVI y XIX, y que fueron traídos al continente americano por los colonizadores europeos para trabajar en las minas y los campos agrícolas. Se caracterizan por compartir rasgos culturales, históricos y fenotípicos afines (apariencia, tono de piel, tipo y color de cabello, entre otros (CONAPRED, 2012).
<b>¿Cuántos son?</b>	De acuerdo con la Encuesta Intercensal (2015: 89), la población que se considera afrodescendiente en México es de 1 381 853; siendo 676 924 hombres y 704 929 mujeres.
<b>¿Dónde están?</b>	Las entidades con las proporciones más altas de personas que se consideran afrodescendientes son Guerrero, Oaxaca y Veracruz, con 6.5, 4.9 y 3.3% de su población, respectivamente; también destaca México, el Distrito Federal, Baja California Sur y Nuevo León con porcentajes entre 1.5 y 1.9 por ciento. (INEGI, 2015:88)
<b>Principales características</b>	Invisibilidad, baja autoadscripción, exclusión, discriminación y racismo, debido a características físicas como color de piel y otras asociadas a la negritud por parte de sectores de la población no afrodescendiente.

En nuestro país hay una profunda raíz afrodescendiente cuya principal característica es la invisibilización histórica y contemporánea por parte de la sociedad.

El término *afrodescendiente* fue acuñado en 1996 por la brasileña Sueli Carneiro, y ha sido aceptado por la mayoría de los estudiosos del continente americano, e incorporado plenamente en la terminología de la ONU a partir de la Conferencia de Durban. Otra definición, propuesta por el CONAPRED (2012), puede consultarse en la tabla 38.

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece en su artículo 1º que:

Todas las personas gozarán de los derechos humanos reconocidos en esta Constitución y en los tratados internacionales de los que el Estado mexicano sea parte, así como de las garantías para su protección, cuyo ejercicio no podrá restringirse ni supeditarse, salvo en los casos y bajo las condiciones que esta constitución establece [...] queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico, o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil, o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y las libertades de las personas (reformado mediante decreto publicado en el *Diario Oficial de la Federación* el 10 de junio de 2011).

Por su parte, el artículo 2º establece que:

la Nación tiene una composición pluricultural, sostenida originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización, y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas [...] La conciencia de su identidad indígena deberá ser criterio fundamental para determinar a quienes se aplican las disposiciones sobre pueblos indígenas [...] sin perjuicio de los derechos aquí establecidos, a favor de los indígenas, sus comunidades y pueblos, toda comunidad equiparable a aquellos tendrá en lo conducente los mismos derechos, tal y como lo establece la ley (reformado mediante decreto publicado en el *Diario Oficial de la Federación* el 14 de agosto de 2001).

Ello significa que, si bien la Constitución aún no reconoce a los pueblos afrodescendientes como parte constitutiva de la nación, abre la puerta para hacerlo, con lo cual no sólo se resarciría una deuda histórica con ellos, sino que se les daría acceso pleno a la jurisdicción del Estado. Queda pendiente la reforma constitucional que los nombre y les abra un espacio a este beneficio.

## Un poco de historia

Las poblaciones afrodescendientes en México, también llamadas afromexicanas, han estado largamente olvidadas.

El comercio de esclavos fue una práctica muy extendida durante la colonia. Lo mismo ingleses que portugueses, al igual que belgas, holandeses y franceses, incursionaban en las costas de África Subsahariana para capturar a hombres y mujeres jóvenes, quienes eran trasladados

en galeras a través del Océano Atlántico hasta el continente americano. Quienes lograban sobrevivir al arduo viaje eran vendidos en mercados, aunque no todos hicieron el viaje directamente al continente americano: algunos atravesaron por otros lugares del mundo hispano de esa época.

### Afromexicanos hoy

Las entidades con las proporciones más altas de personas que se consideran afrodescendientes son Guerrero, Oaxaca y Veracruz, con 6.5, 4.9 y 3.3% de su población, respectivamente; también destaca México, el Distrito Federal, Baja California Sur y Nuevo León con porcentajes entre 1.5 y 1.9 por ciento. (INEGI, 2015:88)

A pesar de su número y de su importancia en la historia de este país, todavía hoy la presencia de la población de descendientes de origen africano en México es ignorada por la mayoría de los mexicanos.

### Discriminación, exclusión, invisibilización

La población afrodescendiente en México, incluso si no se identifica como tal, es víctima de discriminación y racismo debido principalmente a su color de piel y otras características físicas y culturales asociadas a la negritud por parte de la población que no se asume afrodescendiente, aunque tenga dentro de su herencia genética inocultables rasgos de origen africano.

"Mi prima Briseida va a la escuela allá en Pino, porque mis tíos allá viven y nomás vienen aquí los sábados y los domingos. Una vez llegó diciendo que un chamaquito de su salón le dijo: ¡no sé porque vienes a esta escuela si allá en tu pueblo los negros tienen la suya! Dice la Briseida que luego así dicen los chamacos, como que a los morenos no nos quieren."

Martha, 10 años, estudiante de primaria en Pinotepa Nacional, Oaxaca.  
Entrevista del 8 de enero de 2009 (CONAPRED, 2012).

### Discriminación institucional

Se trata de ideas constitutivas acerca de quiénes somos nosotros y quiénes los demás, de cuánto valemos unos y otros y de cómo debemos vivir. Tales ideas, al clasificar a los otros y jerarquizarlos según su hipotética calidad humana, también nos dan un lugar en el mundo que habitamos y nos conceden una jerarquía propia. La discriminación no consiste sólo en un juicio externo relativo a quien se nos presenta como diferente, sino también en un juicio sobre nuestra propia existencia, valor y emplazamiento vital (Rodríguez, 2011: 16).

El Estado mexicano está obligado por la Constitución y los instrumentos internacionales que ha firmado en materia de Derechos Humanos a garantizar la no discriminación de las personas por condiciones como las ya descritas en este apartado, cuando se habló del artículo 1º constitucional, que establece la prohibición de toda discriminación motivada por origen étnico o nacionalidad, género y discapacidad, entre otras causas que atenten contra la dignidad humana.

Datos del propio INM indican que hasta 2009 en el país había 13 038 migrantes caribeños y 1 637 africanos, de los cuales 733 eran de origen haitiano, 88 jamaicanos y 174 nigerianos. En tanto, las más recientes estimaciones de la Comisión Mexicana de Ayuda a Refugiados (COMAR) señalan que en el periodo comprendido entre 2002 y 2010, de un total de 845 solicitudes de refugio reconocidas, 368 fueron de personas provenientes de África o alguna isla del Caribe (Arellano y Varela, 2011).

Por su parte, el INEGI nunca levantó un censo de la población afrodescendiente en las costas de Oaxaca y Guerrero, y sólo a partir de la Encuesta Intercensal 2015 incorporó preguntas clave que permitirán en un futuro contar con datos más precisos de este sector de la población.

La inclusión de la población afrodescendiente en la Encuesta Intercensal 2015 es un verdadero triunfo de los académicos y la sociedad civil que trabajan con población afrodescendiente, luego de años de lucha para lograrlo.<sup>4</sup>

La mayor parte de la población afrodescendiente contemporánea reside en regiones de pobreza y de extrema pobreza, con los índices de desarrollo humano más bajos del país, pero debido a que no son reconocidos, carecen de servicios básicos de salud y de educación y no se consideran en los programas de apoyo gubernamentales dirigidos específicamente a la población indígena para mejorar sus condiciones de vida.

Si no se cuenta con registros estadísticos confiables y desagregados sobre población afrodescendiente que permitan conocer datos tan básicos como el número real de sus integrantes, los lugares en los cuales se asientan, la distribución por sexo y grupos de edad, el acceso a servicios básicos y educativos, el grado de escolaridad, etcétera, resulta extremadamente difícil una intervención pública eficiente para este sector de la población afectado por la invisibilidad y la discriminación histórica.

Para subsanar esta carencia de datos oficiales en México, en 2011 el Programa Universitario México Nación-Multicultural de la UNAM se dio a la tarea de realizar una encuesta en 22 localidades de la Costa Chica de Oaxaca.

Cabe destacar que la mayoría de la población afromexicana vive en localidades rurales con menos de 2 500 habitantes, lo cual muchas veces ha sido sinónimo de vulnerabilidad, marginación, aislamiento o exclusión de los programas institucionales. Más aún, considerando datos

---

<sup>4</sup> En la Encuesta se incluyen preguntas para conocer el total de la población afromexicana y afrodescendiente, su distribución, edades, sexo, su tasa de participación económica, ocupación, tasas de fecundidad, mortalidad, acceso a servicios educativos y de salud; entre otros indicadores. La información se levantará en 273 localidades con asentamientos afrodescendientes (Palomares, 2015).

del Censo 2005, la zona de las costas de Oaxaca y Guerrero, donde se asienta la mayor población afrodescendiente, manifiesta importantes rezagos en la salud reproductiva, como el fallecimiento de 28 a 42 niños menores de un año por cada mil nacidos vivos, que rebasa por mucho a los 13.8 decesos de infantes ocurridos en el Distrito Federal.

### **Niñez afrodescendiente, entre la exclusión y la invisibilización**

Los niñas, niños y adolescentes afrodescendientes en el país con frecuencia sufren de manera cotidiana marginación, racismo y violencia por parte de sus pares y de las instituciones educativas que poco hacen para protegerlos, ya que son uno de los sectores de la infancia más vulnerables, asegura el Colectivo Afrodescendencias de México (Arellano, 2014).

Para este grupo de investigadores y miembros de la sociedad civil que trabajan principalmente con comunidades afrodescendientes en las costas de Guerrero y Oaxaca, es urgente que se incluya a la infancia afrodescendiente en la revisión de la situación en que vive la niñez en México, así como del marco jurídico e institucional que deberá reconocer y garantizar sus derechos debido a los actos de racismo y discriminación que enfrentan en los distintos ámbitos públicos, especialmente en el sector educación. Muestra de ello es que los municipios con significativa presencia de población afrodescendiente cuentan con los porcentajes de analfabetismo y rezago educativo más elevados en comparación con los demás municipios donde no es tan notoria su presencia (Arellano, 2014).

Por su parte, la investigadora de la UNAM en estudios sobre afrodescendencia Luz María Martínez Montiel (citada por Arellano, 2014) considera que en México la discriminación racial:

Va de la mano con la condición social: aún queda el prejuicio racial de que la gente de piel oscura es descendiente de esclavos [...] en México se discrimina a la gente por ignorancia. El color de la piel está asociado con una cultura extraña, porque no sabemos valorar la cultura indígena, que es muy rica, y la africana, que es tan grandiosa como cualquier otra del mundo. Tenemos una secuela de colonialismo, una mentalidad heredada de la Colonia, donde sólo lo blanco es apreciado y lo negro es despreciado (Arellano y Varela, 2011:33).

Es necesario que el Estado mexicano y la sociedad reconozcan y valoren su presencia histórica y contemporánea, así como su contribución al desarrollo de México, desconocimiento que los mantiene en la invisibilidad y marginación social.

## Puntos en común entre las subpoblaciones con mayor inasistencia escolar

Las condiciones de vulnerabilidad son la base común entre las subpoblaciones con mayor nivel de inasistencia a la escuela.

En general, las niñas, los niños y los adolescentes que forman parte de las subpoblaciones anteriormente caracterizadas también comparten las condiciones de vulnerabilidad. De acuerdo con Matamales y Uceda (2007:6): “hablamos de vulnerabilidad social refiriéndonos a toda una serie de situaciones sociales dominadas por la precariedad, por un equilibrio social inconsistente y débil, que pueden ser la antesala de las situaciones de exclusión social”, cuyas causas la SEP (2012) retomando los planteamientos sobre vulnerabilidad de Pérez de Armiño (1999), enuncia como:

1. Aquellas relacionadas a estructuras sociales, económicas y políticas con perspectiva histórica. Las condiciones que caracterizan el subdesarrollo (la marginalidad social) han hecho que las comunidades pobres sean más vulnerables. En esta situación determinan la pobreza los procesos históricos que restringen el acceso a los recursos mientras que la vulnerabilidad está determinada por procesos históricos que restringen a las personas tener medios para enfrentar las amenazas o el acceso a la protección o seguridad;
2. Los procesos de crisis a medio o corto plazo, aquellos que son circunstanciales, pero que traen consecuencias que requieren de acciones inmediatas que generen progresivamente seguridad;
3. Los determinantes personales como:
  - La clase social y actividad económica.
  - El género.
  - La edad.
  - El estado sanitario y nutricional.
  - El nivel educativo y de conocimientos técnicos.
  - La etnia y la religión.
  - El lugar de residencia.
  - El estatus jurídico.
  - La voluntad y capacidad de decisión (SEP, 2012: 74-75).

**Tabla 36** Subpoblaciones en condiciones de vulnerabilidad y desventajas con mayor inasistencia a la escuela

Subpoblación/ tipo de vulnerabilidad	NNA DISC	NNAT	NNAI	Embarazo adolescente y maternidad	NNA en conflicto con la ley	NNAM	NNA en conexión calle	NNA afrodescen- dientes	NNA Localida- des rurales
Física	X	X		X	X	X	X	X	
Emocional	X	X		X	X	X	X	X	
Familiar	X	X		X	X	X	X		
Social	X		X	X	X	X	X	X	
Cultural	X		X	X	X	X	X	X	X
Económica	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Escolar	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Políticas públicas	X	X	X		X	X	X	X	X

De acuerdo con los estudios revisados para esta investigación, la tabla 36 muestra el tipo de vulnerabilidad y condiciones de desventaja detectados en las subpoblaciones que se presentan en este apartado. ■■

# 8

## Modelo de interacción entre factores e indicadores de la inasistencia escolar

Con base en la revisión documental realizada y la presentación de diversas subpoblaciones de niñas, niños y adolescentes que no asisten a la escuela, a continuación se desarrollará uno de los objetivos específicos de esta investigación, que es *proponer un marco de referencia con base en el cual se pueda llevar a cabo la construcción de indicadores*. En este sentido, a continuación se propone una serie de principios para la construcción de un modelo de interpretación de la inasistencia escolar, así como de la estructura, el contenido y la forma en que funciona cada uno de sus componentes, con base en la interacción y la relación que se establecen entre sus factores e indicadores.

### Principios del modelo

1. El fenómeno de la inasistencia escolar es *un proceso multifactorial y complejo en el que convergen factores personales, familiares, sociales, culturales, económicos, escolares y de las políticas elaboradas para y el Sistema Educativo Nacional y desde él*. Cada uno se compone de diversos elementos que interactúan entre sí y en relación con los demás factores.
2. En los sectores de población de niñas, niños y adolescentes en condiciones de vulnerabilidad se concentran los mayores índices de inasistencia escolar: *niñas, niños y adolescentes indígenas (fundamentalmente monolingües, que viven tanto en zonas rurales como urbanas); trabajadores con jornadas extensas; quienes habitan en pequeñas localidades; hijos e hijas de familias migrantes; los que tienen algún tipo de discapacidad; madres adolescentes; los que están en conexión con la calle; en conflicto con la ley, y afrodescendientes, principalmente*.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> En algunos documentos se mencionan los huérfanos, pero aquí se consideró que ésta es una de las subpoblaciones que merecen mayor investigación para conocer la situación general y específicamente educativa a la que se enfrentan.

3. Aunque las causas y consecuencias de la inasistencia escolar son diversas e irrumpen de distinta manera en la trayectoria escolar y la vida de cada sujeto, hay aspectos generales que son posibles de detectar y caracterizar de acuerdo con la forma en que se interrelacionan, se repiten y se generalizan en los integrantes de cada subpoblación detectada.
4. Por lo anterior, el proceso de inasistencia escolar se vive e impacta de manera específica a los sujetos según el subgrupo de población del que formen parte, aunque hay elementos transversales que cruzan a todas las subpoblaciones (ver la tabla 36).
5. Las niñas, los niños y los adolescentes caracterizados en una determinada subpoblación pueden poseer elementos característicos de otras y estar insertos en más de una subpoblación, de tal manera que la condición de vulnerabilidad se acrecienta en la medida en que aumentan el número y el tipo de subpoblación a la que pertenecen.
6. Es importante considerar que los factores escolares y del Sistema Educativo Nacional se encuentran ubicados en el lado de la oferta, y los personales, familiares, sociales, culturales y económicos del lado de la demanda.
7. Ningún factor actúa de manera independiente, siempre se comporta en relación con otro u otros e indicadores con los que interactúa.
8. A su vez, los factores pueden intervenir de distintas formas dentro del proceso de inasistencia escolar, de tal manera que pueden actuar como parte del mismo, como causa o como consecuencia.
9. Respecto a los factores procesuales, causales o de consecuencia, es necesario no confundir cuándo actúan únicamente como causa, cuándo como parte del proceso y cuándo son consecuencia, o cuándo actúan en forma combinada, según el lugar que lleguen a ocupar dentro del proceso de inasistencia escolar.

### **Estructura y contenidos del modelo**

La inasistencia escolar es un proceso que se construye con factores de carácter personal, familiar, social, cultural, económico, escolar y del Sistema Educativo Nacional que tienen su especificidad y a la vez interactúan unos con los otros, aunque no lo hacen en un sentido unidireccional, ya que las condiciones de vida de los sujetos pueden variar, pues funcionan en ocasiones como causa y en otras como consecuencia dependiendo del grado de vulnerabilidad que lleguen a tener las subpoblaciones y del momento de la vida por el que las niñas, los niños, los adolescentes y sus familias estén atravesando.

En la Tabla 37 se presenta un cuadro general de los factores y en la tabla 38 el desglose de los temas que forman parte de los factores según el momento del proceso de inasistencia escolar, para conducir a la elaboración de indicadores.

**Tabla 37** Factores que intervienen en la inasistencia escolar de NNA en condiciones de vulnerabilidad

Factores	Oferta	Demanda
<b>Causas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Inequidades del Sistema Educativo.</li> <li>▪ Políticas Educativas Inequitativas.</li> <li>▪ Incumplimiento del Derecho a la Educación para los NNA.</li> <li>▪ Inexistencia de programas escolares en la comunidad.</li> <li>▪ Lejanía e inaccesibilidad a las escuelas.</li> <li>▪ Inadecuada planeación y organización escolar.</li> <li>▪ Rigidez de la normatividad escolar.</li> <li>▪ Aplicación arbitraria de reglamentos, excluyendo y discriminando a los nna en condición de vulnerabilidad.</li> <li>▪ Actitudes y conductas negativas, excluyentes o indiferentes por parte del docente y los directores frente al alumno con rezago escolar.</li> <li>▪ Falta de supervisión y de estrategias de apoyo y de retención para estudiantes con atraso escolar o dificultades para ir a la escuela, por parte de los y las docentes y directivos.</li> <li>▪ Expulsión de los estudiantes por "mala conducta" o "bajo aprovechamiento", y prohibición de retorno.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ No inscripción por falta de documentación.</li> <li>▪ No inscripción por falta de recursos económicos para cubrir cuotas de inscripción.</li> <li>▪ No inscripción por negación de los padres <i>para enviar a sus hijos a la escuela</i>.</li> <li>▪ Interrupción por insuficiencia de recursos económicos.</li> <li>▪ Interrupción por trabajo infantil y adolescente.</li> <li>▪ Interrupción por migración.</li> <li>▪ Interrupción por enfermedad.</li> <li>▪ Interrupción por discriminación.</li> <li>▪ Interrupción por violencia (maltrato entre pares, <i>bullying</i>).</li> <li>▪ Interrupción por expulsión de la escuela y no poder o no intentar regresar.</li> <li>▪ Interrupción por embarazo temprano.</li> <li>▪ Interrupción por falta de tiempo para la crianza de los hijos.</li> <li>▪ Falta de supervisión y apoyo de los padres o demás familiares.</li> <li>▪ Ausencia de redes de apoyo familiar, escolar, comunitario o institucional, para ingresar o continuar en la escuela.</li> </ul>
<b>Proceso</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ambiente escolar desmotivador.</li> <li>▪ Poca relación entre la escuela y la comunidad.</li> <li>▪ Dificultad de acceso a las escuelas.</li> <li>▪ <i>Rigidez y arbitrariedad de la normatividad escolar ejercida con estudiantes en condición de vulnerabilidad.</i></li> <li>▪ Cuotas escolares inalcanzables.</li> <li>▪ Deficiente formación de docentes.</li> <li>▪ Prácticas pedagógicas poco pertinentes y relevantes.</li> <li>▪ Ausentismo y cambios de docentes.</li> <li>▪ <i>Falta de seguimiento, supervisión y apoyo escolar ante el estudiante con atraso escolar, repetición, reprobación, ausentismo y deserción.</i></li> <li>▪ Desconocimiento y discriminación de prácticas culturales.</li> <li>▪ Equipamiento insuficiente en las escuelas que generan solicitud de cuotas y pagos diversos a los estudiantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Extraedad.</li> <li>▪ Características físicas o intelectuales "desfavorables" que causan discriminación, exclusión o maltrato en el salón de clases o en la escuela.</li> <li>▪ Contextos familiares conflictivos.</li> <li>▪ <i>Falta de supervisión y apoyo de los padres o adultos donde viven los NNA.</i></li> <li>▪ Desempleo familiar o ingresos por debajo de los salarios mínimos.</li> <li>▪ <i>Concepción negativa de los padres sobre la escuela.</i></li> <li>▪ Baja escolaridad de los padres y hermanos.</li> <li>▪ Discriminación sociocultural (por género, lengua, religión, prácticas culturales o clase social).</li> <li>▪ Desnutrición.</li> <li>▪ Trayectoria escolar irregular.</li> <li>▪ Bajos resultados educativos.</li> <li>▪ <i>Inasistencia y ausentismo escolar frecuente.</i></li> <li>▪ Trabajo infantil con jornadas largas o pesadas.</li> </ul>
<b>Consecuencias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Baja definitiva.</i></li> <li>▪ Deserción escolar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Concepción y actitud negativa de los padres sobre la escuela.</i></li> <li>▪ Decisión de no volver a enviar a los hijos a la escuela.</li> <li>▪ Desinterés en la escuela por parte de los estudiantes.</li> <li>▪ Embarazo temprano.</li> <li>▪ <i>Trabajo infantil.</i></li> </ul>

**Tabla 38** Elementos que forman parte de los factores según el momento del proceso de inasistencia escolar

Factores causales
Oferta
<p><b>Inequidades del sistema educativo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desigualdad en el reparto de oportunidades (acceso, calidad y pertinencia educativa, y servicios) (OIT y Fundación Telefónica, 2014).</li> <li>▪ El sistema educativo es reproductor de desigualdades sociales (Muñoz, 1996).</li> <li>▪ El sistema educativo no está preparado para atender adecuadamente las necesidades de los niños(as) con algún tipo de discapacidad (Ulloa M. I. y Ulloa M. F., 2006).</li> <li>▪ El sistema educativo mexicano no puede resolver el problema académico ocasionado por las inequidades sociales sin la participación de otros sectores gubernamentales (Backhoff <i>et al.</i>, 2007).</li> <li>▪ Política multisectorial y multianual de Estado que aborde el problema desde su raíz y lo resuelva en un tiempo prudente (Backhoff <i>et al.</i>, 2007).</li> </ul>
<p><b>Políticas educativas inequitativas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Insuficiencia de la oferta pública de educación en las colonias en que vive la población en edad escolar (Ulloa M. I. y Ulloa M. F., 2006).</li> <li>▪ Los niños y niñas con alguna discapacidad sufren una importante exclusión del sistema educativo (Ulloa M. I. y Ulloa M. F., 2006).</li> <li>▪ Alumnos indígenas son los que menos transitan a niveles superiores de educación (OIT y Fundación Telefónica, 2014).</li> <li>▪ Desvalorización de las culturas indígenas y su difusión en el plano educativo (OIT y Fundación Telefónica, 2014).</li> <li>▪ A mayor industrialización mayores desigualdades en los resultados educativos (Muñoz, 1996).</li> </ul>
<p><b>Incumplimiento del derecho a la educación para los NNA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Falta o debilidad de la presencia gubernamental y su limitación para hacer cumplir los derechos de los NNA (OIT y Fundación Telefónica, 2014).</li> <li>▪ El derecho a la educación debería ser exigible, y cuando no se cumple, justiciable (Schmelkes, 2014).</li> <li>▪ La ausencia, lejanía o falta de cupo en las escuelas serían indicadores de que este "piso" para el cumplimiento del derecho a la educación no está todavía cubierto (Schmelkes, 2014).</li> <li>▪ Incapacidad del sistema educativo para inscribir, retener y apoyar en la terminación de sus estudios a todos los estudiantes.</li> </ul>
<p><b>Inexistencia de escuelas y programas escolares en la comunidad</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sin preescolar (UNICEF, 2011).</li> <li>▪ Problemas en el rendimiento académico (Alcázar, 2009).</li> <li>▪ La escuela tiene poca capacidad de atender las necesidades de los niños(as) (UNICEF, 2011).</li> <li>▪ Lejanía e inaccesibilidad a las escuelas</li> <li>▪ Dificultad de acceso a los centros educativos debido a las grandes distancias (UNICEF, 2011).</li> <li>▪ Mala ubicación de la escuela (Sabates, 2011).</li> <li>▪ Distancia entre la casa y la escuela que dificulta el tiempo de traslado de los estudiantes (Alcázar, 2009).</li> </ul>
<p><b>Inadecuada planeación y organización escolar</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Inadecuado diseño curricular (Alcázar, 2009).</li> <li>▪ Instituciones no preparadas para atender a jóvenes con problemas familiares (Alcázar, 2009).</li> <li>▪ Instituciones rurales no preparadas para atender las necesidades educativas de los jóvenes con necesidades educativas (Alcázar, 2009).</li> </ul>

Continúa ▶

- La escuela no busca propósitos educativos, sino que resulta más puntual e instrumental, y carece de pertinencia (OIT y Fundación Telefónica, 2014).
- La jornada en preescolar en las zonas indígenas disminuye a menos de tres horas (Ahuja *et al.*, 2014).
- Las escuelas aplican castigos que implican la exclusión de alguna actividad escolar (Ahuja *et al.*, 2014).

#### **Rigidez de la normatividad escolar**

- Rigidez en las disposiciones administrativas (UNICEF, 2011).
- Deserciones temporales (Galeana, 1997; Sabates, 2011).
- Fracaso escolar (Barajas, 2013).
- Interrupción de estudios (Barajas, 2013).
- La actitud negativa del maestro causa deserción (Muñoz, 1996).

#### **Aplicación arbitraria de reglamentos, excluyendo y discriminando a los NNA en condición de vulnerabilidad**

- El acto de "abandonar la escuela" por parte del niño es relativo, porque es rechazado y expulsado de la propia institución escolar (Galeana, 1997).

### **Demanda**

#### **No inscripción por falta de documentación**

- No tiene los comprobantes de estudios anteriores (UNICEF, 2011).
- No tienen el acta de nacimiento (UNICEF, 2011).
- Carencia de documentos oficiales (OIT y Fundación Telefónica, 2014).

#### **No inscripción por falta de recursos económicos para cubrir cuotas de inscripción**

- La pobreza está asociada con un alto costo de oportunidad de escolarización de los niños (Sabates, 2011).
- Recursos insuficientes para comprar útiles escolares, uniformes y dar dinero en efectivo para el consumo diario (UNICEF, 2011).
- Materiales para preescolar muy caros para los padres (UNICEF, 2011).
- La pobreza también interactúa con otras desventajas sociales y con factores que ponen más presión en los niños vulnerables y marginados para el abandono escolar: niños huérfanos, migrantes, niños con lenguajes diferentes, etcétera (Sabates, 2011).

#### **No inscripción por negación de los padres para enviar a sus hijos a la escuela**

- El preescolar "no sirve" porque ahí "los niños sólo juegan" (UNICEF, 2011).
- Escasa valoración del estudio por parte de la familia (Alcázar, 2009).
- Mayor valoración de lo que se aprende en la casa y en las labores del campo (UNICEF, 2011).
- Que los hijos asistan a la escuela sólo para aprender español (UNICEF, 2011).
- Debido al bajo nivel de educación de los padres, no valoraban la educación de sus hijas (Alcázar, 2009).

#### **Interrupción por insuficiencia de recursos económicos**

- La pobreza extrema (UNICEF, 2011).
- Inasistencia escolar por pobreza (Muñoz, 1979; UNICEF, 2011).
- La falta de recursos (SSP, 2011).
- Factores económicos de los alumnos intervienen decisivamente para que se produzca el abandono escolar (Muñoz, 1979).

Continúa ►

#### **Interrupción por trabajo infantil y adolescente**

- Inserción temprana en el mercado laboral (Galeana, 1997; Alcázar, 2009; Robles 2004; OIT y Fundación Telefónica, 2014; Sabates, 2014, y Molina *et al.*, 2004).
- Inasistencia por trabajo infantil (UNICEF, 2011).
- Trabajo no remunerado en empresas y en la familia (Alcázar, 2009).
- Dificultad en la combinación trabajo-estudio (Alcázar, 2009).
- Costo de oportunidad (Alcázar, 2009).
- Se privilegian los ingresos económicos inmediatos [trabajo infantil] (Alcázar, 2009).

#### **Interrupción por migración**

- Los niños que regresan de los Estados Unidos tienen problemas de integración en la escuela (UNICEF, 2011).
- Situación de migración (OIT y Fundación Telefónica, 2014).
- Continuas migraciones (Galeana, 1997).
- La migración de los hombres afecta la dinámica familiar, muchas mamás se ven obligadas a trabajar para obtener ingresos adicionales (UNICEF, 2011).

#### **Interrupción por enfermedad**

- Las madres adolescentes desertan por complicaciones obstétricas, como el síndrome hipertensivo y el parto prematuro (Molina *et al.*, 2004).
- Exposición a los adolescentes al consumo de alguna droga por deserción (SSP, 2011).
- Las enfermedades gastrointestinales (Galeana, 1997).
- Los jóvenes desertores con problemas de adicción al alcohol (SSP, 2011).

#### **Interrupción por discriminación**

- Las niñas, a diferencia de los niños, tienen menos oportunidades de apoyo escolar (Galeana, 1997).
- Las niñas tienen menos acceso a la escuela y son más propensas al abandono escolar (Sabates, 2011).
- Monolingüismo (OIT y Fundación Telefónica, 2014).

#### **Interrupción por violencia (maltrato entre pares, *bullying*)**

- Inasistencia por abandono, maltrato y violencia intrafamiliar (UNICEF, 2011).
- En el caso de las niñas la inseguridad escolar (Sabates, 2011).

#### **Interrupción por expulsión de la escuela y no poder o intentar regresar**

- Sin deseo de regresar a la escuela por problemas con compañeros, docentes y directivos (Galeana, 1997).

#### **Interrupción por embarazo temprano**

- Las adolescentes embarazadas abandonan la escuela por problemas familiares (Molina *et al.*, 2004).
- Decisión de embarazarse como una forma de lograr valoración social y un mayor acceso a recursos afectivos y económicos, entre otros (Soto *et al.*, 2000).
- El embarazo adolescente puede expresarse como la solución a problemas familiares (Soto *et al.*, 2000).
- Maternidad infantil (Ulloa M. I. y Ulloa M. F., 2006).

Continúa ▶

### **Interrupción por falta de tiempo para la crianza de los hijos**

- Crianza de los hijos y trabajo (Molina *et al.*, 2004).
- Paternidad y maternidad (Alcázar, 2009).
- Inicio de una vida en pareja (Alcázar, 2009).
- En la mujer tiempos destinados a tareas de crianza (Alcázar, 2009).

### **Interrupción por ausencia de redes de apoyo familiar, escolar, comunitaria o institucional**

- La falta de orientación (SSP, 2011).
- Débiles relaciones afectivas al interior de las familias (Alcázar, 2009).

## **Factores procesuales**

### **Oferta**

#### **Ambiente escolar desmotivador**

- Grupos numerosos (Galeana, 1997).
- Aburrimiento de los alumnos en las clases (Alcázar, 2009).
- El ambiente escolar y las prácticas pedagógicas poco motivadoras y atractivas (UNICEF, 2011).
- Desmotivación académica (SSP, 2011).

#### **Poca relación entre la escuela y la comunidad**

- La relación de la escuela y la comunidad es distante (UNICEF, 2011)

#### **Dificultad de acceso a las escuelas**

- Dificultad en el acceso a la escuela (Muñoz, 1979).

#### **Rigidez y arbitrariedad de la normatividad escolar ejercida con estudiantes en condición de vulnerabilidad**

- Los reglamentos en preescolar, primaria y secundaria ponen énfasis en las obligaciones y no en los derechos, aluden a sanciones, son más normativos que pedagógicos y enfatizan la limitación de la libertad (Ahuja *et al.* 2014).

#### **Cuotas escolares inalcanzables**

- Familias sin recursos para los gastos escolares (Alcázar, 2009).
- Poco apoyo económico del padre a los hijos (Alcázar, 2009).
- Madres solteras con escasos recursos económicos (Alcázar, 2009).

#### **Deficiente formación de los y las docentes**

- El estilo de enseñanza del docente puede ser amenazante, acompañado de represiones, gritos, y burlas (Muñoz, 1979).
- Maestros poco preparados para escuelas multigrados y multinivel (UNICEF, 2011).
- Pobre desempeño docente (Muñoz, 1979).
- Falta experiencia del docente (Muñoz, 1996).
- Baja escolaridad del maestro (Muñoz, 1979).
- Escasa formación docente en escuelas indígenas (OIT y Fundación Telefónica, 2014).
- Condiciones de trabajo adversas en formación docente, menos salarios y sin prestaciones laborales (OIT y Fundación Telefónica, 2014).

Continúa ►

#### **Prácticas pedagógicas poco pertinentes y relevantes**

- Muy escasa interacción del docente con los alumnos que presentan rezago educativo (Muñoz, 1979).
- Inclínación de los docentes a un comportamiento mecánico, ignorando las capacidades y dificultades de los alumnos (Muñoz, 1979).
- En los sectores rurales más alejados se encuentran maestros con menos experiencia (Muñoz, 1996).

#### **Ausentismo y cambios de docentes**

- Ausentismo y la falta de los profesores (UNICEF, 2011).
- Continúa movilidad de los maestros (Galeana, 1997).
- El cambio de profesores influye en la reprobación (Muñoz, 1996)

#### **Actitudes y conductas negativas o indiferentes por parte del docente y los directores frente al alumno con rezago escolar**

- Comportamiento discriminatorio de los docentes hacia los alumnos que muestran rezago escolar (Muñoz, 1979).
- Lenguaje inapropiado de los maestros (Sabates, 2011).
- Los maestros pueden etiquetar o apodar a los alumnos (Muñoz, 1979).
- Inclínación de los docentes a un comportamiento mecánico, ignorando las capacidades y dificultades de los alumnos (Muñoz, 1996).

#### **Falta de seguimiento, supervisión y apoyo escolar ante el estudiante con atraso escolar, repetición, reprobación, ausentismo y deserción**

- Los maestros y directores demuestran desconocimiento de los alumnos y de estrategias de enseñanza adecuada a sus experiencias, extra e intraescolares (Galeana, 1997).
- Los maestros no establecen comunicación directa con los padres, sólo por medio de la tarea (Galeana, 1997).
- Poco tiempo del docente destinado al refuerzo escolar a aquellos alumnos que lo necesitan (Muñoz, 1979).

#### **Desconocimiento y discriminación de prácticas culturales**

- Falta de reconocimiento de las condiciones socioculturales de los estudiantes que puede ser un factor determinante en el logro educativo (Backhoff *et al.*, 2007).
- Problemas religiosos que dificultan el acceso a la educación (UNICEF, 2011).
- Racismo (Barajas, 2013).
- El Capital Cultural [insuficiente] del estudiante se relaciona con los resultados educativos (Backhoff *et al.*, 2007).

#### **Equipamiento insuficiente en las escuelas que generan solicitud de cuotas y pagos diversos a los estudiantes**

- Algunas escuelas primarias indígenas, comunitarias y las telesecundarias no tienen agua todos los días, falta energía eléctrica, drenaje, telefonía e Internet (Ahuja *et al.*, 2014).
- Con materiales de aprendizaje insuficientes (Sabates, 2011).
- En los planteles preescolares faltan aulas, sillas y escritorio para el maestro. Además faltan señalizaciones de protección civil (Ahuja *et al.*, 2014).
- Instalaciones inadecuadas (Sabates, 2011).
- Malas condiciones de los edificios (Galeana, 1997).

Continúa ▶

## Demanda

### Extraedad

- Extraedad o mayor edad en el inicio de la escolaridad (Sabates, 2011; Alcázar, 2009, y Robles *et al.*, 2014).

### Características físicas o intelectuales “desfavorables” que causan discriminación, exclusión o maltrato en el salón de clases o en la escuela

- Vergüenza por el embarazo (Molina *et al.*, 2004).
- Quienes tienen alguna discapacidad son vistos como personas ajenas a la comunidad o como incapacitadas para asistir a la escuela (Ulloa M. I. y Ulloa M. F., 2006).
- Prejuicio (UNICEF, 2011).
- Continuas migraciones (Galeana, 1997).

### Contextos familiares conflictivos

- Contextos familiares conflictivos (Alcázar, 2009).
- Problemas familiares (Alcázar, 2009).
- Procesos de desintegración familiar (Alcázar, 2009; OIT y Fundación Telefónica, 2014).
- Separación de los padres (Molina *et al.*, 2004).
- El abandono del padre (Molina *et al.*, 2004).

### Falta de supervisión y apoyo de los padres o demás familiares

- Carencia de monitoreo en las tareas escolares (Alcázar, 2009).
- Escasa experiencia escolar y con poco tiempo para ayudar a revisar las tareas y asistir a reuniones escolares (Galeana, 1997).
- Falta de supervisión y apoyo de los padres (SSP, 2011).
- Desconocimiento de la situación escolar de sus hijos por carecer de tiempo para ello y por el poco acercamiento con los menores (Galeana, 1997).

### Desempleo familiar o ingresos por debajo de los salarios mínimos

- Desempleo (OIT y Fundación Telefónica, 2014).
- Escasez de trabajo decente para las personas adultas (OIT y Fundación Telefónica, 2014).

### Concepción negativa de los padres sobre la escuela

- Concepción de la escuela como una pérdida de tiempo que aporta poco (UNICEF, 2011).
- Considerar que lo aprendido en la escuela no sirve para la vida (Alcázar, 2009).
- Escasa valoración de los estudios (SSP, 2011).

### Baja escolaridad de los padres y hermanos

- Padres, hermanos y primos desertores (Galeana, 1997; Alcázar, 2009).
- Escasa escolaridad de los padres (Molina *et al.*, 2004).
- Familias extensas en su mayoría, con padres o parientes de escasa experiencia escolar (Galeana, 1997).

### Discriminación sociocultural (por género, lengua, religión, prácticas culturales o clase social)

- Discriminación por ser hablante de una lengua indígena. (Ulloa M. I. y Ulloa M. F., 2006; UNICEF, 2011).
- Discriminación contra las niñas, niños y adolescentes indígenas (OIT y Fundación Telefónica, 2014).

Continúa ►

- Prácticas culturales discriminatorias contra las niñas por la concertación de matrimonios y el casamiento a edades tempranas (OIT y Fundación Telefónica, 2014).
- Discriminación de género (Barajas, 2013).
- Discriminación hacia la presentación física, costumbres, hábitos y formas de hablar (UNICEF, 2011).

#### **Desnutrición**

- Desnutrición infantil que daña el crecimiento físico y mental (Galeana, 1997).
- Desnutrición (Muñoz, 1979; Sabates, 2014).
- Insuficiente alimentación (Muñoz, 1979).
- Salud nutricional (Muñoz, 1996).
- Al niño trabajador no se le provee de servicios médicos (Robles, 2004).

#### **Trayectoria escolar irregular**

- Problemas en el rendimiento académico (Alcázar, 2009).
- Problemas de conducta (Alcázar, 2009).
- Baja autoestima (Barajas, 2013).
- Bajo rendimiento (Sabates, 2011).
- Bajos resultados en el aprendizaje (Barajas, 2013).
- Escaso nivel de logro educativo (Muñoz, 1996).
- El alumno llega tarde a la escuela por razones económicas (Muñoz, 1979).
- Impuntualidad (Alcázar, 2009).
- Permanencia escolar (OIT y Fundación Telefónica, 2014).
- Repetición escolar (Alcázar, 2009; OIT y Fundación Telefónica, 2014; Sabates, 2011).
- Reprobación (Barajas, 2013; Muñoz, 1979).
- Reprobación frecuente (OIT y Fundación Telefónica, 2014).

#### **Bajos resultados educativos**

- Apenas una tercera parte de la población indígena que se integra a las escuelas generales concluye el sexto grado de primaria (OIT y Fundación Telefónica, 2014).
- Escaso nivel de logro educativo en zonas rurales. (Muñoz, 1996).
- Escaso nivel educativo en sectores sociales bajos (Muñoz, 1996).
- Las escuelas rurales e indígenas son las que obtienen peores resultados educativos (Backhoff *et al.*, 2007).
- Mala calidad de la educación (Sabates, 2011).
- El nivel socioeconómico se relaciona con el aprendizaje y el logro educativos (Muñoz, 1979).

#### **Inasistencia y ausentismo escolar frecuente**

- Inasistencia (Muñoz, 1979).
- Ausentismo (Sabates, 2011).

#### **Trabajo infantil con jornadas largas o pesadas**

- La exigencia o necesidad de apoyar en labores domésticas (SSP, 2011).
- Las familias tienden a cubrir su demanda de trabajo con la fuerza laboral familiar (Robles, 2004).
- Obligan a la población infantil a trabajar desde temprana edad, para sostenerse o para contribuir al insuficiente ingreso familiar (Ulloa M. I. y Ulloa M. F., 2004).
- Reducción de la educación de las hijas para asegurarse servicios y cuidados cuando ellos envejecan (Robles, 2004).

Continúa ▶

## Factores de impacto (consecuencias)

### Oferta

#### Inasistencia y ausentismo escolar

- Interrupción de estudios (Barajas, 2013).
- Rezago educativo (SSP, 2011).
- Fracaso escolar (Barajas, 2013).
- Atraso escolar (Muñoz, 1979).
- Atraso pedagógico (Muñoz, 1996).

#### Deserción escolar

- Deserción (OIT y Fundación Telefónica, 2014; Galeana, 1997).
- Deserciones temporales (Galeana, 1997; Sabates, 2011).
- Deserción definitiva (Galeana, 1997).

#### Concepción y actitud negativa de los padres sobre la escuela

- Concepción de la escuela como una pérdida de tiempo y aporta poco (UNICEF, 2011).
- Considerar que lo aprendido en la escuela no sirve para la vida (Alcázar, 2009).
- Escasa valoración de los estudios (SSP, 2011).

#### Decisión de no volver a enviar a los hijos a la escuela

- Inutilidad del trabajo escolar (Alcázar, 2009).
- El alumno ayuda en los quehaceres domésticos (Muñoz, 1979).

#### Desinterés en la escuela por parte de los y las estudiantes

- Indiferencia por aprender (SSP, 2011).
- Poca motivación para estudiar (Alcázar, 2009).
- Poco gusto por permanecer en la escuela (SSP, 2011).
- La educación poco significativa para los alumnos (Muñoz, 1979).
- La persona no quiso o no le gustó estudiar (Muñoz, 1979).
- Niñas que abandonaron la escuela, porque no quisieron o no les gustó estudiar (Tapia, 2013).

#### Embarazo temprano

- Para algunas adolescentes, después de la deserción, se da el embarazo (Soto *et al*, 2000).

#### Trabajo infantil como consecuencia

- Colaboración de los estudiantes en la manutención de la familia (Alcázar, 2009).
- De las mujeres se espera su salida de la escuela para que ayuden en la casa (Galeana, 1997).
- El trabajo de las mujeres jóvenes es importante en la producción doméstica (Robles, 2004).
- Niños en situación de calle o explotación sexual (Robles, 2004).
- Niñas indígenas; creen que no podrán seguir estudiando porque tendrán que trabajar, para ayudar con los gastos de su casa (Tapia, 2013).

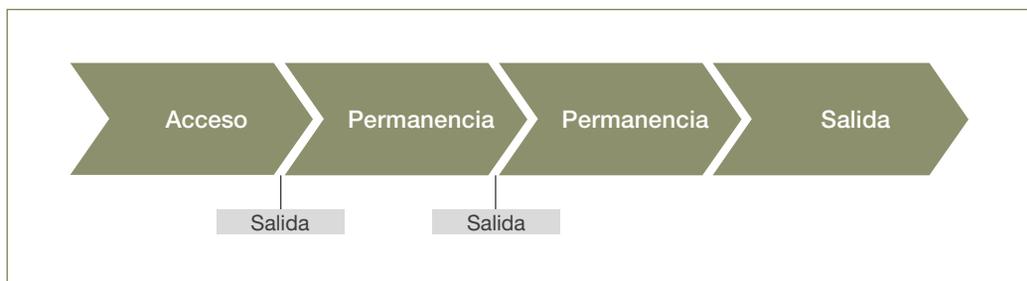
## Proceso de interacción de los factores que componen el modelo de inasistencia escolar

Figura 1 Factores componentes del modelo



En este modelo es fundamental ubicar que dentro de cada ámbito factorial se encuentran los temas e indicadores que interaccionan entre sí hasta el momento de la inasistencia escolar convertida en deserción escolar.

Figura 2 Ejemplo de distintos momentos del proceso de inasistencia escolar



Los momentos de acceso, permanencia y salida dependen del movimiento que realicen las subpoblaciones, de acuerdo con sus características, ya que algunos niñas, niños y adolescentes logran ingresar a la escuela y permanecer por un tiempo, como en el caso de los migrantes nacionales, quienes tienen que interrumpir sus estudios de acuerdo con los ciclos o temporadas de siembra o cosecha, o los niñas, niños y adolescentes en conexión con la calle que pudieron haber asistido a una escuela mientras vivían en su hogar; el caso más grave ocurre cuando el proceso no se realiza, porque nunca fueron inscritos a una escuela.

### **¿Cuándo y de qué manera intervienen los factores e indicadores señalados para generar la inasistencia escolar?**

Cada uno de los factores e indicadores señalados *cobra vida* en el momento en que los sujetos que forman parte de alguna o algunas de las subpoblaciones experimentan coyunturas en las que se interrelacionan los sucesos que irrumpen en la inasistencia a la escuela, lo cual sucede cuando el ámbito personal interactúa con los ámbitos externos e internos a la escuela y al Sistema Educativo Nacional. Este tipo de relaciones se observa en casos particulares de los contextos específicos de las subpoblaciones caracterizadas con anterioridad.

Para ilustrar lo señalado hasta el momento, se retomarán algunos testimonios del trabajo de campo realizado en Ayotzintla, que es una pequeña comunidad rural del municipio de Santiago Tuxtla, Veracruz, donde viven aproximadamente 500 habitantes, de acuerdo con los datos proporcionados por el agente municipal del lugar. Aunque el poblado cuenta con luz eléctrica y agua, no tiene drenaje ni cuenta con espacios pavimentados, excepto el camino que entra a la comunidad y llega hasta una tienda de Diconsa, que es la única del lugar.

Por otra parte, este poblado cuenta solamente con una escuela primaria atendida por dos docentes, ya que el preescolar y la secundaria se encuentran en otras comunidades, lo cual significa tiempo de traslado y costos para los niñas, niños y adolescentes cuyos padres quieran llevarlos en el caso del preescolar o que puedan ir por sí mismos a la escuela secundaria. Por supuesto, no hay escuelas de nivel medio superior. Tampoco hay espacios atendidos por el Consejo Nacional de Fomento Educativo ni plazas comunitarias del Instituto Veracruzano de Educación para los Adultos. Se trata de un pequeño poblado donde el último anciano de la comunidad que hablaba la lengua náhuatl falleció en 2012. En este sentido, los jóvenes, los niños y las niñas de este poblado actualmente no reconocen su origen indígena y no hablan el náhuatl.

Casi todas las familias tienen los mismos apellidos, y la vida de hombres y mujeres transcurre en medio de costumbres y prácticas muy arraigadas, como la idea de que las mujeres deben casarse pronto, por lo que hay niñas que desde los 11 años empiezan a formar parejas con hombres generalmente varios años mayor que ellas, y en poco tiempo son madres.

Respecto al trabajo, en esta localidad la siembra y la cosecha de hortalizas, verduras y frutas de la comunidad depende del clima, que en los últimos años ha sido adverso porque ha

pasado de la falta al exceso de lluvias, motivo por el cual los hombres de la comunidad tienen que irse a trabajar a los ingenios azucareros o “al pasto”, siempre y cuando sea temporada o días de trabajo en los que los interesados van por ellos a la comunidad. Los demás días no es fácil conseguir trabajo, o para hacerlo debe hacerse un gasto con el fin de buscar alguno, pero lógicamente esto se vuelve un círculo vicioso, ya que no hay de dónde obtener el dinero para buscar trabajo (y obtener dinero).

En este contexto transcurre la vida de los niñas, niños y adolescentes de Ayotzintla, al mismo tiempo que la escuela y directamente los directivos y docentes, dependiendo de su profesionalismo y calidad humana, influyen para su acceso, permanencia o salida.

En Ayotzintla se llevó a cabo en el pasado noviembre de 2014 un grupo de enfoque con siete adolescentes de entre 14 y 18 años y una joven de 23 años que no asisten a la escuela, habiendo estado en riesgo de desertar de primaria o secundaria en noviembre del 2011. Seis son mujeres, cuatro de ellas ya son madres —una niña de 14 años no se ha embarazado por enfermedad, pero ya vive con su novio—; además, se contó con la presencia de dos chicos de 15 años respectivamente que no van a la escuela y que no viven en pareja.

A continuación se presentan fragmentos de los testimonios orales y en algunos casos escritos que dieron los adolescentes entrevistados sobre la coyuntura en que se dio su salida de la escuela:

**Graciela** (15 años): Yo me salí porque tuve muchos problemas en la escuela [...] Chamacas me decían de cosas, yo les contestaba y la maestra y ya no, me sacó de la escuela, y ya no, ya no quise volver a la escuela [...] Me quedé en cuarto año.

**Araceli**: Tengo 14 años, soy de la comunidad del Jiote. Los motivos por los cual dejé la escuela es por los problemas que tuve con mi familia y por eso me casé y pues quería seguir estudiando y superarme y ser algo en la vida. Y también no seguí estudiando es porque los maestros no me aceptaron en la escuela.

**Odalía**: Tengo 18 años, terminé la secundaria, me casé, tengo una hija [...] mis papás, ya no podían ya más, la situación y la economía, ya no [...] Aparte mis papás se están esforzando a darles pues una preparación a mis hermanos [...] Me hubiera gustado si, terminar la preparatoria, una carrera.

**Eloísa** (17 años, con un pequeño de aproximadamente un año en sus brazos y comienza a hablar llorando): De niña sobre todo, tuve una infancia muy mala, mis papás discutían a cada rato. Mis hermanos. Todo fue lo que me hizo salirme. No terminé la secundaria, me faltaban 2 meses para terminar y pues me casé y ahora tengo a mi bebé. Yo siempre les dije a mis hermanos que yo quería ser enfermera. Mi hermano me daba la oportunidad de

seguir estudiando, pero yo con mi mamá peleábamos todos los días. Ella me decía de cosas, le contestaba porque me enojaba [...] Me trataban mal y no me trataban bien, todo eso venía a mi cabeza, me lastimaba todo lo que viví [...] Decidí salirme de la escuela para irme con él.

**Elizabeth:** Soy de aquí, la razón por la que ya no seguí estudiando, porque mi hermano estuvo enfermo un tiempo y pues mis papás se esforzaron para darme 3º de secundaria y pues ya no, ya sentí que era mucha presión para ellos, porque tenían ciertas cuentas, pagaron y pues sentí, que, para no seguirlos presionando pues les dije que ya no, ya no dieran preparatoria, porque yo quería entrar a estudiar, pero pues fue un problema muy grande [...] Gracias a Dios pues con esfuerzo tan siquiera aprendí la secundaria. Soy ama de casa.

**Rosalinda** (23 años): Me salí (de 2º de secundaria), me casé (a los 14 años), uno se casa, ya que se casa pues se arrepiente [...] le piensas. Sí me gustaría seguir estudiando para estar preparada y darle mejor vida a mi hija y no depender solamente del marido.

**Seferino** (15 años): Me salí por la economía y por otro problema que tuve en la escuela, yo me había peleado con un compañero y pues la maestra me dijo que me iba a expulsar pues. Me salí en quinto grado. Ahorita no me dedico a nada (lo dice mientras sonrío) me gustaría hacer varias cosas como estudiar.

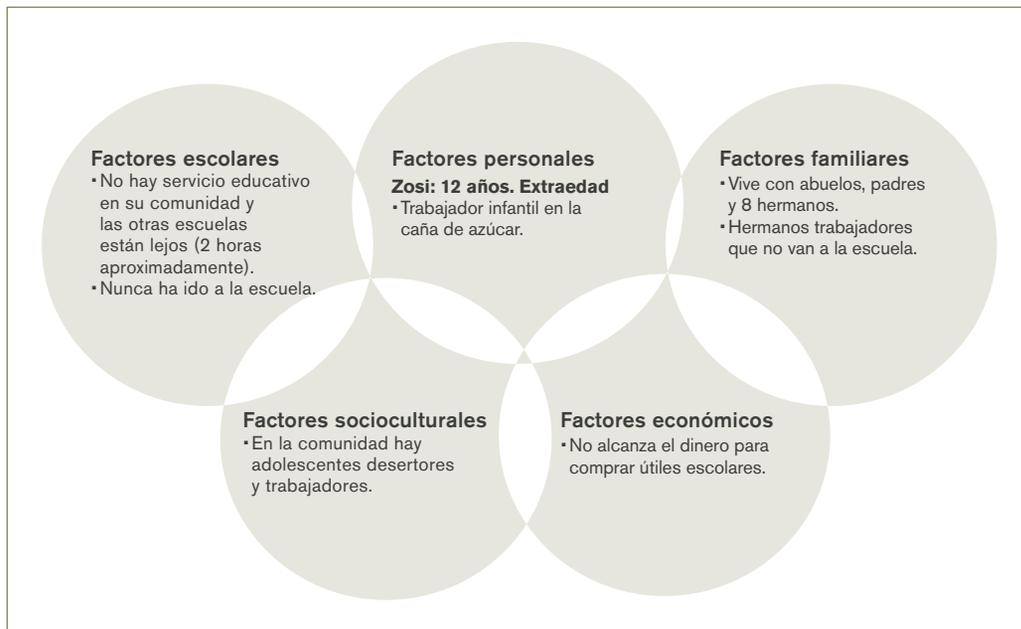
**Alberto** (15 años): Yo me quedé hasta la secundaria. Mis padres se sintieron superados por la economía para darme estudios. Me hubiera gustado seguir estudiando. Trabajo en el pasto (gana 70 centavos el metro, lo máximo que llega a ganar de 5 de la mañana a 5 de la tarde, cuando les dan trabajo).

**Zosi** (12 años, entrevistado en noviembre del 2011, en la misma comunidad): Nunca he ido a la escuela. Vivo con mis abuelos, mi papá, mi mamá. Tengo 8 hermanos, unos más grandes otros más chicos. Sólo una hermana va a la escuela. Trabajo en el campo, en la caña de azúcar. [Me gustaría ir a la escuela], quiero aprender tan siquiera a leer.

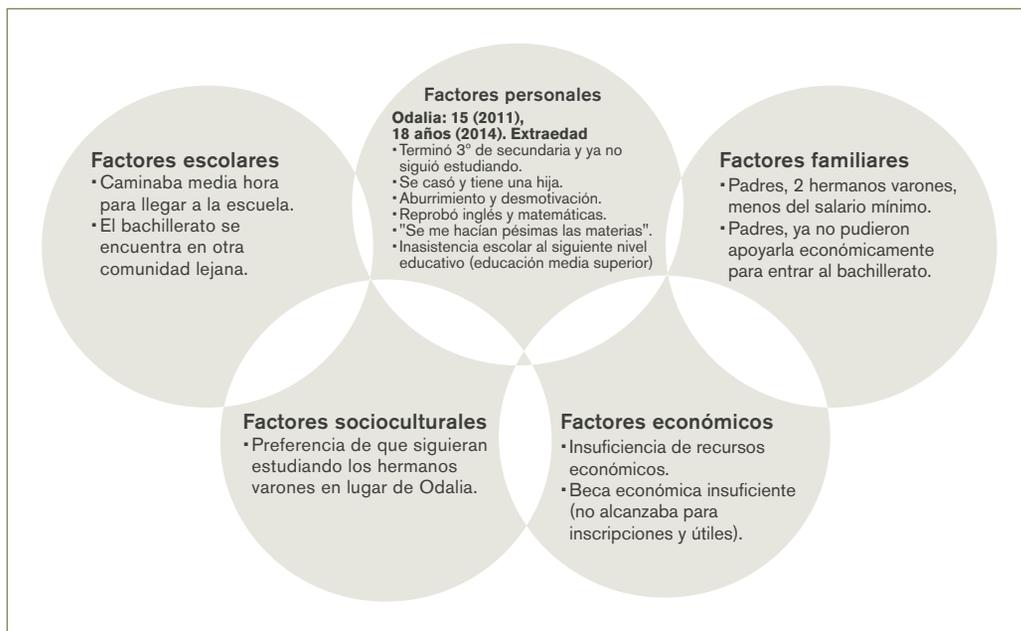
Los testimonios anteriores dan cuenta del proceso de interacción entre factores y aspectos externos e internos a la escuela y al Sistema Educativo Nacional, así como la forma en que se concretan en la vida de cada niño, niña o adolescente en determinadas etapas de su vida, dentro del contexto de la pequeña comunidad rural en la que han crecido.

A continuación se seleccionaron los casos de Zosi y Odalia de la subpoblación de pequeñas localidades para observar cómo interactúan los factores e indicadores señalados en los cuadros respectivos y de qué manera intervinieron en su vida y en la explicación de por qué no asisten a la escuela.

**Figura 3** Niño que nunca ha asistido a la escuela

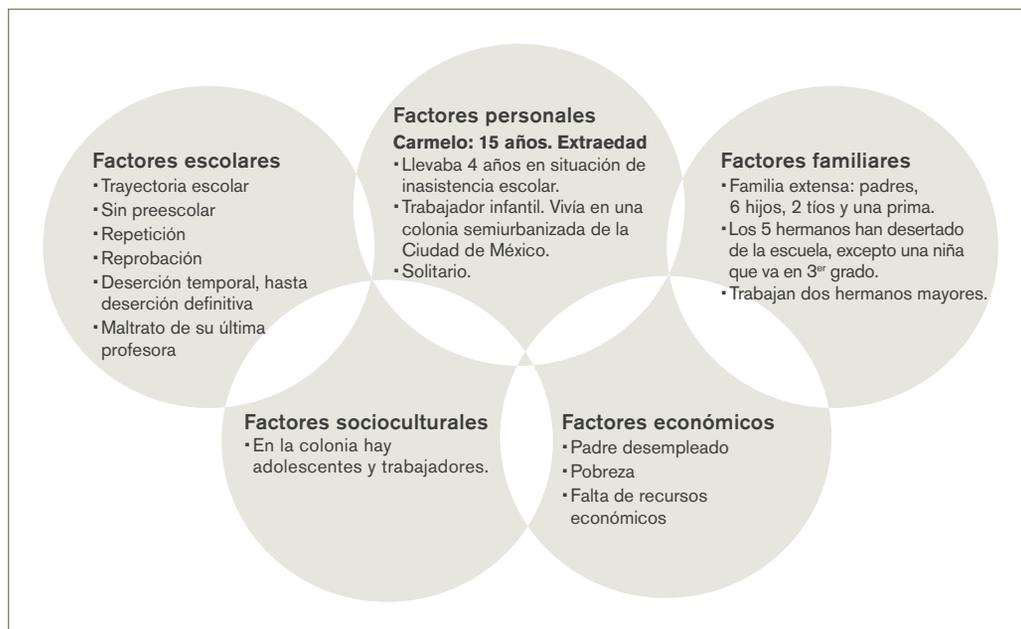


**Figura 4** Madre adolescente que no siguió estudiando educación media superior



Por otra parte, se presenta un tercer caso de un niño desertor de subpoblación migrante, en una zona urbano marginada de la ciudad de México, tomado de Galeana (1997).

**Figura 5** Adolescente que desertó de 1° de primaria



Como se puede observar, el modelo propuesto funciona como un modelo explicativo que permite integrar los indicadores de cada uno de los factores que estuvieron presentes en la vida de niñas, niños y adolescentes que no asisten a la escuela, como en los casos de Zosi, Odalia y Carmelo.

En el primer caso, Zosi nunca ha asistido a la escuela debido a que debe trabajar, pues su familia no cuenta con recursos económicos; no hay ningún servicio educativo en su comunidad, y las escuelas primarias están lejos, aunque le gustaría por lo menos saber leer y escribir. En el caso de Odalia, todos los factores intervienen, pero de manera determinante el hecho de que los padres hayan preferido que los hombres siguieran estudiando en lugar de ella. Finalmente, en el caso de Carmelo varios indicadores de los cinco factores "actuaron en contra", desde la extraedad con la que ingresó a la escuela, los problemas económicos de la familia, el trabajo infantil y su historia de reprobación, repetición y deserciones temporales, hasta llegar a la deserción definitiva de la escuela primaria regular.

De esta manera, se concluye que el modelo holístico y sistémico propuesto logra integrar los factores e indicadores que en este caso intervienen dentro del proceso de inasistencia escolar dependiendo de las características y condiciones personales de cada niño, niña o adolescente. A su vez, la frecuencia de indicadores como la falta de recursos económicos, el trabajo infantil y la falta de pertinencia en la intervención educativa del docente, entre otros, enciende los *focos rojos* que deben ser atendidos para prevenir, evitar y darle solución a la inasistencia escolar y, por ende, hacer posible el cumplimiento del derecho a la educación. ■ ■

# 9

## Recomendaciones de política educativa<sup>1</sup>

En el México actual, resulta prioritario atender y resolver el problema de la inequidad y la desigualdad social y educativa en la que se encuentran miles de familias, y con ellas de subpoblaciones de niñas, niños, adolescentes (NNA) y jóvenes en condiciones de vulnerabilidad, que por diversos obstáculos no pueden ejercer con plenitud sus derechos humanos y particularmente el derecho a la educación, lo que a su vez representa la imposibilidad de ejercer y gozar de sus demás derechos humanos.

En el caso de la inasistencia escolar, se hacen las siguientes recomendaciones generales:

- Es prioritario que el gobierno federal y los gobiernos estatales diseñen, planifiquen y lleven a cabo programas educativos de intervención integrales para las subpoblaciones infantiles y adolescentes que no asisten a la escuela: indígenas ubicados en comunidades rurales o urbanas; trabajadores infantiles; migrantes; menores con algún tipo de discapacidad; madres adolescentes o niñas embarazadas; NNA en conexión con la calle; menores en conflicto con la ley; afrodescendientes; huérfanos y quienes viven en pequeñas comunidades rurales, fundamentalmente.
- Es fundamental realizar diagnósticos estatales, regionales y locales con seguimientos de casos particulares que den a conocer las causas y consecuencias específicas del proceso de la inasistencia escolar, con las distintas subpoblaciones y en los diversos contextos rurales y urbanos en los que se encuentren. En este sentido, es fundamental convocar a la participación interinstitucional de diversas dependencias del gobierno y de las organizaciones de la sociedad civil y de los padres de familia comprometidas con el bienestar de la infancia y la adolescencia.

<sup>1</sup> Los puntos de vista expresados en el apartado de recomendaciones son producto de las reflexiones del autor y sus colaboradores sobre los casos estudiados y no corresponden necesariamente a los del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

- A partir de los diagnósticos generales y particulares de cada región y las subpoblaciones en condiciones de vulnerabilidad que existan en ellas, se podrán derivar acciones de intervención por parte de las distintas instancias participantes que impulsen, fortalezcan y den seguimiento al acceso, la permanencia y el egreso exitoso de cada niño, niña o adolescente asegurando el paso al siguiente nivel o grado educativo correspondiente.
- Programar en el Plan de Mejora Escolar en las escuelas que reportan mayores índices de rezago educativo, repetición y deserción estrategias de atención y apoyo a los alumnos que más lo necesitan. También llevar el seguimiento de la atención a las familias para que los alumnos inscritos permanezcan y mejoren sus resultados académicos.
- Programar campañas de difusión nacional sobre la importancia de cursar la educación preescolar.
- En todas las zonas marginadas, rurales o urbanas es indispensable supervisar, o en su caso, impulsar que no falten la infraestructura y el equipamiento necesarios para las escuelas de educación básica y media superior. En ninguna escuela deberán faltar los libros, las computadoras y los materiales de consulta útiles y necesarios para todos los niños, las niñas y los adolescentes.
- Incorporar en el plan de estudios de la formación inicial del magisterio el desarrollo de las competencias necesarias para enfrentar los retos educativos que se manifiestan en el aula, desde los enfoques inclusivo e intercultural, además del principio de equidad en favor de los alumnos que más lo necesiten.
- Construir un menú de prestaciones que fortalezca la estabilidad económica y laboral de los docentes en favor de su permanencia (de mínimo tres años), para los docentes de escuelas ubicadas en zonas de muy alta marginalidad y mayores índices de reprobación y deserción escolar.
- Incrementar a nivel nacional y por temporadas los programas de apoyo a las familias de los estudiantes para que cuenten con los documentos oficiales que se requieren para formalizar una constancia de sus procesos escolares.
- Revisar mediante la figura de supervisiones escolares itinerantes los avances en el apoyo a las necesidades educativas de los alumnos, con estrategias diseñadas para disminuir el rezago escolar, y con climas escolares especialmente favorables a la educación.
- Optimizar los Programas de Becas Escolares con propuestas de apoyo económico a los estudiantes de las zonas más empobrecidas del país.
- Crear desde la SEP un programa de apoyo itinerante de los servicios de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) para atender a los alumnos que necesitan de un seguimiento especial en su formación educativa y desarrollo emocional.

- Difundir en los diferentes niveles, modalidades y realidades socioeducativas la flexibilidad en la inscripción, la permanencia y la conclusión de estudios, con disposiciones administrativas que coadyuven a captar, retener y mejorar el nivel de logro educativo en la población escolar del nivel básico y educación media superior con mayores problemas educativos.
- Impulsar la función de supervisores, directivos y docentes para que dominen los enfoques inclusivos e interculturales y fomenten la diversidad sociocultural de los estudiantes al interior de las escuelas. Es importante asegurar que llegue a todos los estudiantes la equidad en la distribución de las oportunidades educativas para conseguir logros educativos similares en todos los alumnos.
- Realizar campañas de difusión nacional en los medios masivos de comunicación que motiven a la inscripción, la permanencia y la conclusión de estudios en las niñas, los niños y los adolescentes en los centros escolares de educación formal y no formal.
- Establecer en todas las escuelas el servicio de USAER, y llevar un registro de expedientes de alumnos que son atendidos desde su desarrollo psicosocial y escolar.
- Fortalecer en los docentes la importancia de ofrecer experiencias de aprendizaje significativas y vivenciales de acuerdo a los contextos de los estudiantes en función de los diversos canales de aprendizaje, estilos y ritmos de aprendizaje.
- Fomentar entre los docentes la importancia de mantener un clima escolar óptimo y mejorar progresivamente este clima en el desarrollo de su práctica pedagógica.
- Formar y actualizar a los docentes en el tema de derechos humanos, tanto para sí mismos como para evitar el maltrato infantil, sobre todo de quienes se encuentran en mayor condición de vulnerabilidad.
- Incorporar en la práctica pedagógica contenidos y estrategias de promoción humana a partir del fortalecimiento del autoconocimiento, el autoconcepto, la autoevaluación, la autoaceptación y el autorrespeto para la autoestima, para que estos factores influyan de manera asertiva en la toma de decisiones de los estudiantes.
- Optimizar los programas nutricionales que tienden a mejorar los hábitos alimenticios de los estudiantes y sus familias.
- Incorporar en el Plan de Mejora Escolar estrategias con acciones pertinentes para crear conciencia en los padres sobre la importancia de su intervención en el logro de la eficiencia terminal de los estudiantes.
- Propiciar la atención y los avances en el apoyo a las necesidades educativas de los alumnos, con estrategias diseñadas para disminuir el rezago escolar, y con climas escolares especialmente favorables a la educación.

- Llevar a cabo campañas de información, sensibilización y concientización para padres de familia sobre la importancia de la escuela, para qué sirve a corto y largo plazo, así como las diversas maneras en que pueden apoyar afectiva o materialmente a sus hijos e hijas.
- Informar y llevar a cabo procesos de reflexión con los padres de familia sobre la igualdad de género y la importancia que tiene en la vida de sus hijas el estudio.
- Fortalecer la autoestima de los estudiantes para que su capacidad de aprendizaje y de socialización con sus pares y profesores sea mayor y crezca en un clima de respeto y seguridad personal.
- Fomentar el aprendizaje de los derechos humanos en las niñas, los niños y los adolescentes, así como la forma de hacerlos respetar frente a sus pares y adultos con los que interactúen en su casa, la comunidad, la escuela o donde se encuentren viviendo. Ésta es una forma de proteger y defender su dignidad en cualquier lugar y frente a cualquier persona.
- Estudiar y fortalecer el desarrollo de las experiencias educativas escolarizadas y no escolarizadas que han sido exitosas y han logrado fomentar el acceso, la retención y el término escolares de NNA en condiciones de vulnerabilidad.

## **Recomendaciones para subpoblaciones que no asisten a la escuela**

### **Niñas, niños y adolescentes con discapacidad**

- Llevar a cabo un estudio diagnóstico detallado sobre las condiciones y obstáculos específicos que impiden la asistencia de la población infantil y adolescente con algún tipo de discapacidad, con la finalidad de diseñar y operar estrategias de atención pertinentes para dicha población.
- Incorporar en la formación inicial y continua de los docentes de educación básica y media superior contenidos curriculares que brinden herramientas para la atención pertinente, eficaz y adecuada para la población con discapacidad o para su canalización a las instancias especializadas.
- Aumentar la cantidad y la calidad de la atención de los centros y programas de atención especial para NNA con discapacidad, tales como los Centros de Atención Múltiple (CAM) y las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).
- Fortalecer el cumplimiento de la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, en particular el correspondiente a la educación de NNA con discapacidad.

- Difundir mediante los medios masivos de comunicación los derechos de las personas con discapacidad, con la finalidad de sensibilizar a la población en general y a las escuelas en particular, en el respeto y la no discriminación a sus personas.

### **Niñas, niños y adolescentes trabajadores**

- Flexibilizar las disposiciones normativas en las escuelas en relación con la puntualidad de los alumnos que trabajan para evitar el ausentismo y disminuir los índices de deserción escolar.
- Realizar talleres de reflexión y análisis con los padres de familia y familiares al frente de las niñas, los niños y los adolescentes sobre la relación costo-beneficio que implica el estudio frente al trabajo, para considerar la importancia y las ventajas a corto y largo plazo del estudio frente al trabajo.
- Recuperar y actualizar el diseño y la operación del Sistema Escolarizado de Primaria 9-14 (SEAP 9-14) como una alternativa de atención educativa destinada principalmente a la población infantil y adolescente trabajadora, cuyos orígenes se remontan a la década de los setenta, y en las distintas modalidades con las que ha operado en su desarrollo hasta la fecha.

### **Niñas, niños y adolescentes indígenas**

- Incluir en las instituciones de educación superior destinadas a la formación inicial y los espacios de formación continua de los docentes el aprendizaje y la didáctica de las lenguas indígenas para fortalecer la educación bilingüe destinada a la población infantil y adolescente indígena.
- Fortalecer a través de actividades educativas curriculares y extracurriculares la autoestima y las capacidades de resiliencia de NNA indígenas.
- Fortalecer la formación y la aplicación del enfoque de educación intercultural de carácter transversal en toda la educación del país, y difundir campañas permanentes en los medios masivos de comunicación para que se evite la segregación escolar por motivos étnicos o sociales, de tal forma que se promueva la importancia de la inclusión en todos los ámbitos de los niños, las niñas y los adolescentes indígenas.

## Niñas, niños y adolescentes migrantes

- Impulsar la ampliación de estudios respecto a los tipos, características, necesidades e intereses educativos que tienen los diversos grupos de NNA migrantes que se trasladan al interior y al exterior del país.
- Particularizar el concepto de *ciclo escolar* con base en las necesidades de los alumnos de las escuelas asentadas en lugares de alta y muy alta marginalidad, y que presentan mayores índices de rezago educativo e inasistencia escolar.
- Sistematizar, evaluar y recuperar los aspectos positivos de los programas operados por la Secretaría de Educación Pública (SEP), como el Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (PRONIM), y por el CONAFE, como la Modalidad de Educación Intercultural a Población Infantil Migrante (MEIPIIM), para proseguir y ampliar la atención educativa de NNA en situación de migración con equidad, calidad, eficacia, pertinencia y relevancia.
- Revisar y recuperar las estrategias de carácter educativo que organizaciones de la sociedad civil como Caminos Posibles han creado y aplicado para la atención de la población infantil y adolescente migrante.
- Aumentar significativamente el financiamiento, la infraestructura, los recursos humanos y los materiales destinados a la atención educativa para la población infantil y adolescente migrante.

## Niñas y adolescentes en condiciones de embarazo temprano y de maternidad

- Llevar a cabo acciones de sensibilización en las escuelas sobre la importancia del apoyo a la permanencia en ellas y el término de los estudios del nivel educativo correspondiente de las adolescentes embarazadas o niñas madres, lo que garantizará la posibilidad de mejora de la calidad de vida tanto de la madre como del hijo o hija.
- Diseño, operación, seguimiento y evaluación de un mayor número de estrategias y programas de apoyo a todas las madres adolescentes, para la continuación y el término de sus estudios, como el Programa para Madres Jóvenes y Jóvenes Embarazadas (PROMAJOVEN).
- Optimizar los programas de formación e información sobre salud sexual y reproductiva con campañas masivas en los centros escolares y lugares públicos.

- Crear programas compensatorios de apoyo a la maternidad o paternidad infantil con centros de desarrollo infantil adjuntos donde se pueda dejar a los hijos durante el tiempo en que se recibe la educación correspondiente.
- Impulsar políticas públicas que coadyuven a la prevención, la reducción, o en su caso, el cuidado de las madres adolescentes, tomando en cuenta sus características socioculturales.

### **Niñas, niños y adolescentes en conexión con la calle**

- Realizar estudios a profundidad de quiénes son actualmente las niñas, los niños y los adolescentes en conexión con la calle para generar conocimiento sobre sus características, necesidades e intereses.
- Colaborar y fortalecer el trabajo educativo que llevan a cabo las organizaciones de la sociedad civil, como la Fundación Pro Niños, I.A.P., San Felipe de Jesús, I.A.P, El Caracol A.C., entre otras organizaciones.
- Impulsar y fortalecer la participación directa de NNA en conexión con la calle para el diseño y la puesta en marcha de proyectos en su propio beneficio.

### **Niñas, niños y adolescentes en conflicto con la ley**

- Detectar y atender oportunamente a NNA, que se encuentran en riesgo de abandonar sus estudios y de llevar a cabo actividades de delincuencia.
- Prohibir que NNA con problemas de conducta de carácter psicológico o emocional y que estén pasando por alguna situación crítica en su vida sean expulsados de las escuelas sin que exista algún tipo de apoyo y seguimiento de su trayectoria educativa, así como el acompañamiento necesario para la solución de los conflictos, con lo cual se puede evitar la incorporación a actividades y grupos de delincuencia o narcotráfico.
- Diseñar y llevar a cabo en las escuelas de educación básica y media superior talleres de prevención de la violencia, resolución de conflictos y educación para la paz que brinden las herramientas necesarias a NNA para enfrentar los diversos problemas de los distintos ámbitos en los que interactúan.
- Implementar y fortalecer los espacios educativos en los entornos comunitarios para la orientación y el uso alternativo del tiempo libre que fortalezca la autoestima, el conocimiento y el ejercicio de los derechos humanos, así como el desarrollo de actividades artísticas y culturales.

## Niñas, niños y adolescentes afrodescendientes

- Coadyuvar a la visibilización de la población afrodescendiente mediante la generación de estudios cuantitativos y cualitativos, así como el diseño y la operación de programas que recuperen su historia, su identidad y la riqueza de su presencia en la sociedad mexicana.
- Incluir de forma clara y precisa en la legislación educativa y en los planes, programas, libros y materiales a la población afrodescendiente, con la finalidad de impulsar su visibilización y atención educativa pertinente y relevante.
- Diagnosticar a profundidad las causas y consecuencias de su inasistencia escolar, así como la forma en que se lleva a cabo de manera específica su trayectoria hacia la deserción escolar, con la finalidad de desarrollar estrategias para la retención y el término exitoso de la escuela.
- Establecer alianzas con organizaciones de la sociedad civil que trabajan con la población afrodescendiente y para ella, para difundir el conocimiento de esta población. ■■

# 10

## Conclusiones

La investigación documental sobre la inasistencia escolar permite observar que la indagación y la profundización en el tema aún son mínimas en el caso de la educación preescolar, y aunque se ha desarrollado en mayor medida en los niveles siguientes de la educación básica, la primaria y la secundaria, no se ha investigado suficientemente a la población infantil y adolescente que se encuentra fuera de la escuela, sobre todo con respecto a la generación y el desarrollo de los procesos que no les permiten el acceso o que estando dentro, impulsan su salida.

Las niñas, los niños y los adolescentes que no asisten a la escuela en educación básica forman parte de las subpoblaciones en condiciones de vulnerabilidad y con desventajas que prácticamente los excluyen de sus derechos, entre ellos el de la educación; además, por su ineficiencia e ineficacia el sistema educativo no *alcanza* a atender de manera equitativa y pertinente a dichas subpoblaciones, que han sido prácticamente *invisibilizadas* en todos los ámbitos, entre ellos el de la investigación educativa, donde no se ha logrado detallar quiénes son, qué necesidades e intereses tienen, así como el tipo de programas y estrategias que les permitirán ejercer plenamente su derecho a la educación.

Por otra parte, si bien se han investigado diversos factores de carácter personal, económico, social, cultural y del sistema educativo que causan la inasistencia escolar, sobre todo en relación con la deserción, la mayoría de los estudios desarrolla planteamientos muy focalizados al examen y el análisis de determinados problemas que explican parcialmente el fenómeno. Esto a su vez ha limitado y parcializado el tipo de soluciones y acciones para prevenir o atender la inasistencia a la escuela.

Los estudios en general coinciden en la ubicación y caracterización de la población infantil y adolescente que no asiste a la escuela:

- NNA indígenas (fundamentalmente monolingües, que viven en zonas tanto rurales como urbanas);
- NNA indígenas que tienen que trabajar jornadas extensas debido a las condiciones de pobreza en las que viven;
- hijos e hijas de familias migrantes;
- NNA que tienen algún tipo de discapacidad;

- niñas y madres adolescentes, y
- NNA que viven en pequeñas localidades.

Sin embargo, casi no se han investigado subpoblaciones como NNA en conexión con la calle, en conflicto con la ley o afrodescendientes.

Por otra parte, cada uno de los sectores de población infantiles y adolescentes identificados tiene un problema propio que llega a entrecruzarse y formar parte de la vida de los mismos sujetos sociales provocando que cada vez que se suma un indicador con otro resulte más dramática su situación de vulnerabilidad y su posibilidad de asistir y permanecer en la escuela.

Un modelo holístico y sistémico permite dar cuenta del tipo de factores e indicadores involucrados en los procesos de inasistencia escolar, su especificidad a nivel de ámbito y las diversas interacciones que se pueden establecer entre unos y otros. La parte fundamental del modelo es el sujeto inserto en una determinada subpoblación, ya que es con él, sobre él y a partir de sus decisiones —más autónomas entre más edad tiene— que el sistema se moviliza y da forma al proceso de inasistencia escolar.

De esta manera, con el modelo construido en este estudio, se pueden observar y analizar casos específicos de niñas, niños y adolescentes que se encuentren en riesgo de ser excluidos de la escuela, de desertar o que nunca hayan asistido, y, por lo tanto, se hace posible llevar a cabo acciones de incorporación o reincorporación de quienes no asistan a la escuela, de acuerdo con las recomendaciones elaboradas en el apartado respectivo. ■■



## Referencias bibliográficas

- Ahuja, Raquel, *et al.* (2014). Capítulo 3. ¿Se están garantizando a las escuelas las condiciones necesarias para impartir una educación de calidad? En: *El derecho a una educación de calidad. Informe INEE 2014*. México: INEE.
- Alcázar, Lorena (2009). Asistencia y Deserción en Escuelas Secundarias rurales del Perú. REICE. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), pp. 136-163.
- Aliaga, Lissette (2011). Las características educativas en los censos de población y vivienda de América Latina. *Notas de Población*, 37(92), pp. 141-186. Santiago de Chile: Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE)-División de Población de la CEPAL. Recuperado en: [http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/12882/np92141186\\_es.pdf?sequence=1](http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/12882/np92141186_es.pdf?sequence=1)
- Backhoff, Eduardo, *et al.* (2007). *Aprendizaje y desigualdad social en México. Implicaciones de política educativa en el nivel básico*. México: INEE.
- Barajas, Luz María (2013). *La inclusión de niños indígenas en la práctica pedagógica de cuatro maestros de escuelas públicas en el Distrito Federal: estudios de casos*. Tesis de Maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación, Universidad Iberoamericana, México.
- Galeana, Rosaura (1997). *La infancia desertora*. México: Fundación SNTE.
- Granja-Castro, Josefina (2009). Contar y clasificar a la infancia: Las categorías de la escolarización en las escuelas primarias de la ciudad de México 1870-1930. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(40), pp. 217-254.
- Matamales, R., y Uceda, F. (2007). "Procesos urbanos de exclusión: adolescentes en conflicto con la ley". En: EMIGRA Working Papers, 84. Accesible en línea: [www.emigra.org.es](http://www.emigra.org.es). Descarga realizada el 30 de marzo del 2015.
- Molina, Marta, *et al.* (2004). Embarazo en la adolescencia y su relación con la deserción escolar. *Revista Médica de Chile*, 132, pp. 65-70.
- Muñoz, Carlos (1996). *Origen y Consecuencias de las desigualdades educativas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Muñoz, Carlos, *et al.* (2005) [1979]. El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo. El proceso educativo de la reprobación y el abandono del sistema escolar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXV (3-4), pp. 221-285.
- OIT y Fundación Telefónica (2014). *El trabajo infantil y el derecho a la educación en México*. México: autores.
- Pérez de Armiño, Karlos (1999). Vulnerabilidad y Desastres. Causas estructurales y procesos de la crisis de África. Bilbao: Cuadernos de Trabajo de Hegoa, Número 24 Julio 1999. Recuperado en: [http://publ.hegoa.efaber.net/assets/pdfs/123/Cuaderno\\_de\\_trabajo\\_24.pdf?1304002061](http://publ.hegoa.efaber.net/assets/pdfs/123/Cuaderno_de_trabajo_24.pdf?1304002061)

- Robles, Héctor (2004). *El trabajo infantil en México 1984-2000*. México: UNAM-Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- Robles, Héctor, et al. (2014). Capítulo 2. *¿Se está garantizando el derecho de todos los niños y jóvenes a asistir a la escuela y completar su educación obligatoria?* En: *El derecho a una educación de calidad. Informe INEE 2014*. México: INEE.
- Sabates, Ricardo, et al. (2010). *School Drop Out: Patterns, Causes, Changes and Policies* (Education for All Global Monitoring Report 2011). Brighton: UNESCO.
- Schmelkes, Sylvia (2014). Capítulo 1. *El derecho a la educación*. En: *El derecho a una educación de calidad. Informe INEE 2014*. México: INEE.
- Soto, Iztaccíhuatl, et al., (2000). Heurístico de representatividad en embarazos a temprana edad. Presentado en el V Congreso al Encuentro de la Psicología Mexicana. 2 a 4 de marzo de 2000, Guanajuato, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.
- SSP. Secretaría de Seguridad Pública (2011). *Deserción escolar y conductas de riesgo en adolescentes*. México: autor.
- Tapia, Medardo (2013). La construcción social del camino a la escuela y la autonomía de las niñas indígenas. En: *Educación e interculturalidad: política y políticas*. México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias-UNAM, pp. 69-104.
- Ulloa, M. I. y Ulloa, M. F. (2006). *Las exclusiones de la educación básica y media superior en el D.F.* México: UNICEF/GDF/ Centro de Estudios en Economía de la Educación (CEEE).
- UNICEF (2011). *Todas las niñas y los niños a la escuela. Estrategias para promover el acceso de niños a la escuela en México, 2007-2009*. México: UNICEF/GDF.

## Referencias bibliográficas complementarias en subpoblaciones

### Niñas, niños y adolescentes con discapacidad

- Alianza Mx. Alianza por los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes en México (Alianza MX, 2014, junio). *Garantía de derechos de niñas, niños y adolescentes. Miradas al Estado mexicano. Informe alternativo al cuarto y quinto informe consolidado sobre el cumplimiento de la Convención sobre los Derechos del Niño en México*. México. Recuperado el 26 de mayo de 2015 de: [http://www.uam.mx/cdi/pdf/s\\_doc/biblioteca/informe\\_ejec\\_alianzmx\\_esp.pdf](http://www.uam.mx/cdi/pdf/s_doc/biblioteca/informe_ejec_alianzmx_esp.pdf)
- CIDH. Comisión Internacional de Derechos Humanos (1999). A-65: *Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad* (adoptada en la ciudad de Guatemala, Guatemala, el 7 de junio de 1999). Washington: OEA Organización de los Estados Americanos. Recuperado de: <http://www.cidh.org/Basicos/Basicos8a.htm>
- CONADIS. Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad (2009). *Programa Nacional para el Desarrollo de las Personas con Discapacidad 2009 - 2012. Por un México incluyente: Construyendo alianzas para el ejercicio pleno de los derechos de las personas con discapacidad*. México: autor. Recuperado de: [http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/issuu/pronaddis\\_2009\\_2012.pdf](http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/issuu/pronaddis_2009_2012.pdf)



- OIT. Organización Internacional del Trabajo (1999). Convenio 182 para la Eliminación de las Peores Formas de Trabajo Infantil y Acciones Inmediatas para su eliminación. Recuperado el 11 de febrero de 2015 de: <http://www.ilo.org/public/spanish/standards/relm/ilc/ilc87/com-chic.htm>
- OIT (2013). *Medir los progresos en la lucha contra el trabajo infantil. Estimaciones y tendencias mundiales entre 2000 y 2012*. Ginebra: IPEC-OIT. Recuperado el 21 de mayo del 2015: [http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/ed\\_norm/ipeec/documents/publication/wcms\\_221514.pdf](http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/ed_norm/ipeec/documents/publication/wcms_221514.pdf)
- OIT y Fundación Telefónica (2014, abril). *El trabajo infantil y el derecho a la educación en México*. México: autores. Recuperado el 21 de mayo de 2015 de: [http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-mexico/documents/publication/wcms\\_248803.pdf](http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-mexico/documents/publication/wcms_248803.pdf)
- REDIM. Red Por los Derechos de la Infancia en México (2003, 1 de julio). Trabajo Infantil. Artículo 32 (Serie Cumplan la Convención). Recuperado el 8 de febrero de 2015 de: [http://www.derechosinfancia.org.mx/Derechos/cumplanconvencion\\_31.htm](http://www.derechosinfancia.org.mx/Derechos/cumplanconvencion_31.htm)
- Senado de la República (2 de diciembre de 2014). Ratifican en comisiones Convenio de la OIT sobre Erradicación del Trabajo Infantil. Coordinación de Comunicación Social. Recuperado el 9 de febrero de 2015 de: <http://comunicacion.senado.gob.mx/index.php/informacion/boletines/17393-ratifican-en-comisiones-convenio-de-la-oit-sobre-erradicacion-del-trabajo-infantil.html>

## Niñas, niños y adolescentes indígenas

- Bonfil, Paloma (2002). Niñas indígenas. La esperanza amenazada. En: *Grupo Interdisciplinario sobre Mujer, Trabajo y Pobreza (GIMTRAP)*. México: UNICEF.
- CDI. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2010). Texto: VI Festival de Música y Danza Indígena. Recuperado el 30 de marzo de 2015 de: [http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com\\_content&view=article&id=952&Itemid=75](http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=952&Itemid=75)
- CONAPRED. Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (2012). *Documento Informativo sobre Día Internacional de los Pueblos Indígenas*. México. Recuperado de: [http://www.conapred.org.mx/documentos\\_cedoc/Dossier%20INDIGENAS\\_INACCSS.pdf](http://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/Dossier%20INDIGENAS_INACCSS.pdf)
- CONAPRED (2012b). *Derechos iguales para las trabajadoras del hogar en México*. Recuperado el 23 de marzo de 2015 de: [http://www.conapred.org.mx/documentos\\_cedoc/Trabs-Hogar-DI-2012\\_ACCSS.pdf](http://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/Trabs-Hogar-DI-2012_ACCSS.pdf)
- CONAVAL. Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2012). *Informe de Pobreza y Evaluación en el Estado de Chiapas, 2012*. Recuperado el 23 de marzo de 2015 de: <http://www.coneval.gob.mx/coordinacion/entidades/Documents/Chiapas/principal/07informe2012.pdf>
- De la Torre, Rodolfo (coord.) (2010). *Informe sobre desarrollo humano de los pueblos indígenas en México. El reto de la desigualdad de oportunidades*. México: PNUD. Oficina de Investigación en Desarrollo Humano, PNUD. 2010. Recuperado el 23 de marzo de 2015 de: [http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Mexico/Mexico\\_HDR\\_2010.pdf](http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Mexico/Mexico_HDR_2010.pdf)

- DOF. *Diario Oficial de la Federación* (2008, 18 de enero). Catálogo de las lenguas indígenas nacionales: Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas.
- DOF (2014, 30 de enero). Programa Especial de los Pueblos Indígenas 2014-2018 (versión electrónica). Recuperado el 29 de marzo de 2015 de: [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5343116&fecha=30/04/2014](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5343116&fecha=30/04/2014)
- INEGI (2011). Principales Resultados de Censo de Población y Vivienda 2010, México.
- OIT. Organización Internacional del Trabajo (1989). Convenio Sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes. Recuperado el 27 de marzo de 2015 de: [http://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100\\_ILO\\_CODE:C169](http://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C169).
- OIT y Fundación Telefónica (2014, abril). *El trabajo infantil y el derecho a la educación en México*. México: autores. Recuperado el 21 de mayo de 2015 de: [http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-mexico/documents/publication/wcms\\_248803.pdf](http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-mexico/documents/publication/wcms_248803.pdf)
- Pérez, Víctor Hugo (abril de 2013). *Resumen Ejecutivo. Pobreza y derechos sociales de niñas, niños y adolescentes en México, 2010-2012*. México: UNICEF-CONEVAL. Recuperado el 27 de mayo de 2015 de: [http://www.unicef.org/mexico/spanish/UN\\_BriefPobreza\\_web.pdf](http://www.unicef.org/mexico/spanish/UN_BriefPobreza_web.pdf)
- UNICEF, (2011). *Todas las niñas y los niños a la escuela. Estrategias para promover el acceso de niños a la escuela en México, 2007-2009*. México, D. F.]

## Niñas, niños y adolescentes migrantes

- CIDH. Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2013, 30 de diciembre). *Derechos humanos de los migrantes y otras personas en el contexto de la movilidad humana en México*. Washington. Recuperado el 25 de mayo de 2015 de: <http://www.oas.org/es/cidh/migrantes/docs/pdf/Informe-Migrantes-Mexico-2013.pdf>
- Gómez M., Carolina. (2009, 26 de junio). Mujeres y menores, nuevo perfil del migrante. *La Jornada*. Recuperado el 26 de junio de 2009 de: <http://jornada.unam.mx/2009/06/26/sociedad/046n3soc>
- INEGI. Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010). Los que se van y los que llegan. En: *Cuéntame. Territorio, Población y Economía de México*. Recuperado el 25 de mayo de 2015 de: <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/migracion.aspx?tema=P>
- Mancillas, Celia (2009). Migración de menores mexicanos a Estados Unidos. En Leite, Paula, y Giorguli, Silvia E. (coords.). *Las políticas públicas ante los retos de la migración mexicana a Estados Unidos*. Recuperado el 25 de abril de 2015 de: [http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/migracion\\_internacional/politicaspUBLICAS/06.pdf](http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/migracion_internacional/politicaspUBLICAS/06.pdf)
- Muñoz R., Patricia (2015, 24 de mayo) Sin prestaciones ni seguridad social, 80% de jornaleros. Recuperado el 13 de mayo de 2015 de: <http://www.jornada.unam.mx/2015/05/24/politica/018n1pol>
- Muñoz R., Patricia (2015, 6 de abril). En semiesclavitud, más de 2 millones de jornaleros, acusan. *La Jornada*. Recuperado el 25 de mayo de 2015 de: <http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2015/05/06/en-mexico-mas-de-280-mil-desplazados-internos-por-violenciaong-920.html>

- Padrón, Mauricio, y Navarrete, Emma L. (2012). *Una mirada sobre el trabajo infantil en México. El módulo de trabajo infantil de la ENOE*. Recuperado el 25 de abril de 2015 de: <http://www.somede.org/coyuntura-demografica/articulos/padron-20120716.pdf>
- SEDESOL. Secretaría de Desarrollo Social (2009). Encuesta Nacional de Jornaleros Agrícolas (ENJO) 2009. Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas (PAJA). México: Universidad Autónoma Chapingo. Recuperado el 25 de abril de 2015 de: <http://www.cipet.gob.mx/jornaleros/>
- SEGOB. Secretaría de Gobernación (2015). Unidad de Política Migratoria. En: *Foco. Menores migrantes en México. Extranjeros presentados ante las autoridades migratorias y mexicanos devueltos por Estados Unidos* (corte a febrero de 2015). Recuperado el 25 de abril de 2015 de: <http://www.politicamigratoria.gob.mx/work/models/SEGOB/Resource/2510/1/images/Menores%20migrantes%20feb%202015%2014042015.pdf>

### Niñas y adolescentes en condiciones de maternidad y embarazo temprano

- Alianza Mx Alianza por los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes en México (2014). *Garantía de derechos de niñas, niños y adolescentes. Miradas al Estado Mexicano. Anexo. Informe Alternativo al cuarto y quinto informe consolidado sobre el cumplimiento de los derechos del niño en México. 2006–2013*. Versión Extendida.
- Chávez, Ana Ma., et al. (2010, enero). *Estudio de diagnóstico nacional sobre el rezago educativo que presentan las madres jóvenes y las jóvenes embarazadas en relación con la educación básica* (resumen ejecutivo). México: CRIM-UNAM. Recuperado de: [http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/332/2/images/resum\\_ejecutivo.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/332/2/images/resum_ejecutivo.pdf)
- Fuentes, Mario L. (2014, 30 de septiembre). México social: embarazo adolescente, riesgos de salud y vida. *Excelsior*. Recuperado el 27 de mayo de 2015 de: <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2014/09/30/984329>
- Gamboa, Claudia (responsable) (2013, mayo). *El embarazo en adolescentes: marco teórico conceptual, políticas públicas, derecho comparado, directrices de la OMS, iniciativas presentadas y opiniones especializadas*. México: Dirección General de Servicios de Documentación, Información y Análisis/Dirección de Servicios de Investigación y Análisis/Subdirección de Análisis de Política Interior Recuperado de: <http://www.diputados.gob.mx/sedia/sia/spi/SAPH-SS-38-13.pdf>
- Molina, Marta, et al. (2004). Embarazo en la adolescencia y su relación con la deserción escolar. *Revista Médica de Chile*, 132, pp. 65-70.
- OMS. Organización Mundial de la Salud (2009). Embarazo en adolescentes: un problema culturalmente complejo. Boletín de la Organización Mundial de la Salud, 87, pp. 405-448. Recuperado el 27 de mayo de 2015 de: <http://www.who.int/bulletin/volumes/87/6/09-020609/es/>
- Sánchez Chávez, N., Reyes-Gómez, U., Reyes – Hernández, U., Javier Hernández, L. (2006). Factores que Inducen a la Deserción Escolar en la Adolescente Embarazada. *Boletín Clínico Hospital Infantil del Estado de Sonora 2006*; 23(2): 6468.

SEP. Secretaría de Educación Pública (2012). Embarazo adolescente y madres jóvenes en México: una visión desde el Promajoven. Recuperado de: [http://www.promajoven.sep.gob.mx/archivos/titulos/Embarazo\\_Adolescente.pdf](http://www.promajoven.sep.gob.mx/archivos/titulos/Embarazo_Adolescente.pdf)

Ulloa, M. I. y Ulloa, M. F. (2006). *Las exclusiones de la educación básica y media superior en el D.F.* México: UNICEF/GDF/ Centro de Estudios en Economía de la Educación (CEEE).

## Niñas, niños y adolescentes en conexión con la calle

Alianza Operativa Quórum (2010). *Niños, niñas, adolescentes y jóvenes en situación de calle. Elementos para repensar las formas de intervención.* México: Lenguaraz. Recuperado de: <http://revistarayuela.ednica.org.mx/sites/default/files/Investigaci%C3%B3n%20Qu%C3%B3rum.PDF>

Alianza Mx. Alianza por los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes en México (Alianza MX, 2014, junio). *Garantía de derechos de niñas, niños y adolescentes. Miradas al Estado mexicano. Informe alternativo al cuarto y quinto informe consolidado sobre el cumplimiento de la Convención sobre los Derechos del Niño en México.* México. Recuperado el 26 de mayo de 2015 de: [http://www.uam.mx/cdi/pdf/s\\_doc/biblioteca/informe\\_ejec\\_alianzamx\\_esp.pdf](http://www.uam.mx/cdi/pdf/s_doc/biblioteca/informe_ejec_alianzamx_esp.pdf)

Barreiro, N. (coord.) (2004). *Manual para educadores de niños y adolescentes que viven en la calle.* México: Editorial Trillas.

Danielle, Rebeca (2007). La calle de los jóvenes en la ciudad de México: territorios y redes de las poblaciones callejeras. *Revista Iberoamericana sobre Niñez y Juventud en Lucha de sus Derechos. Rayuela 2.0*, pp. 122-123. Recuperado de: <http://revistarayuela.ednica.org.mx/sites/default/files/Art.%20Rebecca%20Danielle%20Strickland.pdf>

EDNICA. Educación con niños, niñas, adolescentes y jóvenes en situación de calle (2014). *Sueños y palabras. Relatos, cuentos y poesías de niñas, niños y adolescentes en situación de calle.* Recuperado de: <http://ednica.org.mx/files/Sue%C3%B1os%20y%20Palabras.pdf>.

Fletes, Ricardo (1996). *La infancia abandonada.* Guadalajara: El Colegio de Jalisco.

ONU. Organización de las Naciones Unidas (2012). *Informe de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos sobre la protección y promoción de los derechos humanos de los niños que trabajan y/o viven en la calle.* Asamblea General

Pérez, Juan Martín (2003). La infancia callejera: apuntes para reflexionar el fenómeno. *Revista Española de Educación Comparada*, 9, pp. 2-30.

UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2013, 30 de abril). Informe. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/social-and-human-sciences/themes/fight-against-discrimination/education-of-children-in-need/street-children/>

UNICEF (2005). *Estado mundial de la infancia 2006. Excluidos e invisibles.* Nueva York.

## Adolescentes en conflicto con la ley

- Alianza Mx. Alianza por los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes en México (Alianza MX, 2014, junio). *Garantía de derechos de niñas, niños y adolescentes. Miradas al Estado mexicano. Informe alternativo al cuarto y quinto informe consolidado sobre el cumplimiento de la Convención sobre los Derechos del Niño en México*. México. Recuperado el 26 de mayo de 2015 de: [http://www.uam.mx/cdi/pdf/s\\_doc/biblioteca/informe\\_ejec\\_alianzamx\\_esp.pdf](http://www.uam.mx/cdi/pdf/s_doc/biblioteca/informe_ejec_alianzamx_esp.pdf)
- CONAPRED e IMJUVE (2011). *Encuesta Nacional sobre Discriminación en México. Enadis 2010. Resultados sobre las y los jóvenes*. México.
- Contreras, J. (2013, 13 de febrero). Criminalización de menores genera más discriminación: CONAPRED. *Excélsior*. Recuperado el 28 de mayo de 2015 de: <http://www.excelsior.com.mx/2013/02/13/884183>
- Dirección General de Tratamiento para Adolescentes, 2013 (2013). Modelo de tratamiento para adolescentes. Secretaría de Gobierno, Subsecretaría de Sistema Penitenciario y UNICEF. México, D. F.
- DOF. *Diario Oficial del la Federación* (2015, 2 de julio) Decreto por el que se reforman y adicionan los párrafos cuarto y sexto del artículo 18 y el inciso c) de la fracción XXI del artículo 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.
- INEGI (2014). Censo Nacional de Gobierno, Seguridad Pública y Sistema Penitenciario Estatales 2013: resultados. México.
- Solís, Leslie, (2014). Adolescentes en conflicto con la ley. Los olvidados del sistema de justicia. En: *México Evalúa, Centro de Análisis de Políticas Públicas*, 2014. D. F. <http://mexicoevalua.org/2014/06/adolescentes-en-conflicto-con-la-ley-los-olvidados-del-sistema-de-justicia/>
- UNICEF. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2009). Justicia penal para adolescentes. México: autor. Recuperado el 28 de mayo de 2015: [http://www.unicef.org/mexico/spanish/17042\\_17485.htm](http://www.unicef.org/mexico/spanish/17042_17485.htm)

## Niñas, niños y adolescentes afrodescendientes

- Amador, Judith (2011, 29 de noviembre). Exigen al INEGI censar a la población afrodescendiente. *Proceso*. Recuperado el 29 de abril de 2015 de: <http://www.proceso.com.mx/?p=289640>
- Arellano, César, y Varela, Itza (2011, 30 de diciembre). Denuncian afrodescendientes sufrir discriminación y racismo en México. *La Jornada*. Recuperado el 29 de abril de 2015 de: <http://www.jornada.unam.mx/2011/12/30/sociedad/033n1soc>
- Arellano, César (2014, 2 de mayo). Piden respeto a derechos de niños afrodescendientes. *La Jornada*. Recuperado el 29 de abril de 2015 de: <http://www.jornada.unam.mx/2014/05/02/politica/022n3pol>
- CONAPRED (2012). *Movimiento Nacional por la Diversidad Cultural en México. Guía para la acción pública contra la discriminación y para la promoción de igualdad e inclusión de la población afrodescendiente en México*. Recuperado el 29 de abril de 2015 de: <http://www.dgplades.salud.gob.mx/Contenidos/Documentos/AtencionSaludPueblos/GuiaAccionPublicaAfrodescendientes.pdf>

- DOF. *Diario Oficial de la Federación* (2011, 10 de junio) Decreto por el que se modifica la denominación del Capítulo I del Título Primero y reforma diversos artículos de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.
- DOF. (2001, 14 de agosto) Decreto por el que se aprueba el diverso por el que se adicionan un segundo y tercer párrafos al artículo 1º., se reforma el artículo 2º., se deroga el párrafo primero del artículo 4º.; y se adicionan un sexto párrafo al artículo 18, y un último párrafo a la fracción tercera del artículo 115 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.
- INEGI. Encuesta Intercensal (2015). Principales resultados de la Encuesta Intercensal 2015. Estados Unidos Mexicanos.
- Palomares, Anareli (2015, 23 de marzo). Por primera vez INEGI obtendrá datos sobre población afromexicana y afrodescendiente. *TV Azteca Noticias*. Recuperado el 29 de abril de 2015 de: <http://www.aztecanoticias.com.mx/notas/finanzas/216322/inegi-incluire-informacion-de-afrodescendientes>
- Rodríguez, Jesús (2011). *La otra desigualdad: La discriminación en México*. México: CONAPRED. Recuperado el 29 de abril de 2015 de: [http://www.conapred.org.mx/documentos\\_cedoc/Catedra%20UNESCO\\_ACCSS.pdf](http://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/Catedra%20UNESCO_ACCSS.pdf)



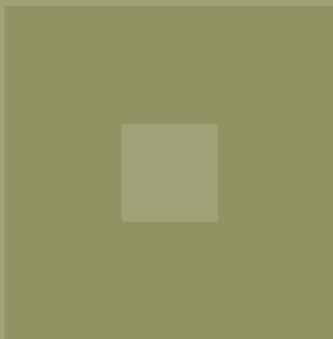
**Indicadores  
educativos**

IDENTIFICACIÓN DE SUBPOBLACIONES DE NIÑOS QUE NO ASISTEN A LA ESCUELA  
Y CARACTERIZACIÓN DE LOS FACTORES ASOCIADOS A LA PROBLEMÁTICA.  
CONFORMANDO UN MARCO INICIAL PARA LA CONSTRUCCIÓN DE INDICADORES

Se terminó de imprimir en agosto de 2016 en los talleres  
de Impresora y Encuadernadora Progreso, S.A. de C.V. (IEPSA).  
En su formación se empleó la familia tipográfica Berthold Akzidenz Grotesk.  
Esta edición consta de 1 500 ejemplares.







Comuníquese  
con nosotros



Visite nuestro  
portal