

# *Exclusión educativa: un breve glosario*

Norma del Río Lugo  
*Universidad Autónoma Metropolitana*

Nuestro sistema no hace la diferencia...  
somos la diferencia  
*Slogan publicitario de una  
universidad privada mexicana*

El Banco Interamericano de Desarrollo (BID) define el término de exclusión social como “una escasez crónica de oportunidades y de acceso a servicios básicos de calidad, a los mercados laborales y de crédito, a condiciones físicas y de infraestructura adecuada, y al sistema de justicia”,<sup>1</sup> definición que evade, omite y naturaliza el resultado de una profunda desigualdad impuesta por el moderno neoliberalismo y que afecta a los sectores más vulnerables de la población (niños, ancianos, indígenas, personas con discapacidad o VIH-SIDA).

Es la intención de este artículo analizar las redes semánticas alrededor del concepto de exclusión social, particularmente en el ámbito educativo, por su doble cara funcional de agente reproductor de desigualdades o como posible promotor y catalizador de una sociedad más incluyente y participativa de sus miembros.

**AISLAMIENTO:** Robert Castel<sup>2</sup> argumenta que la exclusión es un acto de separación que se sustenta en reglamentos y se lleva a cabo mediante rituales. Un ejemplo de ello son los efectos que tiene la tríada racismo, posición social y segregación escolar o comunitaria sobre las

1. BID [http://www.iadb.org/sds/soc/site\\_3094\\_s.htm](http://www.iadb.org/sds/soc/site_3094_s.htm)

2. Robert Castel, “La Lógica de la exclusión”. Eduardo Bustelo y Alberto Minujin (eds.). *Todos entran*. Bogotá: UNICEF-Santillana, 1998, pp.119-160.

3. Cynthia García Coll y Laura Szalacha. "The Multiple Contexts of Middle Childhood". *The Future of Children*, vol.14, núm. 2, 2004, pp. 81-97.
4. Gabriela Czarny. "La interculturalidad como práctica escolar invisible". Foro "Invisibilidad y Conciencia: migración interna de niñas y niños jornaleros agrícolas en México". Programa Infancia-UAM, México, Septiembre 26-27, 2002; Regina Martínez, Angélica Rojas, Eugenia Bayona, Ivette Flores, Francisco Talavera. "La migración indígena en Guadalajara. Escuela y conflicto cultural en la conformación identitaria de los niños y jóvenes otomíes, mixtecos y purépechas". Sarah Corona y Rebeca Barriga Villanueva (coords.), *Educación indígena. En torno a la interculturalidad*. México: Universidad de Guadalajara-UAM-X, 2004, pp.182-206
5. Pablo Latapí. *Educación y Justicia, términos de una paradoja*. Washington: OEA, 1994.
6. Felipe Martínez Rizo. *La calidad de la Educación Básica en México*. México: INEE, 2004. <http://capacitacion.ilce.edu.mx/inee/pdf/publicaciones/Capitulo3.pdf>
7. SITEAL. "Ingreso y abandono de la educación secundaria en América Latina". Boletín núm. 2, 2003. [www.siteal.iipe-oei.org](http://www.siteal.iipe-oei.org)

trayectorias de desarrollo de niños inmigrantes en Estados Unidos, documentada por Cynthia García Coll y Laura Szalacha.<sup>3</sup>

Estos procedimientos reglamentados de segregación pueden tener lugar también en contextos "integrados", como sucede en México con los migrantes indígenas que estudian en la ciudad y en donde se suprime la diferencia lingüística y cultural para imponer los patrones dominantes mediante formas de violencia simbólica abiertas o encubiertas.<sup>4</sup>

El aislamiento y segregación crean la percepción de "minoría", de estado de excepción y de irregularidad, que los lleva a la marginalización y también favorece su invisibilización y control social.

**BRECHA EDUCATIVA:** La escuela ha sido considerada históricamente como un agente de socialización, de cohesión social, como un factor importante de movilidad social, de progreso para salir de la pobreza y en la reducción de las desigualdades sociales. Sin embargo la eficiencia de la educación formal como instrumento de integración social ha sido seriamente cuestionada, caracterizándola mejor como un "bien posicional" en que su disponibilidad depende del sitio que guarda el individuo en la escala social<sup>5</sup> y de las posibilidades de presión efectiva de grupos sociales u organismos financieros internacionales sobre el estado, para que adopte determinadas políticas (asignación de recursos).

Tanto México como Costa Rica muestran semejanzas en cuanto al incremento constante de la matriculación en secundaria a lo largo de varias décadas (se reporta un 72.1 de tasa neta de matriculación para el ciclo escolar 2003-2004),<sup>6</sup> pero no han podido regular la deserción, todavía alta, (en México es de 6.8 para el ciclo 2003-2004), de tal manera que la selección y exclusión social ahora opera al interior de la escuela (la reprobación es del 18.6% para el mismo ciclo) cuando estos procesos ocurrirían afuera de ella en el pasado.<sup>7</sup> Para el nivel medio o técnico, los indicadores

de ineficiencia del sistema educativo aumentan a un 23% de deserción y 28% de reprobación, y 56% no llegan a terminar el ciclo. Sólo un 19% de los jóvenes en el país logran llegar a la licenciatura.<sup>8</sup>

Los datos también indican que la desigualdad educativa rural-urbana y entre los distintos niveles sociales va en aumento a diferencia de lo que ha ocurrido en otros países como Chile. Mientras que en México, el aumento de años de escolarización favoreció más a los jóvenes de nivel más alto, en Brasil hubo un progreso real, ya que favoreció a los de nivel medio o bajo.<sup>9</sup>

Los recientes estudios sobre las desigualdades en rendimiento entre los estudiantes que asisten a escuelas de distintos estratos son enormes. El estudiante típico de cursos comunitarios o de escuelas indígenas obtiene puntajes en español por debajo del 80% de los alumnos en escuelas públicas urbanas y de alrededor del 90% de las escuelas privadas, mientras que la relación en Matemáticas es del 67 y 80% respectivamente.<sup>10</sup> Fernando Reimers<sup>11</sup> estima que la brecha educativa entre ricos y pobres en secundaria es siete veces superior para el 10% más rico.

COMPENSACIÓN: Coincidimos con Pablo Latapí<sup>12</sup> en que para buscar la equidad, es necesario cancelar el principio de igualdad de oportunidades educativas, entendido como una homogeneización arbitraria, para reconfigurarlo como el reconocimiento de la unicidad y especificidad de necesidades educativas que busca resultados equivalentes con diferentes puntos de partida. Esto no debe entenderse como la implementación de medidas de segregación y hay que insistir en que los referentes de calidad deben buscarse en el grado de estrechamiento de la brecha educativa con los otros niños del sistema educativo, y no en los logros obtenidos a partir de las condiciones base o pasadas de los beneficiarios (es decir, las evaluaciones no deben ser diacrónicas sino sincrónicas en relación con la distancia que falta para garantizar el cumplimiento del derecho a la educación para todos).<sup>13</sup>

8. Gerardo Ordóñez. "Hacia el estado de bienestar en México: una propuesta de agenda mínima para el desarrollo". Mónica Gendreau y Enrique Valencia Lomelí (coords.). *Hacia la transformación de la política social en México*. México: UIA-Puebla-U de G-ITESO-UNICEF-INDESOL-SEDESOL, 2003, p. 46.
9. SITEAL. Ana Pereyra. "La transmisión intergeneracional de las desigualdades educativas". Boletín núm. 3. [www.siteal.iipe-oei.org/boletin/pdf/SITEAL\\_Boletin-03.pdf](http://www.siteal.iipe-oei.org/boletin/pdf/SITEAL_Boletin-03.pdf)
10. Ernesto Treviño y Germán Villarreal. *Estudio sobre las desigualdades educativas en México: la incidencia de la escuela en el desempeño académico de alumnos y el rol de los docentes*. México: INEE (Col. Cuadernos de Investigación, 5), 2004.
11. Fernando Reimers. "Políticas compensatorias de discriminación positiva y justicia social a fines del siglo XX en América Latina. Insuficientes, subfinanciadas y frágiles". *La educación*, No. 132-133, I, II, 1999. [www.iacd.oas.org/LaEducacion/32/reimers/reimer132-133test.htm](http://www.iacd.oas.org/LaEducacion/32/reimers/reimer132-133test.htm)
12. Leonel Zúñiga y Carlos Paldao. "Entrevista con Pablo Latapí". *Revista La Educación*, núm. 117, I, 1994. [www.iacd.oas.org/LaEduca%20117dial.htm;Latapi.op.cit](http://www.iacd.oas.org/LaEduca%20117dial.htm;Latapi.op.cit)
13. Reimers, *op. cit.*

14. Treviño y Villarreal, *op. cit.*
15. Apenas en junio de 2005 se emitió un manual de estandarización para lograr un solo Sistema Nacional de Información Educativa, por la Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas de SEP, [www.sep.gob.mx/work/resources/LocalContent/55633/3/Manual\\_estadarizacion.doc](http://www.sep.gob.mx/work/resources/LocalContent/55633/3/Manual_estadarizacion.doc)
16. Esto no es un trámite más, pues a pesar de que los informes internacionales reportan cobertura casi universal en el caso de las vacunaciones infantiles, hace dos años se informaba que “43.38% de los niños indígenas no contaba con cartilla de vacunación y 34.49% de los niños mestizos se encontraban en semejante condición. Ramiro Arroyo Sepúlveda, “Los excluidos sociales del campo”, *Estudios Agrarios*, núm. 17, 2001, pp.105-124.
- En nuestro país puede constatar-se los efectos desastrosos en los logros educativos de las diversas modalidades de “programas compensatorios”. Los cursos comunitarios y la escuela indígena obtienen en todos los rubros los índices más bajos en las evaluaciones y aunque se sabe que los factores de exclusión rebasan el ámbito escolar, un 40% de la varianza en los aprendizajes de los estudiantes en países en vías de desarrollo, es atribuible a factores relacionados con la escuela.<sup>14</sup>
- Cada modalidad es un sistema paralelo pobremente articulado con los demás, en el que la descentralización educativa ha venido a fragmentar y a complicar más los intentos de integración y coordinación.<sup>15</sup> Este problema es crítico en el caso de los niños y niñas con discapacidad o todavía más para quienes migran con sus familias para trabajar como jornaleros en otros estados, pues los documentos que avalan los estudios emitidos por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), por ejemplo, no han sido considerados como compatibles con los emitidos por el Programa para niños y niñas migrantes de la Secretaría de Educación Pública (SEP), y éstos con frecuencia tampoco han sido reconocidos por la escuela rural en sus comunidades de origen.
- Afortunadamente estos problemas han empezado a resolverse, por lo menos a nivel normativo, y pueden apreciarse en las últimas normas de inscripción, reinscripción, acreditación y certificación de las escuelas primarias -para el ciclo escolar 2004-2005- que estipulan la obligación de las escuelas para recibir a niños que provengan de estas modalidades compensatorias, aún cuando no lleven consigo el acta de nacimiento, con la promesa por parte del padre de efectuar el trámite para mostrarla en la reinscripción.
- Se destaca también la obligación del director del plantel de vincular al padre con la oficina de Registro Civil correspondiente para regularizar la documentación del niño, incluyendo la cartilla de vacunación.<sup>16</sup> También se obliga a aceptar a alumnos

en traslado siempre y cuando el tiempo no exceda de un mes (niños migrantes provenientes de Estados Unidos) y emitir la boleta de evaluación por los meses que cursó en la escuela, instándolos a no retener documentación alguna, ni originales, o a destruir formatos de certificación en caso de errores u omisiones. De la misma manera, se obliga a las escuelas a recibir las boletas que las familias presenten. También se dan las equivalencias de los grados cursados (CONAFE contempla tres niveles de educación básica primaria).

**ESTIGMATIZACIÓN/ESTEREOTIPOS:** La atribución de marcas y de un estatus especial para justificar la exclusión y la privación de derechos para ejercer ciertas funciones, son operaciones que nos llevan al ámbito de la subjetividad en que se define al otro en términos excluyentes, incompatibles con la propia identidad (no-yo, *alien*, extraño, extranjero). La incertidumbre resultante se proyecta en sospecha, y con frecuencia termina en la criminalización.

La privación de derechos se transforma en una visión desde la carencia como atributo (en este caso, el alumno señalado), que deriva en bajas expectativas y distanciamiento afectivo, expresado muchas veces como la atribución del rendimiento de sus alumnos a variables ajenas a ellos, en su forma más moderada.<sup>17</sup> Hay que recordar que en la última Consulta Infantil y Juvenil 2003, un 20% de los niños señalaron a la escuela como un ámbito de violencia verbal, y un 15% de maltrato, sobre todo en Oaxaca, Guerrero y Chiapas.

**FOCALIZACIÓN:** Las políticas sociales neoliberales focalizadas, centradas en el combate a la pobreza extrema (que no en la pobreza en general, porque de alguna manera están incorporados en el mercado informal), atomizan y crean nuevas diferenciaciones al interior de las clases marginadas, clasificándolos en "pobres merecedores y no merecedores".<sup>18</sup>

Los sujetos son unidades complejas indivisibles, pero bajo la óptica de las políticas focalizadas, es

17. LLECE. Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC, 2002: SITEAL, "Equidad en el acceso y la permanencia en el sistema educativo", Nota de Prensa No. 1, Buenos Aires, [www.siteal.iipe-oei.org](http://www.siteal.iipe-oei.org).

18. Julio Bolvitnik, "Pobreza, derechos humanos y desmercantilización". Gendreau y Valencia (coords.). *op. cit.*, p. 61.

imposible pensar que un mismo sujeto pueda ser “niña indígena mexicana migrante con alguna discapacidad” y ser atendida integralmente para cubrir todas sus necesidades de desarrollo humano, sin tener que partirla en objeto de atención de cuatro programas compensatorios, o bien optar por ignorar tres de ellos para inscribirla en el programa que la haya elegido.

Al decir de Julio Bolvitnik, los subsidios focalizados en comparación con los generalizados logran bajar el gasto social a costa de disminuir los beneficios por beneficiario y destinar los recursos para otros fines.

Progresá [ahora Oportunidades] maximiza el esfuerzo para que todos los que se incluyan sean efectivamente pobres extremos, pero al hacerlo maximiza el error de dejar fuera una enorme cantidad en millones, incluso en el propio medio rural, de pobres extremos que no quedan incluidos.<sup>19</sup>

19. *Ibid.*, p. 61.

20. Norma del Río, “La sociedad decente frente a la exclusión educativa: el caso de la niñez jornalera migrante”. Lesvia Rosas (coord.), *La educación rural en México en el siglo XXI*. México: Centro de Estudios Educativos, (en prensa).

21. DGEI-SEP, *Estadística de Educación Inicial y Básica Indígena, Inicio de ciclo escolar 2003-2004*, México: SEP.

22. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. *Consulta a los Pueblos Indígenas sobre sus formas y aspiraciones de desarrollo. Informe Final*, México, CDI, 2004. [http://cdi.gob.mx/participacion/consulta/consulta\\_informe\\_final.pdf](http://cdi.gob.mx/participacion/consulta/consulta_informe_final.pdf)

23. Martínez Rizo, 2004, op. cit.

**INACCESIBILIDAD:** Julio Bolvitnik opina que la educación primaria está garantizada como derecho, al haber sido desmercantilizada, situación que no sucede en los niveles educativos superiores. Sin embargo, todavía más de medio millón de niños jornaleros migrantes tienen cuestionado el acceso a la educación debido a que la oferta del servicio público depende de la buena voluntad y aceptación del dueño del campo en donde residen y trabajan.<sup>20</sup> En el caso de la infancia indígena, la mitad de los centros escolares indígenas son unitarios o bidocentes y 40% de ellos no cubren la oferta de todos los grados de primaria.<sup>21</sup> Se estima que sólo el 42% de niños y niñas indígenas son atendidos bajo la modalidad de educación intercultural bilingüe.<sup>22</sup> Mientras que casi la totalidad de las escuelas secundarias privadas dispone de libros y enciclopedias, en la telesecundaria un poco menos de la mitad no disponen de ellos.<sup>23</sup>

**INASISTENCIA:** El incremento de asistencia a la escuela (6-14 años) fue de 7 puntos porcentuales en dos años, llegando a 94.8 según la Encuesta Nacional de Ingreso y Gasto en Hogares (2002) en la población de edad

escolar (6-14 años). Sin embargo, 28% de los niños indígenas no va a la escuela, ya sea por inaccesibilidad geográfica o por su condición migrante o trabajadora. Esta cifra esconde amplias variaciones al interior de los estados y marcan la exclusión diferencial que sufre la población infantil indígena: Sinaloa registró 38.6% de inasistencia vs. 90.8% de escolares no indígenas y en Chihuahua sólo va a la escuela el 59.3% a diferencia del 91% de sus pares no indígenas.<sup>24</sup> Aunque se señala que el Distrito Federal<sup>25</sup> reporta cifras de equidad en cuanto a asistencia como Tabasco o San Luis Potosí, hay que notar la invisibilidad de muchos niños indígenas en las aulas de la ciudad, quienes no son identificados como tales.

Es la población en edad escolar con discapacidad la que más dificultades presenta todavía para asistir a un servicio educativo, con un promedio nacional de 72.8 para la población escolar (6-14), y 3.8 años de escolaridad. Sólo el 0.6% de estudiantes con discapacidades, y el 1.3% con dificultades de aprendizaje reciben recursos adicionales de apoyo, el más bajo de 15 países según un reciente estudio de políticas de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos del 2003.<sup>26</sup>

JERARQUIZACIÓN/ESTRATIFICACIÓN: A pesar de la globalización y de los avances tecnológicos que para muchos marcan el progreso social, el modelo económico seguido<sup>27</sup> ha profundizado las desigualdades de clase, polarizándose en pirámides invertidas donde unos cuantos concentran la riqueza a costa de la marginación y privación de derechos humanos de una gran mayoría. Latinoamérica presenta uno de los más altos niveles de desigualdad de ingresos en el mundo.<sup>28</sup> En México, mientras el más rico acapara el 41.6% del ingreso, el 10% más pobre recibe el 1.6%. El índice GINI que marca el grado de desigualdad sigue aumentando año con año y alcanza, para el 2005, un 54.6.<sup>29</sup>

Prácticamente todas las oportunidades de desarrollo de las personas están determinadas por su

24. *Estado de Desarrollo de los Pueblos Indígenas, Programa Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas 2001-2006.*

25. SEDESOL/Dirección General de Equidad y Desarrollo Social. *Situación de Pueblos Indígenas Originarios y Poblaciones Indígenas Radicadas en el DF. Elementos para un diagnóstico.* Junio de 2001.

26. OECD, "Education and Equity", *Policy Brief, OECD Observer.* Febrero de 2004, p.4.

27. "...En las últimas ediciones del Informe sobre el Desarrollo Humano se utilizó la expresión "crecimiento despiadado" para describir un crecimiento que no llegaba a los pobres, ya sea porque los hogares más ricos reciben la mayor parte de los ingresos adicionales o porque los gobiernos no los utilizan para invertir en las necesidades de desarrollo humano de los pobres. Y, tal y como quedó demostrado en el Informe sobre el Desarrollo Humano 1996, sin mejoras considerables en educación y salud, no se puede llegar a un crecimiento económico sostenido..." UNDP, "Human Development Report 2003". Millennium Development Goals: A compact among nations to end human poverty, pp.67-68.

28. BID [http://www.iadb.org/sds/soci/site\\_3094\\_s.htm](http://www.iadb.org/sds/soci/site_3094_s.htm)

29. [http://hdr.undp.org/reports/global/2005/espanol/pdf/HDR05\\_sp\\_HDI.pdf](http://hdr.undp.org/reports/global/2005/espanol/pdf/HDR05_sp_HDI.pdf)

30. Cf. La discusión sobre el tema en Mike Savage, "Social exclusion and class analysis", Peter Braham y Linda Janes (eds.), *Social Differences and Divisions*. Londres: Blackwell, 2002.

31. Charles Taylor, "La política del reconocimiento". Charles Taylor *et al.* *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México: FCE, pp. 43-107.

32. Fernando Salmerón, *Diversidad cultural y tolerancia*. México: Paidós-UNAM, 1998, p. 28.

33. Susan Parker, Luis Ruvalcaba, Graciela Teruel, *Schooling inequality and language barriers*. México: CIDE, (por publicar) 2002, p. 5.

posición en la escala social. Las clases sociales son más poderosas, no cuando hay altos niveles de conciencia, sino precisamente cuando ésta se encuentra ausente, dice Pierre Bourdieu. Esto promueve la reproducción de la desigualdad de manera rutinaria como parte del sistema.<sup>30</sup>

Hay varias nociones estrechamente relacionadas con la estructura asimétrica, vertical de la sociedad y que forman parte de los "valores de la desigualdad", introyectados como parte de la identidad de quienes gozan de poder; términos como estatus y honor se definen como un atributo diferenciador por excelencia. A estos conceptos se opone -dice Charles Taylor- la noción de dignidad, de carácter universal e inherente de la condición humana.<sup>31</sup>

Otro valor relacionado con la llamada política de la diferencia es la tolerancia, valor que sólo puede ejercer quien está en una posición de poder, aunque en realidad se trata de un acto de omisión.

Se dice que una persona realiza un acto de tolerancia cuando en atención a razones ya pesar de tener competencia para hacerlo, no impide algún acto de otra, cuya ejecución lastima sus propias convicciones... Cuando el poder no está en uno de los dos lados sino que las fuerzas se equilibran, se imponen los principios de reciprocidad que son la base de las concertaciones.<sup>32</sup>

**LENGUA INDÍGENA:** En un reciente estudio sobre el efecto de la lengua como factor de exclusión educativa, Susan Parker y colaboradores<sup>33</sup> afirman que la probabilidad de que un niño indígena monolingüe esté en la escuela es 10% menor a la de niños que viven en condiciones socioeconómicas semejantes; los jóvenes indígenas monolingües de 18 años tienen la mitad de escolaridad (2.5 años) que sus pares bilingües, de tal manera que estiman que la mitad de la desventaja educativa puede explicarse por este factor. Demuestran que la disponibilidad de la modalidad bilingüe educativa en su comunidad puede reducir esta brecha en un 50% y que los programas sociales que sólo intenten reducir la

condición marginal de las comunidades, serán insuficientes para compensar la desigualdad educativa en la población indígena.<sup>34</sup>

MARGINACIÓN/MARGINALIDAD: Aunque con frecuencia se usan como sinónimos de exclusión, hay autores que diferencian estos conceptos. Mientras que la marginación se centra en las carencias de la población para dar cuenta del acceso diferencial de la población al disfrute de los beneficios del desarrollo y se refiere a agregados sociales espacialmente localizados, sea en estados, municipios o localidades, la marginalidad predica sobre individuos que no participan ni de los beneficios, ni recursos, o decisiones socio-políticas y remite a las zonas en que aún no han penetrado las normas, los valores ni las formas de ser de la modernidad.<sup>35</sup>

Margen es frontera, dice Robert Castel,<sup>36</sup> pero aunque el marginal se mantiene desfasado y distante de los valores dominantes, se encuentra dentro del espacio social con el signo invertido de la norma que no cumple. Los marginales viven en un universo estigmatizado y dividido por el reconocimiento social que los valida o invalida. Sin embargo han roto ya sus vínculos sociales (desafiliados). *Es una encarnación de la libertad a un altísimo costo en una sociedad en donde tiene muy poco espacio*, ejemplo de ello son los niños y jóvenes en situación de calle.

POBREZA/PRIVACIÓN: "Vivir en la pobreza puede ser triste, pero 'ofender o causar dolor a la sociedad' creando 'problemas a quienes no son pobres', es, al parecer, la verdadera tragedia. Es difícil reducir más a los seres humanos a la categoría de 'medios'", dice Amartya Sen.<sup>37</sup> Riqueza y pobreza son dos pares complementarios que no pueden disociarse si realmente se quiere entender el fenómeno.

Tampoco puede reducirse tan sólo a una cuestión de privación económica, o a la posición relativa de una persona en relación con umbrales arbitrarios (1.00 dólar

34. Susan Parker, Luis Ruvalcaba, Graciela Teruel, "Schooling inequality among the indigenous: a problem of resources or language barriers". *Research Network working papers; R-438*. Washington: Interamerican Development Bank, 2002, p.3.

35. Fernando Cortés, "Consideraciones sobre la marginalidad, marginación, pobreza y desigualdad en la distribución del ingreso". *Papeles de Población*, núm. 31, enero-marzo de 2002, pp. 9-25.

36. Castel, *op. cit.*

37. "Sobre conceptos y medidas de pobreza". *Revista de Comercio Exterior*, vol.42, núm. 4, 1992.

americano diario de ingreso), o de las distintas líneas de pobreza (pobreza de capacidades, de patrimonio, o alimentaria) marcadas por decisión política, en donde pueden haber amplias discrepancias en la medición y definición de pobreza, según el método o criterio utilizado (subsistencia, privación relativa, necesidades básicas, por ejemplo), ya que hay que entender que la pobreza coarta la libertad de opciones y la realización de capacidades que dan sentido y dignidad a la condición de ser humano. Por ello, argumenta Julio Bolvitnik, es indispensable mover el eje de análisis al del “florecimiento humano” como punto de partida para llegar a los demás y entender desde ahí las necesidades y el nivel de vida.<sup>38</sup>

38. “Conceptos y medición de la pobreza: la necesidad de ampliar la mirada”, *Papeles de población*, núm. 38, 2003, pp. 9-25.

39. *Encuesta de Ingresos y Gastos de los Hogares*, 2002

40. *Anexo del III Informe de Gobierno 2003*

41. Gillette Hall y Christopher Humphrey, “Estrategia de desarrollo de los estados del sur de México”, vol. 1, *Resumen del informe*, Banco Mundial, septiembre de 2003, p. 14.

42. “Indicadores estadísticos básicos de educación a fin de cursos 1999/2000 – 2001-2002”. *IV Informe de Gobierno, Oaxaca*, Educación 2001-2002.

43. Martínez, *op. cit.*, pp. xx-xxi

REZAGO ESCOLAR: En el año 2002, el 35.1% de la población menor a los 18 años entró dentro del rubro de pobreza de capacidades y en la población total del país se concentró un 43.8% de la población bajo esta definición.<sup>39</sup> Más de la mitad de la población sigue presentando rezago educativo, y para los estados de Chiapas y Oaxaca son casi tres cuartas partes de la población, sobre todo femenina. Para el caso de la educación indígena los diversos indicadores la sitúan con 10 años de retraso con respecto a la situación educativa en que se encuentra actualmente el país, a pesar del aumento en cobertura de más de 300 000 niños y niñas en lo que va de este sexenio.<sup>40</sup>

En la región sur del país se informa que la permanencia promedio en la escuela indígena es de 2.2 años y que el gasto per cápita en educación indígena es de sólo ocho dólares al año<sup>41</sup> vs. 607 dólares destinados, por ejemplo, a la primaria en Oaxaca para el ciclo escolar 2001-2002.<sup>42</sup> En primaria, un 28% de los niños va retrasado con respecto a la edad esperada; de éstos, el 10.5% presenta más de un año de atraso. La reprobación pesa en este caso con un 5% anual. Se estima que unos 100 000 niños de cada cohorte de edad no logran terminar la primaria.<sup>43</sup>

## TRABAJO INFANTIL:

En México, el trabajo infantil en 2002 ascendió a cerca de 3.3 millones de personas que se distribuyen casi por igual entre niños y niñas: dos terceras partes tienen entre 12 y 14 años y la otra tercera parte, entre 6 y 11 años. En general, en el país uno de cada seis niños y niñas con edades entre 6 y 14 años de edad desempeña un trabajo. Una cuarta parte de la población infantil que realiza alguna clase de trabajo, sea este económico o doméstico, no asiste a la escuela. Además, la mayor proporción del trabajo económico infantil no obtiene remuneración.<sup>44</sup>

Mientras que la tasa media nacional de participación infantil bajó de 20.9 en 1996 a 15.7 en 2002, hay amplias variaciones entre las entidades, yendo desde el 6.7 en Coahuila hasta 29 en Chiapas. También difiere según el tipo de localidad (rural/urbano), edad, sexo y nivel de ingreso per cápita entre otros. Así, por ejemplo, Alcázar, Rendón y Wachtenheim<sup>45</sup> demuestran que aunque son significativamente menos los adolescentes urbanos latinoamericanos (incluyendo a México) que trabajan, a diferencia de sus pares rurales, es mayor el número de horas dedicadas al trabajo en la ciudad (25-40 horas/semana) que en el campo (14-25 horas/semana). Por otro lado, Post<sup>46</sup> señala que es significativamente más probable que las niñas trabajen en el hogar que los niños, y menos probable que sean trabajadoras de tiempo completo o estudiantes de medio tiempo.

Al menos en el caso de México, las relaciones entre trabajo y escuela tienden a ser excluyentes y mantienen una correlación negativa. El incremento de un año en la educación de un niño se asocia a una reducción del 20 al 40% en la probabilidad de que sea trabajador del hogar, trabajador de tiempo completo o sea estudiante de tiempo parcial, mientras que el incremento de escolaridad en el jefe del hogar reduce entre un 10 y 20% la probabilidad de que el hijo trabaje tempranamente de tiempo completo.

44. INEGI. *El trabajo infantil en México 1995-2002*. México: 2004, pp.vii-viii.

45. Lorena Alcázar, Silvio Rendón y Erik Wachtenheim, "Working and Studying in Rural Latin America: critical decisions of Adolescence". *Research Network Working paper #R-469*. Washington: Red de Centros de Investigación-Banco Interamericano de Desarrollo, 2002. p.17.

46. David Post. *El trabajo, la escuela y el bienestar de los niños en América Latina*. Los casos de Chile, Perú y México. México: FCE, 2003. p.180.

47. Susan Parker y Carla Pederzini. "Diferencias de género en la educación en México". Elizabeth Katz y María Correia. *La economía de género en México: trabajo, familia, Estado y mercado*. México: NAFINSA-INMUJER, 2002. p.57.

48. Post. *op. cit.*, pp.180-187.

49. Consejo Consultivo UNICEF-Observatorio Ciudadano de Políticas de Niñez, Adolescencia y Familias-UNICEF, "IDN (0-5 años) Los primeros pasos". *Vigía de los Derechos de la niñez mexicana*, núm.1, abril de 2005.

La ausencia del padre en el hogar rural tiene un impacto dos veces mayor en los niños que en las niñas ya que reduce las posibilidades de asistencia escolar en doce puntos porcentuales de los niños y aumenta su probabilidad precoz de incorporación al trabajo.<sup>47</sup> Los hijos comparados con los hijastros tienen el doble de posibilidades de ser estudiantes de tiempo completo, y en las zonas rurales es más probable que los niños trabajen sin asistir a la escuela en los hogares encabezados por mujeres.<sup>48</sup>

VIOLACIÓN DE DERECHOS: El 13 de abril de 2005 se presentó la primera parte del Índice de Derechos de la niñez mexicana<sup>49</sup> que evalúa el grado de cumplimiento de los derechos básicos de los niños de 0-5 años como es el derecho a la vida, a crecer sano y bien nutrido y a la educación. La escala va del 0 al 10, siendo 0 la peor condición encontrada con respecto al indicador en cuestión en el año 1998, y 10 la vigencia plena del derecho. La información se obtuvo de datos estadísticos oficiales y se ofrecen por entidades y por año en el período 1998-2003. Los indicadores para el derecho a la educación son: la inasistencia a la escuela (niños no matriculados) y mujeres analfabetas. Sin embargo no se desglosan los indicadores sino se da sólo la información global.

En promedio el país obtuvo 5.71, con profundas brechas: de Guerrero (2.90) a Nuevo León (8.10), y se constata de nuevo la diferencia norte-sur y la exclusión social profunda en los estados donde se concentra la población indígena. El mayor avance en el periodo evaluado lo ofrece Oaxaca y Querétaro con un incremento de 2.07 puntos. La mayor caída se observó en Aguascalientes que pasó de 7.21 a 6.66 e Hidalgo (4.51 a 4.21)

El derecho a la educación no sólo implica la posibilidad de ser alfabetizado, sino de tener acceso a las múltiples lecturas del mundo, de participar en construcciones culturales, de significados, en ese tercer

mundo de Popper, que nos revela la dimensión espacio-temporal de ser ciudadanos del mundo.

Finalmente, luego de revisar la red semántica que rodea la categoría de exclusión social, integrando datos pertinentes y referidos a nuestro país, se puede afirmar que la pobreza de ciudadanía es aquella situación social en la que las personas no pueden obtener las condiciones de vida –material e inmaterial– que les posibilite desempeñar roles, participar plenamente en la vida económica, política y social y entender los códigos culturales para integrarse como miembros de una sociedad. La pobreza de ciudadanía es no pertenecer a una comunidad en calidad de miembros plenos, y esto es la exclusión social.<sup>50</sup>

Con el glosario presentado se ha querido –por lo menos en parte– argumentar cómo las categorías que utilizamos llevan endosadas implicaciones, digamos, preceptuales y analíticas de los fenómenos de los que pretenden dar cuenta. Al presentarlos de la manera que se ha hecho aquí, se quiere desvelar aquellas implicaciones; al lector tocará mirarlas de manera más crítica y confrontarlas con su realidad y observar así su pertinencia, alejado de caer en las redes de una supuesta pureza y neutralidad conceptual.

50. Eduardo Bustelo, "Pobreza moral. Reflexiones sobre política social amoral y la utopía posible". Isabella Macchia (coord.), *Infancia y Política Social*. México: UNAM-UNICEF, 2002, p. 31.