



Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)

ISSN: 0185-1284

ISSN: 2448-878X

rlee@ibero.mx

Universidad Iberoamericana, Ciudad de México

México

Díaz Páez, Josefina

**Rezago educativo de niñas, niños y adolescentes
jornaleros agrícolas migrantes en el Estado de México**

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. L, núm. 1, 2020, -, pp. 108-142

Universidad Iberoamericana, Ciudad de México

México

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27060320008>

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

UAEI
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Rezago educativo de niñas, niños y adolescentes jornaleros agrícolas migrantes en el Estado de México

Educational Lagging of Child and Adolescent Migrant Farm Workers in the State of Mexico

Josefina Díaz Páez
UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO, MÉXICO
josefinadiaz2002@yahoo.com.mx

RESUMEN

Las investigaciones sobre la educación que reciben Niñas, Niños y Adolescentes de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes se han enfocado en la población escolarizada, a pesar de que ocho de cada diez no asisten a la escuela. Por ello, se conoce muy poco sobre la condición de rezago educativo de los migrantes en las entidades donde no existen escuelas para dicha población, como en el Estado de México, lugar donde se realizó la presente investigación. El estudio buscó identificar los principales factores que posibilitaron o impidieron el acceso y la permanencia de los migrantes al sistema educativo mexicano. Mediante entrevistas semiestructuradas a los adultos, se recuperaron relatos de vida, para reconocer los itinerarios migratorios, laborales y escolares de cuando eran NNA-FJAM. Entre los hallazgos se identificaron patrones comunes en cinco grupos que comparten diferentes itinerarios escolares: 1) quienes no accedieron al sistema educativo, 2) quienes cursaron algunos grados de la educación primaria pero no la concluyeron, 3) aquellos que lograron terminar la primaria, 4) quienes ingresaron a educación secundaria, pero sin concluir y 5) un grupo muy pequeño que logró concluir la educación básica. Estos itinerarios se relacionaron con el migratorio y laboral, para entender la forma en que estos aspectos se afectan mutuamente.

ABSTRACT

Research on the education received by children and adolescents from Migrant Rural Working Families has focused on the school population, despite the fact that eight out of ten do not attend school. For this reason, very little is known about the condition of educational lagging of migrants in entities where there are no schools for this population, such as the State of Mexico, where the present investigation was conducted. The study sought to identify the main factors that made possible or impeded the access and permanence of migrants to the Mexican educational system. Through semi-structured interviews, life stories were recovered to recognize the migratory, work and school itineraries of Migrant Agricultural Workers, Children and Adolescents. Among the findings, common patterns were identified on five groups that share different school itineraries: 1) those who did not access the educational system, 2) those who completed some primary education but did not complete it, 3) those who completed primary school, 4) those who entered secondary education, but did not finish and 5) a very small group that managed to complete basic education. These itineraries were related to migration and employment, to understand the way in which these aspects affect each other.

Palabras clave: jornaleros agrícolas, migrantes, educación básica, jóvenes, equidad educativa

Key words: agricultural day laborers, migrants, basic education, girls, boys, educational equity

INTRODUCCIÓN

Hasta 2019, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (DOF, 2019), en su artículo 3ro, establece el derecho que tienen los niños y jóvenes de recibir educación básica de calidad. Además, que en preescolar, primaria y secundaria, se dispondría de materiales y métodos educativos, de organización escolar, infraestructura educativa y personal directivo y docente que vele por el máximo logro de aprendizaje de los educandos.

En la reforma constitucional de 2019, si bien se elimina el término de calidad, se incorpora el derecho a una educación con excelencia, inclusiva, equitativa e integral.

El Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (DOF, 2013) y el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 señalan el compromiso de generar un México incluyente y con equidad. Entre las líneas de acción del PND 2013-2018, destaca:

Propiciar que los niños, niñas y jóvenes de las familias con carencias tengan acceso a la educación básica y media superior de calidad, y no abandonen sus estudios por falta de recursos. Fomentar el acceso efectivo de las familias, principalmente aquéllas en pobreza extrema, a sus derechos sociales, mediante políticas públicas coordinadas y concurrentes para contribuir al fortalecimiento del desarrollo de sus capacidades y contribuya a mejorar su calidad de vida (DOF, 2013, p. 115).

Sin embargo, diversos estudios develan la condición de rezago educativo en que se encuentran niñas, niños y adolescentes de familias jornaleras agrícolas migrantes (NNA-FJAM) en México. Este sector de la población enfrenta serias dificultades para ejercer de manera plena el derecho a recibir educación de calidad previsto en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en la Ley General de Educación (DGEI, 2012; Leal, 2011; Rojas, 2011, 2013, 2014; Rodríguez, Valdivieso, Miranda, Raesfeld y Zúñiga, 2008, Rodríguez, Miranda, Medécigo, Islas, González, Cuevas, y Moreno, 2009, Coneval, 2012; INEE, 2016, 2018). La injusticia social y la desigualdad de oportunidades educativas está condicionada, entre

otros aspectos, por su origen étnico y por su adscripción al grupo social de pertenencia.

La Secretaría de Educación Pública (SEP), el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) y el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) han puesto en práctica programas educativos en favor de la infancia migrante, en algunos casos en coordinación con las secretarías educativas estatales, tanto en estados de origen como en aquéllos de atracción.

En 2002, la SEP crea uno de los programas más importantes, el Programa Nacional de Educación Básica para Niños, Niñas y Adolescentes de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (PRONIM), cuyo primer antecedente fue el Proyecto de Atención Educativa a la Población Jornalera Migrante en 1980. El PRONIM estuvo en funciones hasta 2014 porque, a partir de esa fecha, se crea el Programa de Inclusión y Equidad Educativa (PIEE),¹ lo que provoca un desdibujamiento de la atención a migrantes, de modo que el programa con mayor cobertura prácticamente desaparecería.

Por su parte, entre 1989, 1997 y 2014, el Conafe implementa el Programa para la Atención Educativa de la Población Infantil Agrícola Migrante (PAEPIAM), la Modalidad Educativa Intercultural para población Infantil Migrante (MEIPIM) y la Prestación de Servicios en Educación Inicial y Básica Comunitaria, respectivamente.

Por otro lado, entre 1982 y 2000, el INEA opera el Proyecto Campamentos en Educación y, para 2000, el Modelo Educativo para la Vida y el Trabajo, MEVyT.

El funcionamiento y operación de los programas educativos se ha dado por más de 30 años, pero la baja cobertura ha sido el común en cada uno.

Hacia 2014, el PRONIM operó en casi la totalidad de la República mexicana (DOF, 2013). Pero para el mismo año reportó que sólo había atendido 40 000 NNA y el Conafe, 6 447, una atención muy

¹ En 2014 el PRONIM se subsumió, junto con otros seis programas que atienden a poblaciones en situación de vulnerabilidad de diferente tipo, al PIEE, lo cual invisibiliza sus necesidades específicas. El paso de un programa a otro también implicó una considerable disminución del presupuesto destinado a la atención de este grupo, en 2014 el PIEE en su conjunto, recibió 58.5% menos recursos que la suma del presupuesto aprobado en 2013 para los programas que se integraron al PIEE (INEE, 2016, p. 9).

baja si consideramos que había una demanda de entre 279 a 326 mil NNA, es decir, sólo se atendió entre 14 y 17% de la totalidad (DOF, 2013).

Desde su origen, estos programas educativos fueron mostrando una serie de problemas, como vacíos de información relacionados con la falta de diagnósticos, baja calidad de la infraestructura, dependencia de los dueños de los campamentos agrícolas para instalar escuelas dentro, la falta de un modelo pedagógico adecuado a las características de la población, personal sin capacitación, precarias condiciones laborales, débil capacidad de gestión e interrelación con las entidades federativas, así como ausencia en la coordinación institucional y, en consecuencia, altos niveles de abandono escolar (Inzunza y González, 2008, SEP, 2005; Yurén, Rojas, De la Cruz, Espinosa y Escalante, 2011; Rojas, 2011; INEE, 2016, p. 179).

De ahí que, para 2016, el INEE propone una serie de directrices cuyo principal objetivo consistió en:

presentar propuestas de intervención pública para mejorar la atención educativa de NNA de familias de jornaleros agrícolas migrantes, a quienes se reconoce entre muchos otros grupos, como los que posiblemente enfrentan las condiciones más precarias y de mayor vulnerabilidad en el país (INEE, 2016, p. 9).

En relación con lo anterior y de acuerdo con los hallazgos de otras investigaciones educativas, los programas implementados no lograron erradicar la baja cobertura de atención infantil y juvenil migrante y quienes logran asistir a la escuela, lo hacen en condiciones bastante deplorables. Los espacios educativos se encuentran mal equipados, con personal poco calificado y un modelo educativo que no corresponde con el tipo de población al que va dirigido; de igual manera, se agregan problemas en la asiduidad, condiciones de pobreza familiar, de ahí que presenten altos niveles de abandono escolar (Inzunza y González, 2008, SEP-Subsecretaría de Educación Pública, 2005; Yurén, *et al.*, 2011; Rojas, 2011).

Esto deriva en un problema de rezago educativo de NNA-JAM, entendido como aquella población de 15 años o más que no tiene escolaridad, o bien aquellos que tienen al menos un grado aprobado

en primaria, más la población que cuenta con secundaria incompleta (INEGI, 2004) lo que da como resultado:

de un proceso en el que intervienen diversos eventos, como la exclusión del sistema educacional, el aprovechamiento escolar inferior al mínimo necesario, la extraedad y el abandono prematuro de los estudios emprendidos (Muñoz, 2009, p. 29).

Las investigaciones sobre la educación de NNA-JAM se han enfocado, casi exclusivamente, en alumnos que asisten a las escuelas para migrantes que operan en los lugares de destino. Los estudios se concentran en entidades donde predominan las grandes empresas agroexportadoras, como Sinaloa, Sonora y Baja California y en algunos estados donde los migrantes trabajan para pequeños productores como ocurre en Hidalgo, Morelos, Michoacán y Tamaulipas (Ramírez, Palacios, Velasco, 2006; Méndez, Castro, y Durán, 2009; Andrade, 2013; Leal, 2011; Rodríguez, 2006, Rodríguez *et al.*, 2009).

Debido a que el interés de dichos autores se ha focalizado en la población escolarizada, existen pocas investigaciones que aborden la situación de la población infantil y juvenil migrante que está fuera de la escuela, lo cual es una carencia muy importante, si se considera que ocho de cada diez niñas, niños y adolescentes de familias de jornaleros agrícolas migrantes no están matriculados (INEE, 2016, p. 6).

En las entidades federativas donde no operan escuelas para migrantes la situación educativa ha sido menos estudiada. La Colonia Guadalupe Hidalgo, en el Estado de México, cumple con esta condición: no hay escuelas para migrantes a razón de la carencia de registros oficiales que la considere como asentamiento temporal de Jornaleros Agrícolas Migrantes (JAM), lo que representa un gran vacío de información, que impide no sólo la implementación del servicio educativo, sino la comprensión del fenómeno migratorio² (DGEI, 2012).

² El Estado de México se incorporó al Programa de Educación Básica para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (PRONIM) en 2010; pero en el municipio de Atlautla, lugar donde se realizó la investigación, nunca se instalaron escuelas para la atención educativa a migrantes debido a que no se contempló su atención. Para 2014 el PRONIM se adhiere al Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE), por tanto, la atención e impacto a la población infantil migrante decayeron sustancialmente a nivel nacional.

En este contexto, la presente investigación busca solventar la carencia de estudios sobre esta población y con ello generar conocimiento sobre la situación educativa de los migrantes en esta zona de atracción.

Como parte del trabajo de campo, se aplicó una entrevista semiestructurada a un grupo de jóvenes y adultos cuyas edades oscilaban entre los 17 y 54 años de edad, con el fin de indagar, a través de sus relatos de vida, sobre sus itinerarios laborales, migratorios y escolares que siguieron cuando eran niños, niñas y adolescentes.

En los siguientes apartados se hace referencia a la teoría que orientó el análisis del problema de acceso y permanencia al sistema educativo por parte de jornaleros agrícolas migrantes y se exponen los detalles metodológicos sobre la forma en que se llevó a cabo la investigación; finalmente, se presenta una discusión sobre los principales resultados de la misma.

ENFOQUE CONCEPTUAL

En este apartado se expone el enfoque teórico que permitió el análisis de la condición educativa de los NNA-JAM en el Estado de México. Se centró en dos conceptos básicos, equidad e igualdad educativas, retomando para ello la propuesta de Waltzer (1983), Tomasevsky (2004) y Farrell (2007).

De acuerdo con Walzer (1983), educación equitativa es aquella donde existe una igualdad de oportunidades que permite desligar el desempeño escolar de la adscripción social de las personas. En una sociedad justa se debe impedir que las desigualdades que existen en una esfera social “contaminen” a otras. Por ello, las desigualdades educativas deben ser independientes de las desigualdades observadas en otros aspectos como el económico o el relativo al origen cultural.

De ahí que se plantea la necesidad de alcanzar la “igualdad compleja”, la cual se produciría cuando se dé la independencia entre las distintas esferas para que, por ejemplo, el logro educativo no esté determinado por el estatus socioeconómico de las familias y se alcance una condición social en la que ningún grupo particular domine los procesos distributivos (Walzer, 1983).

Siguiendo a Walzer, las desigualdades en educación podrían ser consideradas como justas, siempre y cuando éstas se generan dentro de su propia esfera de influencia y si reflejan únicamente las diferentes capacidades individuales, sin interferencia del nivel económico de las familias de donde provienen los alumnos, su origen étnico, su género, o de cualquier otra consideración distinta de su capacidad y empeño individual.

Existen distintas “esferas” en las que se manifiesta la desigualdad. En una sociedad justa debe existir independencia entre dichas esferas, para evitar que las desigualdades que existen en un ámbito (por ejemplo, en la distribución del ingreso) tengan influencia en otro ámbito (por ejemplo, el logro educativo).³

Para Walzer, el problema fundamental no es la desigualdad sino la dominación de una esfera a otra.

Por otro lado, reconoce que los bienes que pueden conducir a la dominación son los que permiten tener acceso a otros bienes. Por ejemplo, la riqueza puede dar acceso al poder o a niveles más altos de educación, la que a su vez podría también dar acceso a bienes como el poder o la riqueza.

La posibilidad de alcanzar la igualdad en todos esos bienes es imposible, así como la identificación de la necesidad como único criterio de distribución. Esto es lo que el autor llama “igualdad simple”. Por eso plantea la necesidad de alcanzar la “igualdad compleja”, la cual se produciría cuando se dé la independencia entre las distintas esferas para que, por ejemplo, el logro educativo no esté determinado por el estatus socioeconómico de las familias y se alcance una condición social en la que ningún grupo particular domine los procesos distributivos (Walzer, 1983).

Las desigualdades en educación podrían ser consideradas como justas, siempre y cuando éstas se gesten dentro de su propia esfera de influencia y si reflejan únicamente las diferentes capacidades personales, con independencia del nivel económico de las familias de donde provienen los alumnos, de su origen étnico, su género, o de cualquier otra consideración distinta a su capacidad y empeño individual.

³ Seguimos en esta parte los análisis sobre la obra de Walzer que hacen Aguilar (1999) y Bolívar (2005).

La idea de que se deben promover de manera simultánea varias formas de igualdad es compartida por Farrell (2007). De acuerdo con este autor, para alcanzar la equidad en educación, los niños que provienen de distintos grupos sociales deben acceder al sistema educativo en igualdad de condiciones; permanecer en él hasta culminar sus estudios; alcanzar un nivel de logro educativo similar a los demás niños que hayan cursado estudios equivalentes y, por último, deben beneficiarse en su vida personal por la educación, de una forma parecida a otros que recibieron una educación similar. Los aspectos clave para establecer si una educación es equitativa son los siguientes:

- Igualdad de acceso (*Equality of access*). Conocer cuál es la probabilidad de que niños provenientes de diferentes agrupaciones sociales puedan entrar en el sistema escolar, o en algún nivel particular o segmento de éste.
- Igualdad de supervivencia escolar (*Equality of survival*). Conocer la probabilidad de que niños provenientes de diferentes agrupaciones sociales permanezcan en el sistema escolar hasta llegar al final de un ciclo completo (p.e. educación primaria, secundaria, o media superior).
- Igualdad en el logro (*Equality of output*). Conocer la probabilidad de que niños provenientes de diferentes agrupaciones sociales aprendan las mismas cosas, a los mismos niveles, en un punto definido del sistema educativo.
- La igualdad en los resultados (*Equality of outcome*). Conocer la probabilidad de que diferentes agrupaciones sociales vivan vidas relativamente similares como consecuencia de la educación.

De acuerdo con Tomasevski (2004), los estados modernos cumplen con su obligación de garantizar a niñas y niños el ejercicio del derecho a la educación si dotan a todas las personas en edad de cursar la educación básica, de escuelas que sean asequibles y accesibles, que se adapten a las necesidades de niñas y niños y que sean aceptadas por dicha población, en síntesis, el denominado enfoque de las 4-A sostiene que los gobiernos están obligados a proporcionar un servicio educativo que tenga las siguientes características:

- *Asequibilidad* (o disponibilidad): significa dos obligaciones estatales: como derecho civil y político, el derecho a la educación demanda del gobierno la admisión de establecimientos educativos que respeten la libertad de y en la educación. Significa que los gobiernos deben asegurar que haya educación gratuita y obligatoria para todos los niños, así como centros educativos cerca.
- *Accesibilidad*: Engloba un conjunto de criterios de calidad de la educación. El gobierno debe establecer, controlar y exigir determinados estándares de calidad. Así como el derecho de las minorías y de indígenas. La niñez como titular del derecho a la educación y en la educación, ha extendido las fronteras de la accesibilidad hasta los programas educativos, libros de texto, métodos de enseñanza con el objeto de volver la educación aceptable.
- *Adaptabilidad*: requiere que las escuelas se adapten a los alumnos, según el principio del interés superior del niño de la Convención sobre los derechos del niño. Esto revoca la tradición de forzarlos a adaptarse a cualesquiera condiciones.
- *Aceptabilidad*: engloba un conjunto de criterios de calidad de la educación, por ejemplo, los relativos a la seguridad y la salud en la escuela, o a las cualidades profesionales de los maestros e implica que el gobierno debe establecer, controlar y exigir determinados estándares de calidad en todos los establecimientos educativos.

Además, Tomasevski plantea que el derecho a la educación incluye cuatro actores principales: en primer lugar, el gobierno, quien está obligado a asegurar el derecho a la educación; en segundo, se identifica al niño o niña como el titular privilegiado con el deber de educarse porque es obligatorio; en tercer lugar, los padres como primeros educadores y un último actor es el constituido por el cuerpo docente.

Si bien es cierto que ha habido avances en torno a la cobertura y facilidades de acceso al servicio educativo hacia la población rural, de la cual forma parte las familias jornaleras agrícolas migrantes (FJAM), hay un número importante de niños y niñas que no asisten

a la escuela (Juárez y Rodríguez, 2016). Como bien lo señala Tomasevski (2004), las estadísticas revelan mucho, pero esconden lo que realmente necesitamos saber; en el caso de niños, niñas y adolescentes migrantes que se encuentran fuera del sistema educativo, “las cifras no nos dicen nada sobre quiénes son, de dónde provienen, ni por qué no se han matriculado” (Tomasevski, 2004, p. 342).

La presente investigación intentó superar esta deficiencia señalada por Tomasevski, mediante la identificación de los itinerarios escolares de los jornaleros agrícolas migrantes y su relación con las características socioeconómicas y culturales de sus familias, así como con los itinerarios migratorios y laborales de las mismas.

METODOLOGÍA

La investigación se enfocó en el estudio de un grupo de 24 jornaleros agrícolas migrantes que arribaron a trabajar a la Colonia Guadalupe Hidalgo, del Municipio de Atlautla, en el Estado de México, durante los ciclos agrícolas 2015 y 2016.

La investigación se realizó a partir de entrevistas semiestructuradas, por medio de las cuales se recuperaron relatos de vida de jóvenes y adultos pertenecientes a familias de jornaleros agrícolas migrantes. Dichos relatos se analizaron a partir del enfoque etnosociológico propuesto por Bertaux (2005).

Ese enfoque recurre a los relatos de vida para adquirir datos de quienes han pasado una parte de su vida dentro de una situación social, para obtener informaciones y descripciones que, una vez analizadas y reunidas, ayudan a comprender su funcionamiento y su dinámica interna. En esta perspectiva, los sujetos adquieren la condición de informadores de sus propios hechos y de los contextos sociales en los que se han desarrollado (Bertaux, 2005).

Los relatos de vida permiten contar con información longitudinal sobre las vivencias de los informantes a partir de entrevistas semiestructuradas. A diferencia de investigaciones de panel, en las que se entrevista a los informantes en distintos momentos de su vida, en este caso los informantes sólo fueron entrevistados en una ocasión, por lo que el estudio es de carácter longitudinal aproximado.

De acuerdo con Babbie (2000) un estudio longitudinal clásico, supone hacer observaciones durante un periodo extenso; cuando el recorte temporal es para el caso del longitudinal aproximado, en una sola entrevista, se pide a la gente que recuerde su pasado, por ejemplo, cuando se pregunta a las personas sobre cuándo nacieron o cuándo salieron de algún grado escolar (Babbie, 2000, p. 85).

La información obtenida mediante la reconstrucción de relatos de vida se trianguló con datos proporcionados por informantes clave. Recordemos que éste es un elemento imprescindible en la investigación cualitativa para garantizar que el contraste de las diferentes percepciones logrará interpretaciones consistentes y válidas. Se recurrió a la triangulación de técnicas a partir de un estudio indagatorio y global, primero mediante la observación no participante y, posteriormente, con la aplicación de entrevistas (Gurdían-Fernández, 2007, p. 242) a informantes clave y así contar con un esquema más completo de análisis que permitiera comprender el rezago educativo de NNA-JAM.

Recordemos que la credibilidad se logra, cuando los hallazgos del estudio son reconocidos como verdaderos por las personas que participaron en el estudio y por aquellas que han experimentado o estado en contacto con el fenómeno investigado (Gurdían-Fernández, 2007, p. 242).

Se concertó una entrevista semiestructurada, individual y personalizada con cada uno de los informantes clave. Entre los criterios a considerar destacan: ser fuente primaria para la obtención de datos que pudieran ser relevantes para entender el fenómeno migratorio, ser originario comunidad de Atlautla o líder comunitario y que en algún momento pudieran tener algún tipo de contacto con los JAM.

En total se realizaron 32 entrevistas, ocho de las cuales fueron a informantes clave y 24 a JAM. Durante el ciclo agrícola 2015, se recuperaron los relatos de vida de siete hombres y dos mujeres y para el siguiente, el de 13 hombres y dos mujeres. De acuerdo con las entrevistas de los informantes clave, entre cada ciclo arribaron alrededor de 1 000 migrantes, cuyas edades eran variables, desde bebés de cero años, hasta hombres y mujeres de poco más de 50 años, incluyendo, niños, niñas y adolescentes (cuadro 1).

■ CUADRO 1.

Rangos de edad de jornaleros agrícolas migrantes entrevistados durante el ciclo agrícola 2015-2016, en la Colonia Guadalupe Hidalgo, del Municipio de Atlautla, Estado de México

Grupo de edad en años cumplidos	Hombres	Mujeres	Total
20 o menos	9	2	11
21-30	6	2	8
31-40	2	-	2
40 y más	3	-	3
Total	20	4	24

Fuente: elaboración propia con base en los datos de las entrevistas semiestructuradas aplicadas durante el ciclo agrícola 2015-2016, en la Colonia Guadalupe Hidalgo del Municipio de Atlautla, Estado de México.

Se entrevistó a dos residentes que en el pasado fueron jornaleros migrantes, a dos autoridades locales, a tres comerciantes locales y al representante estatal de la Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación (SAGARPA).

Los relatos de vida se estructuraron a partir de tres itinerarios. En el itinerario migratorio se rescató la información sobre los lugares a donde los jornaleros migran, el tiempo de permanencia en cada lugar y el patrón migratorio (pendular o golondrino) que los entrevistados adoptaron en sus desplazamientos. En el itinerario laboral se captó la información relativa a las ocupaciones que han tenido y a las condiciones en que han trabajado. Finalmente, el itinerario educativo reconstruye toda la trayectoria escolar de los entrevistados. En particular grados y niveles cursados y tipo de instituciones donde asistieron, situaciones de abandono escolar y motivos para dejar la escuela; asimismo, los entrevistados manifestaron opiniones sobre cómo fue su paso por la escuela.

La entrevista semiestructurada al Jefe de Centros de Apoyo al Desarrollo Rural 07 (CADER) de la SAGARPA se realizó en junio de 2017. Se centró en la obtención de datos económicos de la Colonia Guadalupe Hidalgo: tipo de productor, número de productores, programas agropecuarios implementados, padrón de beneficiarios, tipo de hortaliza, inversión económica por hectárea, toneladas cosechadas, canales de distribución. Pero a diferencia de lo esperado, no se logró obtener estadísticas oficiales porque no existían.

En SAGARPA, existen nueve programas importantes, el principal es Pro Agro,⁴ pero los productores de la comunidad tienen problemas para acceder porque carecen del documento que avala la propiedad de la tierra, la escritura pública. La Colonia es un rancho muy grande y sólo existe un dueño titular. Además, muchos de los productores son rentistas o dueños de parcelas que se ubican en otros municipios cercanos o incluso del estado colindante, Morelos, por lo que se deduce, entre otras cosas, que los productores invierten por iniciativa propia, es decir, que para la producción de temporal anual se allegan de recursos que obtuvieron del pasado periodo agrícola, con préstamos personales o bancarios.

Para el caso de las autoridades del Ayuntamiento Municipal de Atlautla, se logró el acercamiento con la Segunda Regiduría y la directora de Fomento Agropecuario, Asuntos Indígenas y Migración.

Con respecto a la directora, la entrevista estuvo centrada sobre seis temas principales: 1) antecedentes: se preguntó acerca del año en que llegaron por primera vez, sobre las razones que los motivarían a trasladarse a esta comunidad, conocida como zona de atracción; 2) sobre las características sociodemográficas de las familias JAM, es decir, si conocían sus lugares de origen, modos de vida, de trabajo. Así, también si contaban con un padrón que permitiera saber la edad, el sexo y escolaridad y número de niños, niñas, adultos 3) condiciones de vivienda, salud y educación durante su permanencia en la colonia 4) sobre algún padrón de beneficiados derivado de la implementación de un tipo de programa federal o estatal 5) de la relación existente entre dependencias federales, estatales o municipales para la atención a los JAM y por último, 6) aspectos económicos que permitieran conocer con mayor detalle sobre ingresos, jornada laboral, pago por jornada laboral, tipo de relación contractual con el empleador y tipo de hortaliza cosechada.

Se logró reafirmar sobre algunos aspectos ya conocidos, por ejemplo, que: no se cuenta con un censo o padrón de migrantes in-

⁴ Estos datos se recuperaron de la entrevista realizada al responsable de SAGARPA local, para conocer más sobre el programa visite https://www.asf.gob.mx/Trans/Informes/IR2016ii/Documentos/Auditorias/2016_1785_a.pdf. De acuerdo a las reformas y cambios surgidos con el gobierno actual, este programa forma parte de lo que ahora se llama Secretaría de Agricultura y Desarrollo Rural (SADER) para más información consulte https://www.asf.gob.mx/Trans/Informes/IR2016ii/Documentos/Auditorias/2016_1785_a.pdf

formados sobre las condiciones sociales en que viven las FJAM mientras permanecen en la comunidad, que reconocen, son de pobreza extrema e inhumanas. Las autoridades y empleadores, reconocen la importancia de su trabajo, sobre el impacto positivo en la economía local, pero aun así son una fuente importante de mano de obra barata quienes carecen de algún tipo de prestación, con pago insuficiente que les permita vivir en condiciones dignas y decorosas.

Con respecto a los comerciantes de alimentos de la localidad y a los jornaleros asentados, su participación resultó de suma importancia por contar con información valiosa y relevante. Pero, además, en el caso de los vendedores de comida, sus negocios a cierta hora se convertían en espacios de concentración de migrantes y, para el caso de los asentados, ser hablantes de lenguas originarias, al igual que los migrantes, fue fundamental para entablar una comunicación con el grupo de jornaleros. A través de ellos se aplicó el Muestreo por redes (o bola de nieve), el cual consiste en pedir a los informantes que recomienden a posibles participantes, hasta llegar al punto de saturación (Vasilachis, 2006).

RESULTADOS

Condiciones socioeconómicas

Los migrantes provenían principalmente de los estados de Guerrero, Oaxaca y Chiapas. La mayoría de origen indígena. La lengua predominante identificada fue el mixteco, en menor medida tlapaneco y sólo un caso, tzotzil. La población (cuadro 2) identificada era de aproximadamente 1 000 personas en cada ciclo agrícola, con edades que oscilaban entre los 0 a 55 años.

■ CUADRO 2.

Lenguas y número de hablantes identificadas de los jornaleros agrícolas migrantes entrevistados durante el ciclo agrícola 2015-2016, en la Colonia Guadalupe Hidalgo, del Municipio de Atlautla, Estado de México

Lengua	Número de lengua hablantes
Mixteco	16
Tlapaneco	6
Tzotzil	1
Español	1
Total	24

Fuente: elaboración propia.

Los jornaleros agrícolas migrantes entrevistados, permanecieron de manera temporal en la Colonia Guadalupe Hidalgo del municipio de Atlautla, comunidad ubicada en la parte sureste del Estado de México, muy cerca del Estado de Morelos. Llegaron al lugar para trabajar como jornaleros; es decir, para desempeñarse en actividades agrícolas que desarrollan pequeños productores que siembran de tres a cinco hectáreas. Entre los principales productos destacan: jitomate, tomate, calabaza y pepino, que se comercializan en los mercados de hortalizas que operan en centros urbanos de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, el Estado de Morelos y en el mercado local del Municipio de Ozumba, este último perteneciente al Estado de México. Lo que narran los migrantes en los relatos de vida, se relaciona con lo hallado en investigaciones previas:

La Colonia Guadalupe Hidalgo es zona de destino de familias de jornaleros agrícolas migrantes, en donde se producen principalmente jitomate, calabaza, tomate y pepino por parte de pequeños productores... la estructura productiva se sustenta en buena medida en pequeños productores –ejidatarios, propietarios, medieros y rentistas (Sánchez, 2008, p. 209).

Los migrantes forman parte de una corriente migratoria pendular que existe desde 1990, año en que llegaron los primeros jornaleros migrantes “su trabajo les gustó a los patrones y a los jornaleros les agradó el ambiente de trabajo y a partir de entonces, éstos llegan a trabajar cada ciclo agrícola y luego retornan a sus lugares de origen” (Entrevista J. V. A., Delegado de la Colonia Guadalupe Hidalgo, 21/03/2016). Algunos jornaleros viajan solos y otros llegan acompañados por integrantes de su familia. Todos los que están en condición de trabajar lo hacen, incluso los niños; sólo quedan exentos del trabajo remunerado los lactantes o algunos niños y niñas quienes se quedan al cuidado de los hermanos menores, pero siempre están junto al surco bajo la mirada protectora de sus padres.

Las condiciones de vivienda son muy precarias, los migrantes rentan patios o cuarterías donde llegan a dormir hacinadas hasta ocho personas. Duermen sobre cajas de cartón o en colchonetas –las últimas son traídas de sus comunidades de origen–. Quienes les rentan los espacios los entregan totalmente vacíos y hasta insalubres.

Tienen que pagar \$50.00, \$60.00 o \$70.00 a la semana por persona, por lo general sólo pagan los adultos, pero en algunos casos las familias pagan también por los niños. Algunos patrones “...les sangran” lo que pueden y les cobran hasta a los niños pequeños. Otros son “buenas gentes” y les condonan una semana de renta cuando las familias jornaleras “...les hacen trabajos extras o la limpieza de la casa del patrón” (Entrevista J. V. A., delegado de la Colonia Guadalupe Hidalgo, 21/03/2016).

Su situación de salud y alimentación también es muy precaria, si padecen algún tipo de enfermedad tienen que atenderse en la comunidad más cercana, que se encuentra a unos dos kilómetros aproximadamente, porque en la comunidad local no hay servicio médico. Cuando se trata de partos, son atendidos en los hospitales más cercanos, que se encuentran ubicados a unos cinco kilómetros de distancia.

Con respecto a la alimentación, por las mañanas, cuando “se abre el mercado de jornaleros” es común observar la venta de alimentos por gente de la localidad. Generalmente un plato de comida cuesta de \$15.00 a \$20.00 incluye: frijoles, arroz y en ocasiones un pequeño trozo de carne o pollo; así también pueden comer diferentes preparados de consomé. Cuando regresan de su jornada de trabajo, la mayoría se concentra en cualquiera de los cinco locales donde se ofrecen alimentos o tortillas —estas preparadas a mano—. Al día llegan a invertir por persona hasta \$40.00 y para ahorrar, en ocasiones sólo consumen un plato de alimento para dos personas.

En muchos de los lugares donde rentan espacios para vivir no existen condiciones para cocinar o sólo pueden hacerlo de manera muy precaria, como el caso de la familia de Lorenzo y Paulina, quienes logran improvisar una hornilla apilando piedras o tabicones, que les permiten colocar una especie de comal para cocinar sus alimentos, que en muchas ocasiones consisten en frijoles verdes y elotes.

Con base en datos anteriores, es evidente las condiciones de pobreza extrema en que viven los jornaleros agrícolas migrantes de la Colonia Guadalupe Hidalgo y que permite ser un referente de lo que se vive en el ámbito nacional. De acuerdo con los datos del Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas de 2009 (PAJA), 78% de la población jornalera se encontraba en condiciones de pobreza

multidimensional y 99% era vulnerable por insuficiencia de ingresos o por carencias sociales (Sedesol, 2010, p. 11).

Itinerarios laborales

Los jornaleros agrícolas que llegan a esta comunidad establecen una relación directa con los productores, son contratados por los patrones de la misma localidad y de lugares cercanos como Tlalamac, Tlacotitlán y del vecino estado de Morelos.

Todos los días, cuando son aproximadamente las cinco de la mañana, se acercan a la calle del templo.⁵ A esa hora se abre el “mercado de los jornaleros” (Entrevista J. V. A., delegado Colonia Guadalupe Hidalgo, 21/03/2016).

En la Colonia Guadalupe Hidalgo no existe un zócalo o mercado creado para tal fin, donde se concentren los jornaleros a la hora de la contratación (como ocurre en otros lugares donde se contrata a jornaleros migrantes, como en Cuautla o Totolapan, Morelos), sino que ellos se han apropiado de un espacio en un cruce de la Colonia con desviación a la comunidad vecina de Tlalamac, lo cual les favorece bastante, ya que por ahí pasan forzosamente los productores de dicha comunidad para ir a sus huertas (Estrada, 2006, p.3).

Hombres y mujeres se reúnen en esa avenida para ser llamados a trabajar, cuando los contratan, se suben en la parte trasera de los camiones o camionetas y se alejan hacia los campos de cultivo que se encuentran localizados a varios kilómetros de distancia, ya sea en el mismo estado o en el colindante, Morelos.

Las mujeres con niños pequeños, antes de subir a las camionetas, los cargan sobre sus espaldas, llevando consigo un poco de alimento en sus bolsas, así como paliacates en sus hombros. Sólo se ven alejarse perdiéndose entre la oscuridad de la mañana. Los niños llegan a acompañar a sus padres, ya sea para trabajar en el corte, para estar al cuidado de los hermanos más pequeños, o porque no tienen con quién quedarse.

De acuerdo con los testimonios, los niños menores de 12 años están fuera del trabajo, y no por motivos escolares o porque reali-

⁵ Esa es la calle principal de Atlautla, la cual se llama así porque en una esquina se ubica un Templo Evangelista.

cen actividades propias de la infancia, sino porque los empleadores piensan que cuando están tan pequeños “no aguantan” (Entrevista J. V. A., Delegado Colonia Guadalupe Hidalgo, 21/03/2016). Ya cumplida esa edad tienen que trabajar en jornadas iguales que las de los adultos:

Pero si no son movidos, no les pagan el total de la jornada, sino un poco menos. Un adulto recibe por su jornada \$150.00 al día y un niño \$120.00. En muchas ocasiones los padres incorporan a sus hijos a edades más tempranas, a los seis años, pero es decisión del padre que ayude para que se gane el refresco. (Entrevista J. V. A., delegado Colonia Guadalupe Hidalgo, 21/03/2016).

Muchos niños y niñas, son obligados a trabajar desde edades tempranas para ayudar a elevar los ingresos de la familia, como resultado del bajo salario que perciben sus padres. De nuevo, la situación que encontramos es similar a lo que ocurre a escala nacional, en México 30.5% de los 780 mil NNA que trabajan, lo hacen en el sector agrícola (Aguilar, 2016). Por otra parte y de acuerdo con el Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas, PAJA, en 2009 los menores de edad ocupados en actividades agropecuarias se distribuían en los siguientes grupos de edad: 8.11% tenía de 5 a 9 años; 31.22% de 10 a 13 años y 60.68% entre 14 y 17 años (Sedesol, 2010, p. 18).

Las mujeres trabajan, incluso las embarazadas que están cerca del parto, se incorporan poco tiempo después de nacido su hijo. De acuerdo con el delegado J. V., las mujeres regresan a trabajar 15 días después de haber dado a luz.

Los entrevistados narran una historia laboral muy semejante a la encontrada en otros estudios nacionales sobre migrantes internos, caracterizada por la incorporación temprana de NNA a la actividad laboral, por vivir en condiciones insalubres, por el riesgo permanente por su exposición a la intemperie, por el contacto con insecticidas y pesticidas, en suma, donde no media un contrato ni normas mínimas de protección a los derechos laborales,

Itinerarios migratorios

De acuerdo con los relatos de vida, el tiempo que permanecen en la comunidad es muy variado, pueden ser uno, dos, tres, cuatro y hasta siete meses, es decir, desde un periodo muy corto hasta el ciclo agrícola completo. Algunos arriban durante mayo y permanecen hasta diciembre, pero hay quienes retornan en septiembre; existe el caso de quienes están por menos tiempo, pues llegan en octubre y se marchan en diciembre. Muchos de ellos regresan a sus comunidades de origen para celebrar a sus fieles difuntos a inicios del mes de noviembre.

Tomando en cuenta este panorama, Kim Sánchez, comenta:

se puede observar que existen circuitos migratorios diferenciados por región, condicionados a causa de su temporalidad, la especialización relativa de los jornaleros agrícolas en cada cultivo, la influencia de los mecanismos de reclutamiento y auto-reclutamiento en la selección de los lugares de procedencia de los migrantes, el desarrollo de redes sociales e interdependencia con la población local, entre otros (Sánchez, 2008, p. 208).

Los jornaleros provenientes del estado de Guerrero, se identificaron como originarios de los municipios de Cochoapa el Grande (de las comunidades de Barranca de Ceniza, Joya Real y Calpanapa); Tlapa de Comonfort (de las comunidades de Las Pilas y Santa María Tonaya); Malinaltepec, y Atlamajalcingo del Monte (de la localidad de Piedra Blanca). Los que llegan del estado de Oaxaca provienen del municipio Santiago Amoltepec y los originarios del estado de Chiapas de Pueblo Nuevo Solistahuacán, de la comunidad de Aurora Ermita. A continuación, en el cuadro 3, se presentan los estados los municipios y las comunidades de origen.

De acuerdo con los testimonios, algunos jornaleros declararon que era la primera vez que llegaban a trabajar a la Colonia y otros mencionaron que desde niños habían venido y permanecido durante todo el ciclo agrícola.

■ CUADRO 3.

Comunidades de origen de los jornaleros agrícolas migrantes entrevistados durante el ciclo agrícola 2015-2016, en la Colonia Guadalupe Hidalgo, del Municipio de Atlautla, Estado de México

Estados						
Guerrero		Oaxaca		Chiapas		Total
Municipio/localidad	Núm. de Jornaleros	Municipio/ localidad	Núm. de jornaleros	Municipio/ localidad	Núm. de jornaleros	
1.Malinaltepec	5	1. Santiago Amoltepec	3	1.Pueblo Nuevo Solistahuacan a) Aurora Ermita	1	9
2.Cochoapa el Grande a) Joya Real b) Calpanapa	3 3 3	—	—	—	—	9
3. Tlapa de Comonfort a) Santa María Tonaya	2 2	—	—	—	—	4
4. General Eliodoro Castillo a) Las Pilas	1	—	—	—	—	1
Atlamajalcingo del Monte	1	—	—	—	—	1
Total						24

Fuente: elaboración propia.

Con respecto a los datos anteriores y como lo señala Estrada (2006), no siempre son los mismos jornaleros que vienen cada año, ni de los mismos municipios o localidades, pero sí provienen sobre todo de Guerrero y Oaxaca, como lo reporta la citada autora, refiriéndose a los jornaleros migrantes que llegan a la Colonia Guadalupe Hidalgo:

proviene de varias comunidades indígenas, principalmente, del estado de Guerrero, tales como Santa María Tonaya, San Pedro Acatlán y las Pilas del municipio de Tlapa de Comonfort; Zilacayotitlán y Santa Cruz Guerrero del municipio de Atlamajalcingo del Monte; Jicayán del municipio de Tlacoachistlahuaca, y Metlatónoc y Juanacatlán del municipio de Metlatónoc; también podemos encontrar, aunque en menor medida, del municipio de Sola de Vega del estado de Oaxaca (Estrada, 2006, p. 4).

Los jóvenes de las familias migrantes entrevistados, presentaron un patrón migratorio pendular, es decir, que una vez concluido el ciclo agrícola o el tiempo que decidieran permanecer, retornaban a sus lugares de origen y al año siguiente volvían a esta comunidad del Valle Central del Estado de México. Investigaciones sobre jornaleros migrantes que llegan a trabajar al estado de Hidalgo (Rodríguez, Medécigo, Raesfeld, Martínez, y Montoya, 2007; Cedeño, 2018) indican que las familias provienen de los mismos lugares del estado de Guerrero mencionados en el presente trabajo, por lo que es posible que las cuatro entidades mencionadas –Guerrero, Morelos, Estado de México e Hidalgo– formen parte de un mismo circuito migratorio en el cual los jornaleros migrantes se incorporan a trabajar con pequeños productores hortícolas del centro del país.

Del análisis de los itinerarios migratorios se deriva que éstos viven una situación muy similar en el ámbito nacional. Los jornaleros migrantes suelen provenir principalmente de los estados con mayor población en extrema pobreza, llamados de expulsión, que están caracterizados:

por ser altamente improductivas en términos comerciales, dando lugar a actividades de subsistencia. En estas zonas existe una elevada proporción de población indígena, reducidos niveles de bienestar y escasas actividades productivas, aspectos que sin duda han incidido en un aumento de la migración (Sedesol, 2010, pp. 15-16).

Los jornaleros se desplazan de manera regular al interior del territorio mexicano con el propósito de trabajar y mejorar su situación económica. Sin embargo, el salario que perciben por su jornada laboral es bajo, apenas cubren la tercera parte de sus necesidades básicas (Morett y Cosío, 2004), lo que denota la violación permanente a sus derechos laborales al ser contratados como asalariados sin ningún tipo de prestación (Ramírez, 2000; Centro de Derechos Humanos de la Montaña “Tlachinollan”, 2013).

Itinerarios escolares

Los itinerarios laborales y migratorios ejercen una fuerte influencia sobre la condición de rezago, desigualdad e inequidad educativa de los NNA-JAM (Cos-Montiel, 2000; SEP, 2005; Ramírez, Palacios, Velazco, 2006; Sedesol-Unicef, 2006; Ortega, Castañeda y Sariego, 2007; Leal, 2007; Inzunza y González, 2010; Yurén *et al.*, 2011; Rojas, 2011; Schmelkes, 2013; INEE, 2016).

En el siguiente apartado se hace un análisis sobre cinco itinerarios escolares que se identificaron en la población estudiada, cuatro de los cuales abandonaron el sistema educativo antes de concluir la educación básica y sólo uno de cada diez entrevistados logró concluir el tercer grado de secundaria y, por lo tanto, les fue negado ejercer el derecho a recibir la educación obligatoria prevista en la legislación vigente. Las situaciones descritas se describen en el cuadro 4.

■ CUADRO 4.

Itinerarios escolares de jornaleros agrícolas migrantes mayores de 15 años
Colonia Guadalupe Hidalgo, Municipio de Atlautla, Estado de México. Ciclo agrícola 2015-2016

Itinerario	Número de casos	Porcentaje
No asistieron a la escuela	6	25.0
Abandonaron con primaria incompleta	8	33.3
Abandonaron con primaria completa	5	20.8
Abandonaron con secundaria incompleta	2	8.3
Concluyeron educación secundaria	3	12.5
TOTAL	24	100.0

Fuente: elaboración propia.

A continuación, se analiza en detalle cada uno de los itinerarios identificados.

No asistieron a la escuela

Yo pensé que las letras no valían y ahora veo que hacen falta

Del total de los 24 entrevistados, seis (25%) no accedieron a ningún tipo de educación, de ellos se identificaron a dos mujeres y cuatro

hombres. De acuerdo con los relatos de vida, los aspectos en común que contribuyen a explicar su total exclusión educativa fueron las condiciones de pobreza extrema de sus familias de origen, la migración constante a distintos estados del país de todos los miembros del hogar, el trabajo infantil asalariado, el escaso apoyo que recibieron de sus padres para ingresar a la escuela, la ausencia de oferta educativa tanto en los lugares de origen como de destino y en algunos casos –dos de ellos–, por el fallecimiento del padre.

Los hallazgos del presente estudio coinciden con lo encontrado en otras investigaciones. De acuerdo con un relato de prensa, en 2004 Sylvia Schmelkes señalaba “...en México hay entre 400 mil y 700 mil niños y niñas jornaleros migrantes, de entre 10 y 14 años de edad, en rezago, que no asisten a la escuela” (Galán, 2004). De acuerdo con Rojas (2011) durante el ciclo escolar 2004-2005 se atendieron aproximadamente 11 008 niños y niñas migrantes (Rojas, 2011, p. 86), una cobertura muy baja observando la demanda potencial, lo que representó una matrícula de 5% (Rojas, 2011). Información más reciente del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), habla de una población de entre 279 y 326 mil NNA-JAM, y sólo entre 14% y 17% asistieron a la escuela (INEE, 2016).

El problema en el no acceso a la educación básica se puede ilustrar a partir de dos relatos que reflejan situaciones muy semejantes entre sí.

Una de las mujeres entrevistadas, de 25 años, originaria de Chiapas (20/11/2016 EM2) no logró asistencia escolar. Salió a trabajar a temprana edad como empleada doméstica. Al ser la mayor de tres hermanos, a ella le correspondió convertirse en el sostén económico de su familia a raíz del fallecimiento de su padre:

Yo no me estudié, mi papá se murió y me dejó chiquita y mi mamá estaba enferma y siempre se gasta y ya no estudié... mejor salí a trabajar... cuando tenía yo trece años cuando empecé a trabajar... en mi pueblo en una casa... tenía yo como doce años (cuando su papá murió) ... en mi pueblo no había escuela, por eso no estudié (20/11/2016 EM2).

Un panorama muy similar ocurrió con un joven jornalero agrícola migrante, que en el momento de la entrevista contaba con 17 años (04/10/2015 EM3). Desde que tenía un año empezó a migrar con sus padres al noroeste de la República Mexicana, a Sinaloa, así como a Jalisco y al Estado de México; su migración ha sido pendular, es decir, en cada uno de los estados se instalan por el tiempo que dura el ciclo agrícola, para posteriormente dirigirse a su comunidad de origen. Desde pequeño, se dedicó al trabajo familiar en su comunidad y en los lugares de destino, al trabajo asalariado a partir de los 10 años de edad en el corte de chile. “Nos dedicábamos a cuidar animales: chivos, borregos y cuidábamos animales y no dejaban mis padres ir a la escuela... no me mandó a la escuela” (2015/10/04 EM3). La migración, el trabajo infantil y la falta de apoyo familiar fueron factores fundamentales que le impidieron tener acceso a la educación básica.

Abandonaron con primaria incompleta

Este itinerario escolar lo observamos en seis hombres y dos mujeres, 33% de los informantes entrevistados. De ellos, seis lograron cursar los primeros tres grados escolares, uno logró cursar cuarto y otro quinto grado de primaria.

De acuerdo a sus relatos de vida, entre los principales aspectos que influyeron en el problema de permanencia escolar se encuentran: la migración pendular a temprana edad, el monolingüismo, y la falta de apoyo de los padres y de docentes. De acuerdo con una de las entrevistadas, cuando regresan del Estado de México a su comunidad de origen, los docentes ya no les permiten el ingreso a las aulas, debido a que ya había dado inicio el ciclo escolar; además, comenta que “los maestros no enseñan como se debe, dan clases dos o tres días y se vuelven... los maestros los regañan, lo golpean (a niñas y niños) porque ya pasó el tiempo para que entren ya no los dejen entrar cuando regresan” (26/09/2015 EM12).

Cuando migran a otros estados, como Sinaloa, no ingresan a la escuela, a pesar de que sí hay servicio educativo para migrantes, y es porque no tienen dominio del español “...no fueron, no fueron, pero como no, no fueron porque no entienden español, aunque los

maestros explican, pero ellos no entienden...No hablan (español) por eso no quieren ir” (26/09/2015 EM12).

Uno de los casos analizados ilustra bien el itinerario escolar de los que abandonaron la escuela contando con algún grado de educación primaria. Un joven de 21 años de edad enfrentó una serie de dificultades que impidieron su permanencia en el sistema educativo, comenta haber ingresado a primer grado de primaria, pero no continuó en la escuela. De acuerdo con su relato de vida, entre los principales factores que le impidieron seguir estudiando destacan; las condiciones de pobreza familiar, su participación en el trabajo infantil, la migración constante, la falta de apoyo de sus padres, así como el maltrato docente (26/09/2015 EM7). Migró desde los 10 años, su destino fue Sinaloa, pero empezó a trabajar desde los 8 años en actividades familiares:

Que no fui (a la escuela), es que antes mis padre no tenían dinero para comprar la ropa y escuela y allá querían de ropa bueno, para estudiar uno allá y también zapato... por eso es que mis padre ya le sacaron de mí, me llevaron donde hay trabajo, Sinaloa, allá, pusieron de mí a trabajar y por eso me salí, allá como este, diez años... Sííí, queremos a ir, pero es que en parte que el maestro, el maestro que fueron allá, es que están muy bravos es que se pegan mucho y este, por eso no quería yo ir. Hay un cuate que también tenía su animales e iba ayudar y también, por eso no le gustaría ir allá, ora salimos a trabajar ... Por mi jefe tenía los animales y me mandaran a mí a cuidar eso pues, por eso no podía a ir escuela, pero ora ya se lo vendieron, es que ahorita ya no tiene (26/09/2015 EM7).

La esposa de este joven jornalero vivió una experiencia muy parecida. Cursó el tercer grado de primaria, sabe leer y escribir, es hablante de mixteco, así como de español. Se vio obligada a abandonar sus estudios por la pobreza familiar, el trabajo infantil y la migración, así como por la falta de apoyo de sus padres. Estos factores, aunados a la falta de escuelas en los lugares de destino, impidieron la permanencia en el sistema educativo hasta concluir la educación primaria.

No, porque, somos chiquito, cuando si no tiene dinero mi padres, porque se van hasta Sinaloa, antes pues, si antes si ... ante fui pa allá y trabajé un poco y por eso, por eso no, no fui escuela ... nooo, puro es trabajando...si antes sí trabaja los niños pa'allá, el niño como de 8 años, 10 años sí trabaja allá antes y ora ya no... ... ante fui pa allá y trabajé un poco y por eso, por eso no, no fui a la escuela ...allá fui a cortar jitomate ... si, ahí va Sinaloa, Baja nomás allá fui (29/09/2015 EM12).

Sobre otro caso, un aspecto que llamó la atención se refiere a la falta de interés por los estudios. En el contexto marginal que han vivido la mayor parte del tiempo, caracterizado por condiciones de extrema pobreza, dedicar tiempo y esfuerzo a estudiar no parece tener mucho sentido. Como lo reconoce uno de los entrevistados que desde muy pequeño migró con sus padres y empezó a trabajar desde los 10 años “pues como andamos en el corte de jitomate, allá en Culiacán (en el estado de Sinaloa)” (10/04/2015 EM8). Cuando salía del trabajo se dedicaba a jugar en el canal del agua, sus padres le recomendaban que estudiara, pues en ese campo agrícola sí había una escuela; sin embargo, él decidió no aprovechar esa circunstancia.

Porque es como niño, allá anda uno jugando, porque hay anda el canal del agua y anda uno bañando, porque allá la gente sale 4: 30 (de la mañana) y anda uno jugando... Síí, me decían (se refiere a sus padres), pero vi como antes estaba trabajando y tenía seguro el trabajo, no le eché ganas de estudiar, sólo me dedicaba a trabajar de campesino a trabajar y trabajar, sí, sí me decían ... yo pensé que las letras no valían y ahora veo que hacen falta (10/04/2015 EM8).

Abandonaron con primaria completa

Dentro de este grupo de identificó a cinco hombres, lo que representa 28.5% de los entrevistados. Cuatro de ellos manifestaron que por falta de recursos económicos tuvieron la necesidad de migrar con sus padres y dedicarse a trabajar desde edades muy tempranas

Porque este, pos por lo mismo de que falta el recurso, bueno como mis papás, este, ya no tenían dinero, por eso es que salí desde chiquito a trabajar, ya no pude continuar pue y por eso... Esssteeee igual a plantar plantas de jitomates, bueno desde los 12 años empecé a venir aquí, a México, ahí estuvimos plantando plantas y así empezamos plantando

Uno más manifestó que migraba y en los lugares a los que llegaba sí había escuelas, excepto en Zacatecas, sí había escuela:

Sí trabajaba yo, en la tarde, en la tarde iba yo a la escuela... sí quería yo estudiar, pero mi apá no tenía dinero, cómo iba yo a estudiar.... estuve ante, cuando yo era morrito, en una agrícola, se llama este El Serrucho, La Agrícola, allá llegábamos ya después nos cambiábamos, donde nos acomodábamos, más bien fue donde y hay unas partes donde, donde no, a veces no te quieren, veces no hay escuela, a veces, pus, por eso cambiábamos de lugar... Los maestros llegaban por la tarde, porque de ahí entramos, trabajamos de las siete de la mañana, salimos a las cuatro, entraba yo a estudiar a las cinco, estudiaba yo tres horas en la tarde (20/11/2016 EM14).

Otro de los aspectos que resultaron fundamentales para poder concluir la educación primaria fue el apoyo de la escuela de su comunidad de origen, particularmente, la flexibilidad administrativa:

Es lo mismo, papeles, nomás nos daba de allá para llegar y enseñar al maestro de la comunidad, porque para que no digan que hicimos falta, es lo mismo, nos daban papel para entregarla a la maestra de aquí a los maestros pa' que se dieran cuenta que nosotros también estudiamos allá, para que no diga que nosotros hicimos falta, sí (20/11/2016 EM14).

Manifestó que a partir de los doce años empezó a trabajar en el corte de chile, tomate, jitomate, lo que permite dar cuenta, invariablemente, de la relación entre pobreza, trabajo infantil y migración determinaron que estos jornaleros agrícolas migrantes tuvieran problemas para poder continuar con sus estudios en educación secundaria.

Abandonaron con secundaria incompleta

Identificamos este tipo de itinerario en dos de los entrevistados, ambos hombres (8.0%), con 19 años de edad. Los motivos que mencionaron para abandonar la educación secundaria fueron la falta de interés por la escuela, así como el maltrato docente. Un patrón migratorio identificado fue que su primer desplazamiento se dio cuando estaban estudiando los primeros grados de la secundaria, logrando cursar toda la primaria en su comunidad de origen. Es decir, a la edad de 14 o 15 años migraron por primera vez, y en sus lugares de origen sólo se dedicaban a realizar trabajo doméstico y ayudando a sus padres en las labores del campo, pero sólo los fines de semana o por las tardes, sin interferir en sus actividades y asistencia escolar. Pero una situación que mencionaron con bastante regularidad fue su falta de interés por los estudios. Dos de ellos manifestaron haber reprobado el 3er y 4to grado escolar en la primaria, aunque eso no fue impedimento para continuar estudiando. Esto se obtiene de su relato de vida:

Me mandaron a secundaria, pero nomás no seguí yo, nomás me ando, cómo te voy a explicar, siempre me han mandado a la escuela, siempre no llego, no me presento, siempre me llego al campo... Desde que empecé con ellos casi no me gustó la escuela ...mis jefes me metían al preescolar, primaria, no me late eso... Nomás me mandan, pero yo no pongo atención, nomás me ando jugando... no me late...no me gustaba nada (cuando se refiere a las materias escolares) (20/11/2016 EM15).

Originario del estado de Guerrero, este joven jornalero realizó sus estudios de primaria en su comunidad de origen, así como parte de la secundaria, hasta que la abandonó. Hijo de padres migrantes, ingresó a la primaria de ocho años, reprobó 3ro de primaria, egresó de la primaria a los 15 años e ingresó a secundaria a los 16 años, evidente condición de extraedad.

El entrevistado manifestó no querer seguir con sus estudios. Desde que abandonó la educación secundaria, se ha dedicado a migrar en diferentes estados, dedicándose sólo a trabajar; ha seguido un pa-

trón de migración golondrino, es decir, de un estado a otro por una temporada agrícola, sin regresar a su comunidad de origen por largo tiempo.

Otro joven entrevistado empezó a migrar a los 14 años. Terminó la educación primaria, pero al ingresar a la secundaria, perdió el interés, “porque ya me aburría la escuela y me gustó más el trabajo... porque no me gustaba mucho el estudio y puro jugar” (por ello afirma que reprobó cuarto grado de primaria) (20/11/2016 EM20). Recibía clases en español, pero hubiera preferido que fueran en su lengua materna, mixteco. Presentaba dificultades en la escuela, en la primaria las materias de español y matemáticas se le hacían difíciles “era puro leer y hacer cosas” (20/11/2016 EM20).

Cuando cursaba la educación primaria recibía maltrato de los docentes, en ocasiones lo dejaban salir una hora más tarde:

Sí, a veces hasta las cuatro... porque nos trataba mal el maestro... no pues allá son bravos y pues a veces cuando no les entendemos... se enojan pues... son bien enojones ... no, pues, a veces hacen, hacen que nos paremos... nos dejan parados así, pues, al frente... (y los hacen) alzar tabicones (20/11/2016 EM20).

Esta práctica era común en los docentes, por el hecho de que los alumnos jugaban dentro del aula de clase o porque no entendían ciertos temas.

Concluyeron educación secundaria

Identificamos este itinerario escolar en tres entrevistados (12.5%), hombres de 18, 20 y 22 años. En los relatos de vida identificamos algunos aspectos que ayudan a comprender por qué sí lograron terminar la educación básica. Los entrevistados empezaron a migrar cuando ya contaban con educación secundaria: cuando estaban en edad de asistir a preescolar, primaria y secundaria vivieron siempre en su comunidad de origen, lo cual les dio unas condiciones de cierta estabilidad que no se observan en los otros casos estudiados.

Uno de los jóvenes tenía 20 años al momento de la entrevista, estudió preescolar y primaria en su comunidad de origen, ingresó a primaria de 6 años y a secundaria a los 12 años, tomó clases en su lengua madre, mixteco. Su papá murió cuando tenía nueve años, tiene seis hermanos, él es el segundo. Durante sus estudios recibió becas por parte del gobierno, en donde la condición para recibir el apoyo económico era la asistencia escolar. Recibió clases de español ya en secundaria, ahí aprendió a hablar español (21/11/2016 EM21).

Otro jornalero migrante seguía estudiando al momento de la entrevista, cursaba en ese momento el tercer semestre del bachillerato. Migró con sus padres cuando era muy pequeño, ingresó a los siete años a la primaria, reprobó primer grado porque no sabía leer ni escribir, “Mi hermana iba más con ellos, a mí solo me llevaron dos a tres años, por eso no fui al preescolar, por eso después llegando me mandaron a la escuela...”. Al ingresar a la primaria dejó de migrar hasta concluir la secundaria. Cuando fue a Sinaloa, a edad muy temprana, de 5 años recibió atención escolar:

Pues, donde iban a trabajar mis papás había una escuela, donde enseñaban unas monjas y ellas me enseñaron a hablar, no me enseñaron a escribir, pero comprendí muy bien a esas personas y gracias a ellas aprendí muy bien el español de chamaco (17/09/2015 EM24).

No recuerda exactamente el tipo de institución: “Era aparte, es como decir, un lugar donde dejan a los chamacos. Les daban de comer, hacían juegos, pero no era ni preescolar ni nada, sólo enseñaban lo básico” (17/09/2015 EM24). Desde entonces dejó de migrar, pues sus padres consiguieron trabajo en su comunidad de origen, además de los apoyos gubernamentales que recibían.

Con respecto al trabajo, fundamentalmente se dedicaba a la actividad familiar, los fines de semana o por las tardes:

Bueno, es que sí, era un poquito incumplido, porque como mi hermano también estudiaba, a él, le dejaban mucha tarea, me tocaba a veces ir corriendo por leña, a veces los sábados o domingos me voy de visita con mi abuela, que está como a dos horas del pueblo, a veces en la tarde trabajo con mi papá en la milpa, por eso a veces no

podía cumplir, pero casi siempre a veces sí... desde los seis o siete años ya empezaban a darme mandados (17/09/2015 EM24).

A pesar de laborar de manera eventual, esta actividad no le presentó un problema para seguir con sus estudios. Empezó a leer cuando cursaba cuarto grado, pues al inicio le costó aprender.

Fue difícil, como decir, que entras en un lugar donde no sabes qué te va a tocar. En la primaria, cuando entré, me daban mucho miedo, no sabía si el profesor era bueno o malo, ya luego, en la secundaria entré con esa duda, pensaba que era difícil, pero ya después no es tan difícil, es fácil, es cosa de superarlo... en cuarto de primaria, bueno ya sabía leer, ya sabía cómo hablar con las personas, lo que más se me dificultaba era escribir, no tuve mi práctica en el preescolar, por eso se me dificultaba (17/09/2015 EM24).

El apoyo por parte de los docentes resultó ser fundamental para el caso de este joven jornalero.

Nada más una maestra que nos enseñó a bailar, estuvimos estudiando cuatro años con ella, desde 3ro hasta 6to... ella nos ayudó, bueno me ayudó mucho a salir adelante, me enseñaba materias y todo lo que sabía, entonces ella me decía: sigue adelante... de hecho ahorita ella me está diciendo que le eche más ganas... no, es que me llevaba bien con ella, somos como 8, somos como siete chavos que se llevan con ella, con la mayoría hacemos convivio con ella, y nos enseñaba muy bien... ajá, y nos aconsejaba y todo por eso. Era como una madre para nosotros (17/09/2015 EM24).

Varias condiciones posibilitaron que continuara con sus estudios. El desplazarse hasta la edad de 14 años y por periodos cortos, pedía permiso en la escuela y regresaba, recibió apoyo económico gubernamental a través de becas, que utilizaba para materiales y transporte; además de que contó con apoyo familiar y docente para seguir estudiando.

CONCLUSIONES

Las niñas niños y adolescentes de familias de jornaleros agrícolas migrantes que llegan a trabajar al Municipio de Atlautla, en el Estado de México, presentan muchos rasgos en común con los encontrados en otras investigaciones sobre JAM que laboran para pequeños productores agrícolas en la región central del país.

Las familias viven en condiciones de extrema pobreza y las niñas, niños y jóvenes sufren serios problemas de rezago educativo, situación que se agrava en el caso de Atlautla, debido a la total carencia de atención educativa para la población en esta localidad.

En los primeros cuatro itinerarios escolares se pueden identificar claramente patrones comunes que impidieron el acceso y permanencia de NNA-JAM al sistema educativo. A saber, la constante movilidad en el territorio, las condiciones de pobreza, la incorporación al trabajo infantil, maltrato por parte de los docentes y la falta de escuelas son algunos de los factores que impiden a niñas, niños y adolescentes de familias de jornaleros agrícolas migrantes recibir atención educativa.

Por contraste, los pocos migrantes que lograron concluir la educación básica, tuvieron condiciones favorables, por lo que las carencias antes mencionadas no estuvieron presentes, de lo cual se concluye que, si se busca que todos los migrantes ejerzan su derecho a la educación, todos deberían contar, al menos, con las mismas condiciones que se identifican como propicias para que los migrantes superen sus condiciones de rezago educativo, de forma que estas condiciones sean la norma y no la excepción como ocurre ahora.

Entre los agentes educativos que impactan en el acceso, permanencia o interrupción de los estudios se identifica a los docentes. Diversas investigaciones han confirmado que los maestros construyen conceptos negativos acerca de las habilidades de los alumnos que sufren retrasos pedagógicos, pues generalmente clasifican a tales alumnos entre los menos capaces de sus respectivos grupos escolares (Muñoz, 2009).

Así también, las bajas expectativas de los padres hacia los logros que pudieran alcanzar sus hijos durante su permanencia escolar ha causado un impacto negativo en el cumplimiento del derecho a la educación de NNA.

De acuerdo con los hallazgos y en su relación con la propuesta de Walzer (1983), se argumentaría que para lograr equidad educativa en NNA-JAM es necesario tomar en consideración que la esfera económica, étnica, migratoria no interfiera en el acceso, permanencia y logros educativos, sino que se deben promover condiciones de desigualdad para este sector de la población a fin de que se cumpla el mandato legal: que es el que se debe otorgar una educación con excelencia, con equidad, incluyente e integral.

Si consideramos los hallazgos de la presente investigación y los relacionamos con la propuesta teórica de Tomasevski (2004), expuesta en el marco conceptual, las condiciones básicas que permitirían a todos los niños y niñas migrantes ejercer su derecho a la educación (Ruiz, 2015) deberían orientarse por los siguientes principios:

Garantizar la disponibilidad del servicio educativo. La ausencia de establecimientos escolares en los lugares de destino aparece como un factor determinante que impide a niñas y niños cursar la educación básica. Incluso cuando las familias seguían un patrón migratorio pendular, con lugares de origen y destino estables, el hecho de no haber escuela para migrantes en la comunidad de Atlautla, provocaba un serio problema de rezago escolar a las niñas, niños y adolescentes migrantes.

Facilitar el acceso a los servicios educativos. Aun cuando los migrantes viajaban a entidades donde operaban escuelas para niñas y niños migrantes, en muchas ocasiones éstos no asistían a clases, debido a que no existía una efectiva gratuidad en las escuelas públicas. Aunque no cobraban colegiaturas, a los alumnos les pedían traer útiles escolares, materiales educativos, uniformes o ropa especial para ciertas actividades. Los padres de familia que viven en condiciones de pobreza extrema no cuentan con recursos económicos para cumplir con esos requerimientos, por lo que, en los casos estudiados, decidieron no enviar a sus hijos e hijas a la escuela y más bien optaron por integrarlos al trabajo infantil.

Promover la adaptación de los servicios educativos a las necesidades de niñas y niños migrantes. Uno de los factores que impidió la permanencia de los entrevistados en el sistema educativo fue su escaso dominio del español, idioma en el que los docentes impartían las

clases y en el que estaban escritos los libros de texto y los materiales didácticos. Al no comprender las explicaciones de sus maestros, niñas y niños migrantes tienden a reprobar y luego a abandonar sus estudios. En estos casos, las escuelas deberían adaptarse a las condiciones culturales de los alumnos y no esperar que éstos se adapten a las exigencias de un modelo educativo que no contempla la diversidad cultural. Otro factor que se relaciona con este aspecto es la falta de flexibilidad de los centros escolares en cuanto a tiempos de ingreso a la escuela que, en el caso de los migrantes, se dificulta por sus constantes viajes al interior del territorio nacional. En algunos casos, a los niños migrantes no los admitieron en la escuela por llegar después de las fechas contempladas en el calendario escolar, lo cual los motivó a abandonar sus estudios.

Generar ambientes educativos adecuados. En el estudio resultaron muy llamativos los relatos sobre el maltrato ejercido por parte de los docentes, aspecto que se revela como uno de los factores que incentivaron a los migrantes a abandonar la escuela. Esta dimensión se relaciona con el criterio de aceptabilidad planteado por Tomasevski (2004) y nos recuerda la importancia de que niñas y niños migrantes, al igual que toda la población estudiantil, puedan gozar de espacios escolares libres de violencia.

La defensa de los derechos humanos depende de las instituciones y procedimientos que desafíen sus violaciones (Tomasevski, 2004). En los países más ricos del mundo, no todos los niños en edad escolar gozan de su derecho a la educación; en países y comunidades pobres, muchos niños nunca se han matriculado (Tomasevski, 2004). Como se observa en el caso de esta población.

Además de las propuestas de Walzer y Tomasevski, es indispensable garantizar lo que propone Farrell (2007), generar las condiciones para que NNA-JAM permanezcan en el sistema educativo, que aprendan las mismas cosas que niños provenientes de otros sectores sociales y que, además, la calidad de vida sea el resultado de los aprendizajes adquiridos en el sistema educativo.

No es una tarea fácil, sobre todo si se recuerdan todos los programas y modalidades educativos instalados en favor de esta población, pero es indispensable insistir, visibilizar a esta población que se encuentra totalmente marginada a los ojos de la sociedad y del aparato gubernamental.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, B. (2016). *El persistente problema del trabajo infantil y su relación con la pobreza de niños, niñas y adolescentes*. México. Perseo-PUDH UNAM. Recuperado de <http://www.pudh.unam.mx/perseo/category/el-persistente-problema-del-trabajo-infantil-y-su-relacion-con-la-pobreza-de-ninos-ninas-y-adolescentes/>
- Aguilar, L. (1999). La teoría de la justicia de Michel Walzer frente a los retos del pluralismo y la igualdad educativa en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXIX(3 y 4), 133-150. Recuperado de http://www.cce.edu.mx/revista/r1991_2000/r_texto/t_1999_3-4_04.pdf
- Andrade, K. (2013). *Excluidos y estigmatizados: los jornaleros migratorios en Tamaulipas*. México: Universidad Autónoma de Tamaulipas, Porruá.
- Babbie, E. (2000). *Fundamentos de la investigación social*. México: International Thomson.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. España: Bellatera.
- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 42-69. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55103205.pdf>
- Cedeño, M. (2018). *Experiencias educativas de jóvenes mixtecos de familias de jornaleros agrícolas migrantes: estudio fenomenológico del derecho a la educación*. (Tesis de maestría). Universidad Iberoamericana, México.
- Coneval-SEP. (2012). Evaluación de consistencia y resultados 2011-2012. Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes. México: SEP. Recuperado de [http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2571/2/images/s111_promin\(1\).pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2571/2/images/s111_promin(1).pdf)
- Cos-Montiel, F. (2000). Sirviendo las mesas del mundo: las niñas y los niños jornaleros agrícolas en México. En N. del Río (Ed.), *La Infancia vulnerable en México en un mundo globalizado* (pp. 15-38). México: UAM-UNICEF. Recuperado de http://www.uam.mx/cdi/pdf/publicaciones/infancia_vuln/sirviendo.pdf
- Dirección General de Educación Indígena (DGEI) (2012). *Saberes Itinerantes, 30 años del PRONIM*. México: Secretaría de Educación Pública y cultural del Estado de Sinaloa, Organización de Estados Iberoameri-

- canos, Secretaría de Educación Pública. Recuperado de https://issuu.com/dgei_libros/docs/pronim_baja
- Diario Oficial de la Federación (13 de diciembre 2013). Programa Sectorial de Educación 2013-2018. México: Gobierno de la República. Recuperado de http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/253/1/images/programa_sectorial_educacion_2013_2018.pdf
- Diario Oficial de la Federación (2019). Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos. Última reforma DOF 09-08-2019. México: Gobierno de la República. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum.htm>
- Estrada, Q. (2006). Condiciones de vida y de trabajo de jornaleros agrícolas migrantes en el estado de México. El caso de la Colonia Guadalupe Hidalgo. *V Congreso Nacional AMET 2006. Trabajo y reestructuración: los retos del nuevo siglo*. Oaxtepec, Morelos: Universidad Autónoma de Morelos. Recuperado de <http://www.iztapalapa.uam.mx/amet/vcongreso/webamet/indicedemesa/mesa13.html>
- Farrell, J. (2007). Equality of Education: Six Decades of Comparative Evidence Seen from a New Millennium. En R. F. Arnone y C. A. Torres (Eds.), *Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local* (pp. 149-174). Estados Unidos: Rowman and Littlefield Publishers.
- Galán, J. (2004). Sin escuela, hasta 700 mil niños jornaleros migrantes, calcula la SEP. *La Jornada*. Recuperado de <https://www.jornada.com.mx/2004/08/04/045n1soc.php?origen=soc-jus.php&fly=>
- Gurdán-Fernández, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. Costa Rica: Coordinación Educativa y cultural Centroamericana (CECC), Agencia Española de Cooperación Internacional.
- Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (2016). *Directrices para mejorar la atención educativa de niñas niños y adolescentes de familias de jornaleros agrícolas migrantes*. México: INEE.
- Instituto Nacional de Evaluación de la Educación(2018). *Estudio sobre los principales resultados y recomendaciones de la investigación educativa en el eje de equidad. Estudios y evaluaciones de políticas y programas educativos 2014-2018*. México: INEE.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2004). *El rezago educativo en la población mexicana*. México: INEGI. Recu-

- perado de http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/historicos/2104/702825497538/702825497538_1.pdf
- Inzunza, P., y González, L. (2008). El aula inteligente: un proyecto para abatir el rezago educativo en alumnos y alumnas migrantes. En *Innovación educativa para el desarrollo humano* (pp. 21–32). México: Red de Posgrados en Educación.
- Juárez, D., y Rodríguez, C. (2016). Factores que afectan a la equidad educativa en escuelas rurales de México. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(2), 1-15.
- Leal, O. (2007). Familia y escuela en comunidades de jornaleros migrantes. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 9(1), 49-66. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/802/80290103.pdf>
- Leal, O., Castro, I., y Durán, E. (2011). Escuelas en campamentos y fincas en México: experiencias educativas con niños jornaleros migrantes. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 2(14), 310–334. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2011/epi112q.pdf>
- Méndez, A. M., Castro, I., y Durán, E. (2009). Posibilidades educadoras de los campamentos jornaleros agrícolas migrantes. *Revista de Educación y desarrollo*, (10), 57-65. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/10/010_Mendez_Puga.pdf
- Morett, J., y Cosío, C. (2004). *Los jornaleros agrícolas de México*. México: Editorial Diana, Universidad Autónoma de Chapingo.
- Muñoz, C. (2009). Construcción del conocimiento sobre la etiología del rezago educativo y sus implicaciones para la orientación de las políticas públicas: la experiencia de México. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 29-45. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55114094002.pdf>
- Ortega, M., Castañeda, P., y Sariego, J. (Coords.) (2007). *Los jornaleros agrícolas, invisibles productores de riqueza: nuevos procesos migratorios en el noroeste de México*. México: Centro de Investigación de Alimentación y Desarrollo, Fundación Ford Plaza y Valdés.
- Ramírez, S., Palacios, D., y Velazco, D. (2006). *Diagnóstico sobre la condición social de las niñas y niños migrantes internos, hijos de jornaleros agrícolas*. México: Sedesol, Programa de atención a Jornaleros Agrícolas, UNICEF. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/sedesol-unicef-2006-diagnostico-sobre-condicion-social-nna-migrantes.pdf>

- Ramírez, M. (2000). Situación de vulnerabilidad de los niños y niñas migrantes en México. Problemática para su acceso a una educación de calidad. En N. del Río (Coord.), *La infancia vulnerable de México en un mundo globalizado* (pp. 55-78). México: UAM-UNICEF. Recuperado de http://www.uam.mx/cdi/pdf/eventos/jornadas_2/situacion.pdf
- Rodríguez, S. Medécigo, A., Raesfeld, L., Martínez, A., y Montoya F. (2007). *Menores jornaleros migrantes. Derechos, educación y cultura en el Valle del Mezquital*. México: Praxis.
- Rodríguez, C., Valdivieso, G., Miranda, F., Raesfeld, L., y Zúñiga, M. (2008). *Evaluación Externa del Programa de Educación Preescolar y Primaria para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (PRONIM) 2008* (Evaluación externa del PRONIM 2008). Pachuca, Hidalgo: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Rodríguez, C., Miranda, F., Medécigo, G., Islas, J., González, L., Cuevas, L., y Moreno, T. (2009). *Informe Final. Evaluación Externa 2009. Programa de Educación Básica para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (PRONIM)*. México: Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica
- Rodríguez, C. (2006). *Informe tercera etapa proyecto evaluación de la situación socioeconómica, cultural y educativa de niños que pertenecen a familias de jornaleros agrícolas en el estado de Hidalgo*. México: SEP. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/dgddie/cva/sitio/pdf/fomInv/publi/2003/10evaluaciondela situacion.pdf>.
- Rojas, T. (2011). *Inequidades. La educación primaria de niños y niñas jornaleros agrícolas migrantes*. México: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <https://goo.gl/7DI3hw>
- Rojas, T. (2013). *Jornaleros agrícolas migrantes: los invisibilizados*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rojas, T. (2014). *Exclusión y política social para la atención de los jornaleros agrícolas migrantes*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ruiz, M. (2015). *Derecho a la educación: política y defensa de la escuela pública*. México: Universidad Iberoamericana.
- Sánchez, S. (2008). Cosechas y peones en Morelos: especialización y segmentación en los mercados de trabajo rural. *Análisis Económico*, XXIII(53), 201-225. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41311449010>

- Secretaría de Desarrollo Social (2010). *Diagnóstico del Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas*. México: Gobierno de la República. Recuperado de http://www.inapam.gob.mx/work/models/SEDESOL/Resource/1778/3/images/Diagnostico_PAJA.pdf
- Secretaría de Desarrollo Social-UNICEF (2006). *Diagnóstico sobre la condición social de las niñas y niños migrantes internos, hijos de jornaleros agrícolas*. México: Gobierno de la República. Recuperado de https://www.unicef.org/mexico/spanish/mx_resources_diagnostico_ninos_jornaleros.pdf
- Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Básica (2005). *Estudio de asiduidad de niños y niñas migrantes al aula: Baja California, Oaxaca: ciclo escolar 1998*. México: Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica, Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes
- Schmelkes, S. (2013). Educación y pueblos indígenas: Problemas de medición. *Revista Internacional de Estadística y Geografía*, 4(1), 5-13. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/rde/rde_08/Doctos/RDE_08_Art1.pdf
- Tlachinollan, Centro de Derechos Humanos de la Montaña. (2013). La Montaña de Guerrero: destellos de justicia y esperanza. En *Informe anual de actividades No. 20* (p. 250). México: Tlachinollan Centro de Derechos Humanos de la Montaña. Recuperado de <http://www.tlachinollan.org/informe-la-montana-de-guerrero-destellos-de-justicia-y-esperanza/>
- Tomasevski, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. Edición especial sobre derechos económicos, sociales y culturales. *IIDH Revista Interamericana de Derechos Humanos*, 40, 341-389. Recuperado de <https://www.iidh.ed.cr/IIDH/media/1623/revista-iidh40.pdf>
- Vasilachis, I. (Coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. España: Paidós.
- Walzer, M. (1983). *Las esferas de la justicia: Una defensa al pluralismo y a igualdad*. México: FCE.
- Yurén, T., Rojas, A., De la Cruz, M., Espinosa, J., y Escalante, E. (2011). Cuando la justicia falla por simpleza. Análisis de políticas y trayectorias de escolaridad en el caso de la población jornalera agrícola. *Sinéctica*, (37), 1-16. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2011000200004&lng=es&tlng=es.