

Distinción y exclusión en la educación pública. Atención a la población jornalera agrícola migrante en México

Distinction and Exclusion in Public Education. Attention to the Migrant Farmworker Population in Mexico

Rocío Jazmín Ávila Sánchez
Secretaría de Educación de Tamaulipas
rocio.avila@set.edu.mx
<https://orcid.org/0000-0002-7768-2711>

Karina González Galindo
Secretaría de Educación de Tamaulipas
Karina.gonzalez@set.edu.mx
<https://orcid.org/0000-0002-8039-4059>

 **Foundation**

[DOI: 10.24901/rehs.v45i180.1037](https://doi.org/10.24901/rehs.v45i180.1037)

[Distinción y exclusión en la educación pública. Atención a la población jornalera agrícola migrante en México](#) by Rocío Jazmín Ávila Sánchez y Karina González Galindo is licensed under [CC BY-NC 4.0](#) 

Fecha de recepción: 20 de junio de 2023

Fecha de aprobación: 1 de diciembre de 2023

RESUMEN:

A través del sistema escolar se reproduce la desigualdad social, las violencias capitalistas, patriarcales y colonialistas, invisibilizando las causas de la precariedad y se refuerza el mito de la meritocracia. Estas desigualdades se acentúan a lo largo del trayecto educativo, generando un “efecto Mateo”. Es decir, mientras que las clases sociales altas poseen una ventaja inicial, y tienden a beneficiarse cada vez más a medida que pasa el tiempo, aquellos que desde el principio están en desventaja experimentan una mayor acumulación de inconvenientes.

A través del caso específico de la atención educativa deficitaria que reciben los Jornaleros Agrícolas Migrantes (JAM) en México, el presente artículo analiza cómo las instituciones escolares se han entremado con estos contextos de violencias. Además, examina cómo a partir de la implementación de políticas neoliberales se ha incrementado la exclusión de la población más vulnerable, a la que se considera mano de obra barata y fácilmente reemplazable.

Asimismo, se retoma la propuesta de la interseccionalidad para reconstruir los distintos aspectos que generan la discriminación de niñas, niños y adolescentes JAM que, si bien comparten una misma raíz y se sustentan en la estructura del poder dominante, tienen diversas aristas que convierten a estos menores en un segmento de la población particularmente vulnerable.

La evidencia muestra que la capacidad del gobierno para atender a la población en situación de vulnerabilidad se ha sobrepasado y se cuestiona si los programas actuales pueden satisfacer las necesidades específicas o si se requieren nuevas políticas públicas acordes a la realidad.

Palabras clave: Educación, Migración, Jornaleros, Discriminación, Neoliberalismo

ABSTRACT:

Through the school system, social inequality and capitalist, patriarchal, and colonialist violence are reproduced when the causes of precariousness are made invisible, and the myth of meritocracy is reinforced. These inequalities are accentuated throughout the educational path, generating a “Matthew effect”. That is, while the upper social classes have an initial advantage and tend to benefit more and more as time goes by, those who are at a disadvantage from the beginning experience an accumulation of inconveniences.

Through the specific case of the deficient educational attention received by Migrant Agricultural Day Laborers (MADL) in Mexico, this article analyzes how school institutions have become intertwined with these contexts of violence. In addition, it examines how, since the implementation of neoliberal policies, the exclusion of the most vulnerable population, which is considered cheap and easily replaceable labor, has increased.

Likewise, the proposal of intersectionality is taken up again to reconstruct the different aspects that generate discrimination against JAM girls, boys, and adolescents who, although they share the same root and based on the dominant power structure, have various edges that make these minors a particularly vulnerable segment of the population.

The evidence shows that the government's capacity to care for the population in vulnerable situations has been exceeded, and questions arise as to whether current programs can meet specific needs or whether new public policies are required in line with reality.

Keywords: Education, Migration, Day Laborers, Discrimination, Neoliberalism

Introducción

Existe cierto consenso en el papel que juega la escuela en la reproducción social, bajo las características definidas por [Bourdieu y Gutiérrez \(2011\)](#). En este sentido, y varias décadas después, se han acumulado factores propios del neoliberalismo -la hiperprivatización de la educación, el incremento en la brecha de desigualdades y el descenso en la movilidad social- que conviven con un discurso que pondera el mito de la meritocracia. Mismo que, a su vez, invisibiliza el complejo entramado de desigualdades que sustenta el éxito de la élite y mantiene en la marginación a grandes sectores de la población.

Investigaciones publicadas a lo largo del siglo XXI apuntan al papel que desempeñan las instituciones escolares en la reproducción de diversas violencias: capitalista ([Felber, 2014](#); [Tedesco, 2002](#)), patriarcal ([Segato, 2018](#)) y colonialista (Escobar, 2003; [Walsh, 2007](#)). Estas

violencias se materializan en formas diversas. Por un lado, con la naturalización de las evaluaciones en las que se reconoce a quién obtiene mejores calificaciones al cumplir con los requerimientos y tareas solicitados, catalogándolo como exitoso y responsabilizando de manera simultánea a quienes fracasan por su falta de esfuerzo, invisibilizando las condiciones que generan el desigual desempeño académico. Por el otro, en el mismo diseño de la escuela, concebida como una estructura con esquemas pedagógicos tan fijos como sus paredes.

Conforme avanza el trayecto formativo, los criterios de distinción se acentúan. Basta citar como ejemplo que las hijas e hijos de los hogares más ricos del país asisten preferentemente a universidades de élite, las cuales cobran colegiaturas de decenas de miles de pesos mensuales. Estas escuelas dan acceso, no sólo a una educación que podría ser de mayor calidad -en términos hegemónicos-, sino a una red de contactos y capital social que posibilita un futuro más promisorio para sus estudiantes ([Jaramillo-Molina, 2021](#)). De estos segmentos de la población es de donde han surgido las élites que diseñan las políticas públicas, incluidas las educativas.

Hace más de seis décadas [Bourdieu y Passeron \(2009\)](#) describieron los diversos mecanismos por los cuales el sistema educativo puede multiplicar las desigualdades sociales: legitimando el talento de los niños con mayor capital económico y fomentando que las clases más desaventajadas, demasiado conscientes de su destino e inconscientes de las formas en que se produce, acepten su falta de talento y naturalicen la desigualdad. A partir de esta perspectiva se ha desarrollado una vasta investigación que da cuenta de las desigualdades que se reproducen y amplían en las escuelas públicas y privadas, desde la primaria hasta la educación superior.

En el campo de estudios sobre desigualdad, la escuela feminista ha incorporado el enfoque de interseccionalidad. El término, acuñado por [Kimberlé Williams Crenshaw \(1989\)](#), se ha retomado dos décadas después para construir un marco analítico que sostiene que las personas pueden experimentar la discriminación y la opresión de diversas maneras debido a su pertenencia a múltiples grupos marginados.

Este enfoque resalta porque permite rebasar la conceptualización del sujeto universal y homogéneo para concebir los procesos sociales, como lo es la educación, como acciones realizadas por sujetos plurales y complejos, que juegan múltiples roles de manera simultánea. Como apunta [Platero Méndez \(2014\)](#), al referirse a la perspectiva interseccional, por un lado, es posible hacer visibles los entrecruces de factores-anclajes de desigualdad y, por el otro, mostrar los dispositivos que favorecen las condiciones de privilegio.

Otro enfoque teórico es el que deriva de la publicación del sociólogo [Robert Merton \(1968\)](#). Él se refería a los diversos niveles de prestigio que acompañaban a los científicos y cómo se reflejaban en la recepción que se daba a su producción, mismo que por alusión bíblica denominó “efecto Mateo”. El enfoque estructuralista del autor de *Teoría y estructura sociales* ([Merton, 2003](#)) ha sido retomado desde la economía, la psicología y la educación.

En este caso, el “efecto Mateo” se utiliza para explicar el mecanismo social que conlleva la exclusión educativa de los migrantes y la transmisión intergeneracional de la desigualdad. Esta

última entendida como la acumulación de ventajas y desventajas ([Rigney, 2010](#)) y que consiste en un mecanismo social por el cual una desventaja inicial, que puede ser muy pequeña, se va ampliando conforme transcurre el tiempo. En contraparte, aquellos que cuentan con una ventaja inicial aprovechan tal circunstancia para mejorar constantemente su posición. En ausencia de alguna intervención externa, esta desigualdad aumentará y dará origen a brechas cada vez más grandes. En este caso, las políticas educativas de equidad o compensatorias buscan ser esta fuerza externa que modifique el movimiento inercial que decreta un futuro de marginación escolar para los menores en situación de vulnerabilidad.

Uno de los sectores con mayor vulnerabilidad es el que conforman niñas, niños y adolescentes de familias jornaleras agrícolas migrantes que, según datos de la Secretaría de Educación Pública, para 2015 contabilizaban entre 279 y 326 mil infantes, de los cuales solo se atendía al 18.4%. Esto se traduce en que ocho de cada 10 menores estuvieron fuera del sistema educativo ([Rodríguez, 2022](#)). No se cuenta con datos más recientes; sin embargo, la pandemia ocasionada por el SARS-CoV-2 puede haber incrementado el número de desplazados incorporados a las actividades agrícolas itinerantes.

Hasta 2019 se generaron programas que atendían a los menores que formaban parte de las caravanas de jornaleros agrícolas. Gracias a estos proyectos se implementaron aulas móviles, se inscribió a los jóvenes en escuelas regulares de manera temporal y se les brindó atención a través del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) e incluso del Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA) bajo el Modelo Educación para la Vida y el Trabajo 10-14. Sin embargo, la desaparición a nivel federal del Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (PRONIM) incrementó la exclusión de niñas, niños y adolescentes (NNA) de este sector. Esta situación provocó que se les dispersara en distintos programas sociales, por lo que, además de vulnerar su derecho a la educación, se disminuyó su posibilidad de movilidad social.

Ante este panorama se observa una paradoja. En México, las políticas de desarrollo social utilizan nomenclaturas que aluden a la equidad, la movilidad social y la inclusión educativa; sin embargo, en la práctica, los mecanismos de implementación amplían las desigualdades y fomentan la exclusión educativa de los grupos más vulnerables. Ante esta situación, la pregunta que guía la presente investigación es ¿Cómo se han articulado las políticas educativas orientadas a la población jornalera agrícola migrante durante las últimas décadas para cumplir con el deber constitucional de brindar educación a NNA?

En ese sentido, la investigación tiene como objetivo realizar un análisis documental de los programas que se han implementado para apoyar a la población jornalera agrícola migrante, contrastando con información estadística el número de población detectada y atendida por el Sistema Educativo. Partiendo del supuesto de que, bajo la lógica neoliberal -que prioriza la ganancia y crea patrones de distinción que permiten consolidar la ventaja del grupo hegemónico- se excluyen a sectores de la población que trabajan directamente en la producción de alimentos y que generan ganancias económicas para quienes los contratan sin las prestaciones de ley. Simultáneamente, este grupo de hombres, mujeres y niños jornaleros se va convirtiendo

en población “superflua”, es decir, seres humanos que se encuentran privados de medios adecuados de subsistencia ([Bauman, 2005](#)).

Metodología

Esta investigación parte de los supuestos de la teoría de la reproducción e incorpora, dentro del mismo enfoque estructuralista, el concepto del “efecto Mateo”. El cual, desde el ámbito educativo, analiza la ampliación de las desigualdades debido a la desatención o atención limitada por parte del Estado. En este sentido, la perspectiva neoliberal -que prioriza las ganancias por encima del bienestar social- refuerza la construcción de las políticas públicas que, sin diagnósticos precisos ni estrategias diseñadas de manera específica, se implementan sabiendo *a priori* que no se alcanzará el cumplimiento de los objetivos.

Los supuestos teóricos se confrontan con datos estadísticos y con la reconstrucción documental de las características de los programas diseñados para NNA JAM, en el marco de la era neoliberal. A partir del análisis de sus experiencias de vida se incorporó el concepto de interseccionalidad como otro enfoque que permite comprender cómo se acumulan las desigualdades: de tono de piel, situación socioeconómica y exclusión educativa.

La muestra está constituida por siete estados: Sinaloa, Baja California Sur, Michoacán, San Luis Potosí, México, Tamaulipas y Chiapas. Estos han sido objeto de investigaciones en cuanto al funcionamiento del PRONIM, de las cuales se extraen los datos estadísticos para la realización de un análisis diacrónico. En este reporte de investigación se estructura la información en estas entidades de manera que se infieran las condiciones en las que se desenvuelven los NNA jornaleros agrícolas migrantes en el sistema educativo mexicano. En ese sentido, se destaca la importancia de replantear las políticas educativas para asegurar una mayor inclusión y equidad. Asimismo, se subraya la necesidad de abordar las violencias estructurales presentes en la sociedad que perpetúan las desigualdades.

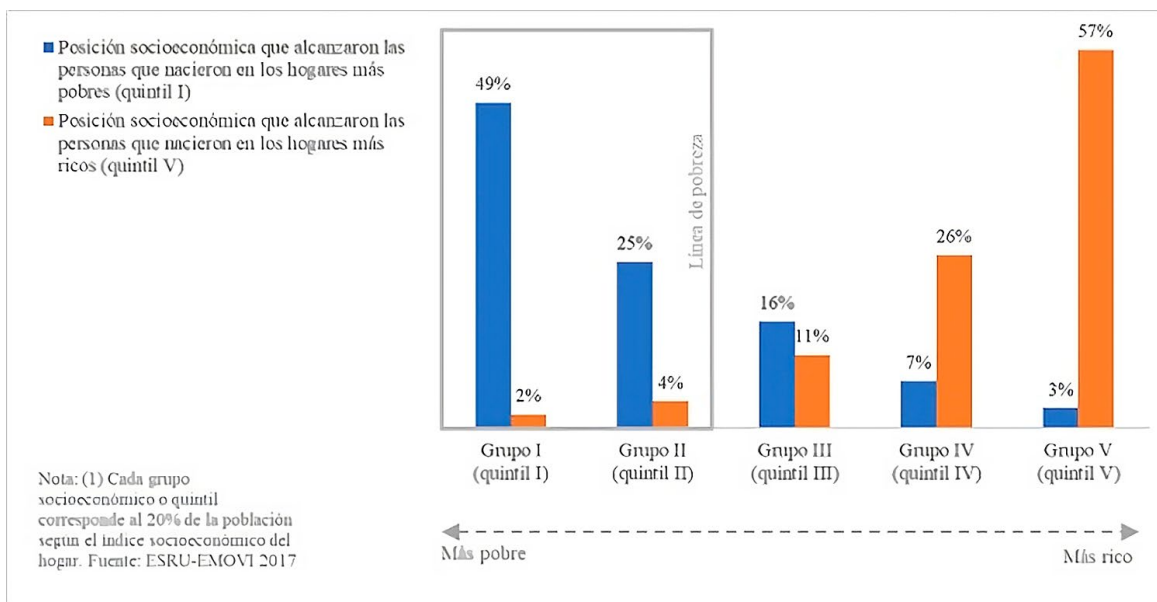
La (in)movilidad social en México desde una perspectiva educativa

La movilidad social se concibe como los cambios que experimentan los miembros de una sociedad en términos socioeconómicos y es importante por razones de justicia, de eficiencia y de cohesión social. Para que la movilidad sea posible, se debe garantizar la igualdad en las condiciones de competencia. Esto se logra dotando a los habitantes de herramientas y condiciones básicas, como la educación y la salud, y garantizando las condiciones de igualdad de competencia en el mercado laboral ([Vélez et al., 2015](#)). Sin embargo, esto es poco probable en una sociedad con alta desigualdad, en la que las familias más pobres no pueden brindar a sus hijos los servicios elementales como alimentación, vivienda, salud y educación, por lo que están en desventaja frente a aquellos que nacen en hogares con mayores recursos económicos.

La movilidad social, en términos sociológicos y economicistas, está relacionada directamente con la disminución de la pobreza y el crecimiento. En ese sentido, es necesario insistir sobre las cifras en México, que indican que la mitad de aquellos que nacieron en los hogares más pobres

seguirán ocupando el quintil más bajo de la escala; y el 74% no alcanzará a superar la línea de pobreza [ver [Gráfico 1](#)] ([Centro de Estudios Espinosa Yglesias \[CEEY\], 2018](#)).

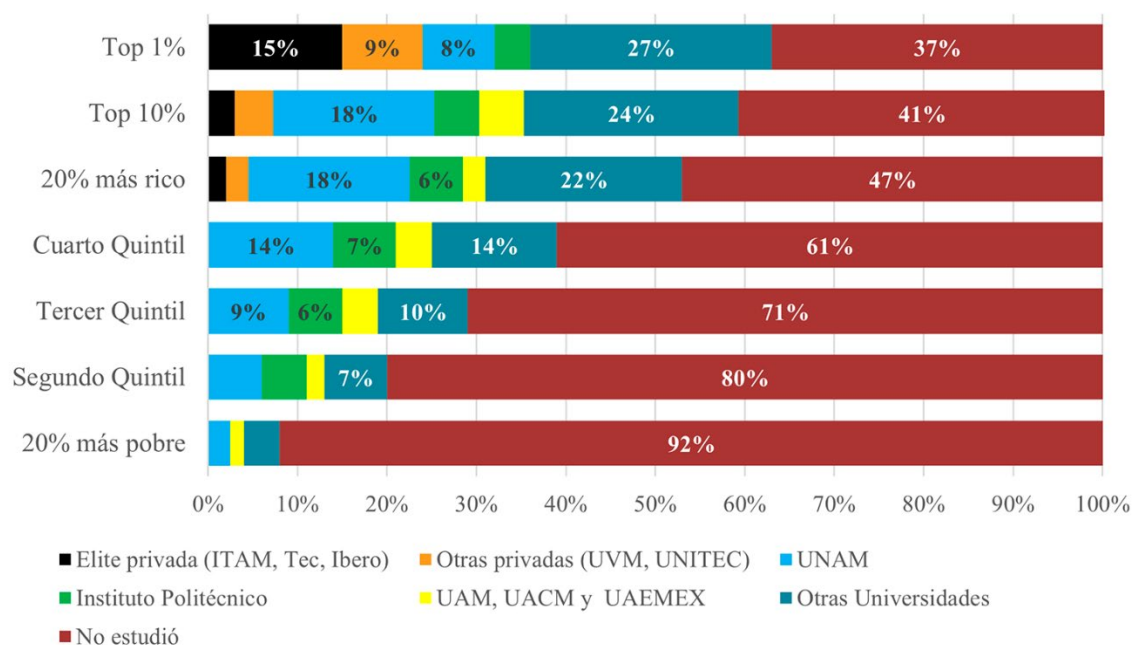
Gráfico 1. Movilidad socioeconómica entre dos generaciones: población con origen en los hogares más pobres frente a la población con origen en los hogares más ricos (% personas)



Fuente: [Yglesias, 2018](#).

Desde la perspectiva educativa también se observa una tendencia a la reproducción social, ya que el 92% de aquellos que nacieron en el quintil más pobre de México no llegarán a cursar estudios superiores [ver [Gráfico 2](#)]. En ese sentido, puede hablarse de una clara incidencia del contexto socioeconómico en el futuro educativo.

Gráfico 2. Quintil de origen y educación superior en México



Fuente: [Jaramillo-Molina, 2021](#).

Desde la perspectiva planteada, la (in)movilidad social será determinante en la reproducción de la pobreza, pero no exclusivamente la que se conceptualiza como un indicador macroeconómico, sino la que, siguiendo las reflexiones de [Dubet y Martucelli \(1998\)](#) y [Paugam \(2007\)](#), está construida socialmente por representaciones sociales y las experiencias de esta, las cuales no pueden separarse de los mecanismos societarios que la generan. En otras palabras, y recuperando los planteamientos realizados por [Simmel \(1986\)](#) desde una perspectiva sociológica, lo relevante no es la pobreza como tal, sino la relación de interdependencia entre la población que se designa socialmente como pobre y la sociedad de la que forma parte.

Al respecto, vale la pena recordar la relación que guarda la movilidad social con la manera en que la meritocracia promueve una ética socialmente corrosiva de interés propio y competitivo. Misma que, por un lado, legitima la desigualdad y, por el otro, daña el sentido de comunidad, ya que requiere que las personas estén en constante estado de competencia ([Hirschman, 1994](#)). Así, la narrativa meritocrática legitima de cierta manera las desigualdades de poder y privilegio mediante argumentos refutables empíricamente. Al hacer un énfasis excesivo en el esfuerzo y el mérito, termina por ocultar la inequidad en el campo social, ignorando las profundas des/ventajas de la riqueza del hogar y la posición social ([Jaramillo-Molina, 2021](#)).

Si bien la privación de derechos y satisfacción de necesidades, como alimentación y vivienda, constituye la más visible de las violencias estructurales ([Galtung, 1990](#)), la educación es un elemento clave para el mantenimiento del modelo hegemónico. Mismo que, en similitud con la época colonial, sigue articulando raza y ocupación, espacio y personas, de acuerdo con las

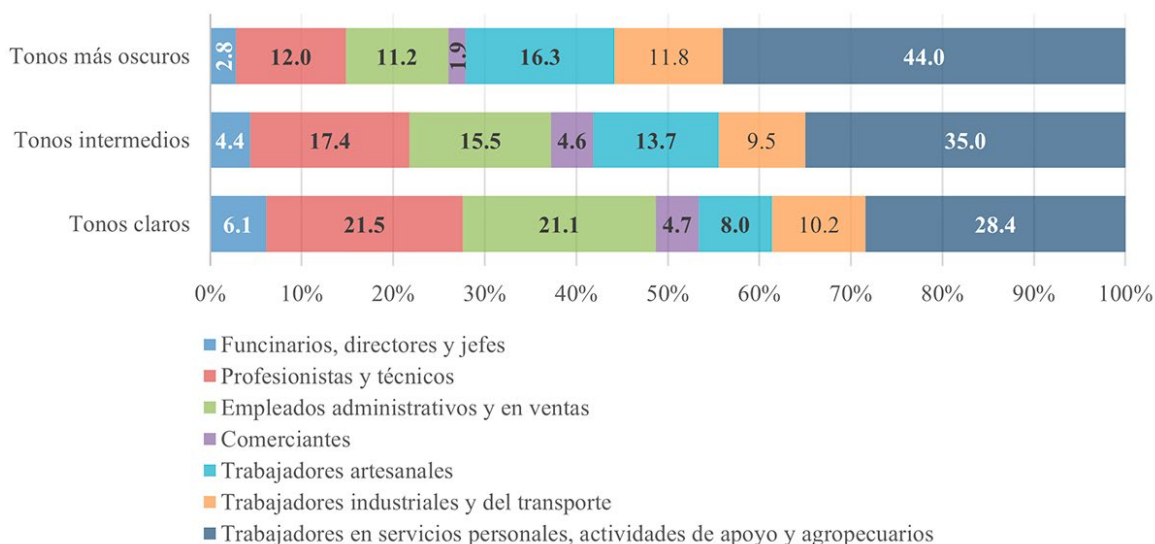
necesidades del capital (Escobar, 2003). Esto es otra cara de la colonialidad del poder, el uso de raza como criterio fundamental para la distribución de la población en rangos, lugares y roles sociales, con una ligazón estructural a la división del trabajo (Walsh, 2005 y 2007). Por eso, no extraña cuando se lee que México tiene una de las tasas más bajas de movilidad social y que en términos laborales y educativos sigue existiendo un profundo sesgo racial, como lo muestra la Encuesta Nacional de Discriminación 2017 (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2018).

La interseccionalidad en el caso de NNA en tránsito

De acuerdo con datos del Centro de Estudios Espinosa Yglesias, en México, 74 de cada 100 mexicanos que nacen en el estrato social más bajo no logran superar la condición de pobreza (Campos, 2022). Sabemos que en sectores de pobreza extrema la educación no se considera una prioridad, ante la necesidad de incorporar a la mayor cantidad de miembros de la familia en actividades productivas para con ello lograr subsistir. Sin embargo, cuando se habla de pobreza, precariedad laboral y educativa se observa un sesgo asociado con el tono de piel.

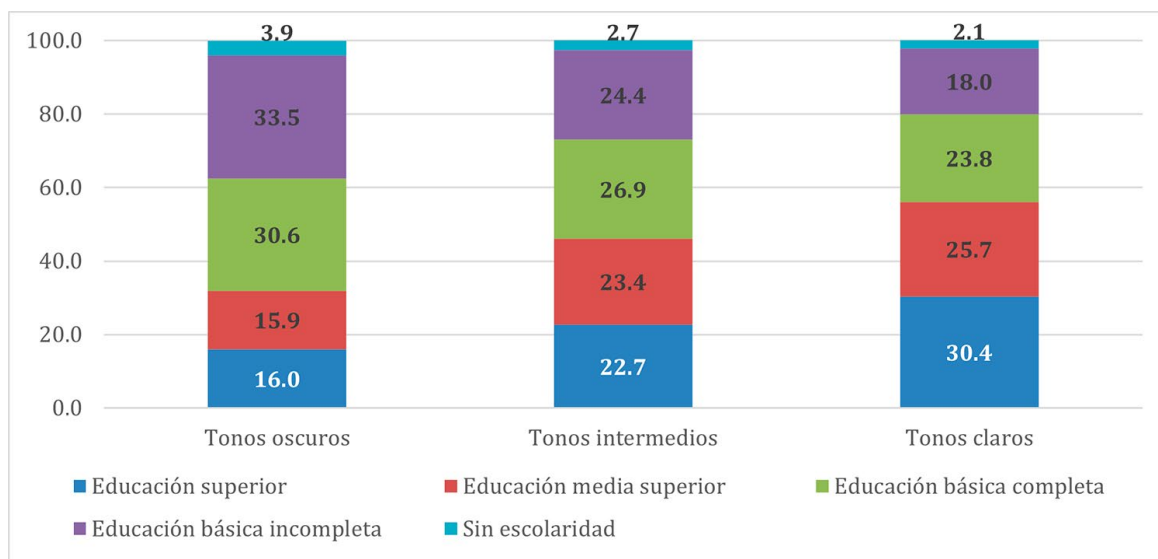
En los trabajadores de apoyo, agropecuarios o en servicios personales se encuentra un 44% de personas de tez morena, contra un 28% de mexicanos de tez clara; algo similar sucede con los artesanos, cuya cifra es de dos a uno [ver Gráfico 3]. En cuanto a nivel educativo se observa una tendencia similar, donde los tonos de piel oscura superan a los de tez clara en el rubro de educación básica incompleta, tendencia que se invierte al llegar a educación superior, donde encontramos 14 puntos porcentuales de diferencia [ver Gráfico 4].

Gráfico 3. Porcentaje de la población de 18 a 59 años por tipo de ocupación, según su tonalidad de piel



Fuente: Elaboración propia con base en [INEGI, 2018](#).

Gráfico 4. Distribución porcentual de la población de 18 a 59 años por nivel de escolaridad, según tonalidad de piel



Fuente: Elaboración propia con base en [INEGI, 2018](#).

En el caso que nos ocupa, además de la tendencia racista ilustrada a partir de las encuestas ENADIS, estudios empíricos han relacionado el bajo nivel educativo de los migrantes con sus malas condiciones de educabilidad. Se ha encontrado que variables como un ligero aumento en el ingreso familiar, algunos años más de escolaridad en los padres y la cercanía de las escuelas, resultan determinantes para que algunos alumnos (cerca del 18%) se integren a la educación ([Rodríguez, 2022](#)). Lo que sustenta el supuesto de que, con un diagnóstico preciso, sería factible mejorar los resultados de los programas diseñados para apoyar a los JAM.

En términos socioeconómicos, es necesario recapitular en torno a que, a partir de la década de 1980, se inició en México la implementación de políticas neoliberales que han impactado a la sociedad de múltiples maneras. En el caso del campo mexicano, estas impulsaron un proceso de pauperización de la economía y de las formas de vida tradicional de las unidades domésticas campesinas. Lo anterior llevó a esta población a buscar nuevos modos de subsistencia; destacando el incremento de la migración interna e internacional, tanto permanente como temporal, caracterizada por periodos de corta y larga duración que, debido a la falta de empleo en la ciudad, se dirigió al sector industrializado del campo ([Martínez y Sánchez, 2017](#)).

En condiciones de pobreza extrema, con los programas de apoyo al campo prácticamente desmantelados, la migración en México se modificó. Se observa cada vez más la presencia de familias completas o de menores no acompañados (o en compañía de familiares indirectos o empleadores) que poco a poco se sumaron a las actividades agrícolas de manera intermitente, ya sea mediante la figura de migración pendular, circular, golondrina o semiasentados. En cifras, hace dos décadas se calculaba que aproximadamente el 19% de la población rural era jornalera agrícola; de ellos, el 64% vivían en pobreza extrema ([Altamirano, Fosado y Soloaga, 2004](#)). Para

el 2015 el número de jornaleros se incrementó a 1.8 millones, lo que representaba el 36% del sector agropecuario ([Valdivia Correa y Sánchez Peña, 2017](#)). Finalmente, para el Censo de 2020, se registraron 2.2 millones de jornaleros agrícolas ([INEGI, 2021](#)). Con una cifra que va en aumento, habría que agregar que en 2016 se calculaba que cerca del 40% de los jornaleros agrícolas viajaban en familia, por lo que junto con sus familiares sumaban 5.9 millones de personas ([Secretaría de Gobernación y Consejo Nacional para Prevenir y Erradicar la Discriminación \[Segob-Conapred\], 2016](#)).

Como [Jean-Francois Prud'homme \(1995\)](#) escribiera al referirse al impacto de las políticas neoliberales en el campo, estas llevaron a niñas y niños a formar parte de un mercado laboral precario, flexible e insuficiente y a la población rural a incorporarse a una dinámica de pluriactividad por las condiciones propias del contexto mexicano.

Las niñas y niños que forman parte de la migración jornalera agrícola son, por el simple hecho de ser menores de edad, población vulnerable. Si a esto sumamos que pertenecen a grupos de pobreza extrema, ubicados en los deciles más bajos, y que muchos de ellos solo hablan una lengua originaria, la marginación y vulnerabilidad se incrementa. Asimismo, la incidencia del trabajo infantil sobre la educación de estos niños es significativa, una cuarta parte de los que trabajan no estudian y el 78% destina 15 horas o más a su jornada laboral. En ese sentido, un segmento importante de la población de 6 a 14 años no está en condiciones de cumplir en forma adecuada sus actividades escolares y el trabajo puede llegar al extremo de excluirlos de la escuela ([Melesio, 2017](#)).

Existe otra situación que no debe soslayarse: la naturalización del trabajo infantil invisibiliza la precarización laboral, y en muchos casos la explotación que padecen los menores. Lo anterior se materializa al considerar que la función de los niños en el campo solo es bajo la figura de ayuda, ya sea en actividades vinculadas directamente con la cosecha o en el cuidado de los miembros más pequeños de la familia. Esta naturalización de la exclusión y marginación torna difícil poseer y controlar activos que sorteen la pobreza, precariedad laboral y vulnerabilidad social que experimenta este grupo. Esto contribuye a que dicho problema siga reproduciéndose en las condiciones actuales generadas por el proyecto neoliberal en el agro mexicano y en materia educativa ([Martínez y Sánchez, 2017](#)).

En síntesis, los NNA JAM con cada característica aumentan su marginación y vulnerabilidad: por ser menores, jornaleros, agrícolas, migrantes (en muchos casos indígenas) y por vivir en pobreza, la mayor de las veces extrema. Incluso, la penalización del trabajo infantil, lejos de salvaguardar sus derechos, se convierte en un factor que les afecta, ya que requieren el ingreso para poder subsistir, pero por su condición lo hacen desde la informalidad y sin el respaldo de una normativa laboral.

En virtud de lo anterior, si existe suficiente evidencia empírica que muestra que la accesibilidad a la escuela impacta en la asistencia de NNA, que a través de ello se pueden mejorar las posibilidades de movilidad social y si el discurso oficial está centrado en la equidad e igualdad de acceso a la educación, la interrogante que surge es ¿Por qué los programas destinados a

promover el acceso y la continuidad escolar a la población agrícola migrante han sido suspendidos?

El abandono de los programas compensatorios para generar equidad educativa y la entrada del modelo neoliberal

Aunque desde 1980 existen referentes de programas destinados a atender a NNA JAM desde la Secretaría de Educación Pública, bajo el Proyecto de Atención Educativa a la Población Jornalera Migrante el referente más específico lo encontramos en 2002. En ese año se implementó el Programa Nacional de Educación Básica para Niños, Niñas y Adolescentes de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (PRONIM). Dicho programa estuvo en funciones hasta 2014, cuando se fusionó con otros proyectos y se convirtió en una rama de atención del Programa de Inclusión y Equidad Educativa (PIEE).

El PRONIM operó en la mayoría de los estados de México. Complementó la atención educativa con los servicios del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) a través de tres programas: Programa para la Atención Educativa de la Población Infantil Agrícola Migrante (PAEPIAM) creado en 1989, la Modalidad Educativa Intercultural para Población Infantil Migrante (MEIPIIM) implementado en 1997 y, a partir del 2014, la Prestación de Servicios en Educación Inicial y Básica Comunitaria. Por su parte, el Instituto Nacional para la Educación de Adultos (INEA) implementó en 1982 los Campamentos en Educación y para el año 2000 se sumó el aún vigente programa de Modelo Educativo para la Vida y el Trabajo 10-14 (MEVyT).

Los programas que se han implementado carecen, en su mayoría, de un diagnóstico completo que permita detectar las necesidades de la población agrícola migrante. Estos programas, además, se han enfrentado sistemáticamente a la falta de recursos, a un modelo pedagógico inadecuado y a un personal poco capacitado y con condiciones laborales de marcada precariedad ([Díaz, 2020a](#)). Estas condiciones permiten explicar su fracaso; este último entendido como la baja cobertura, la alta deserción, el limitado reconocimiento de las certificaciones emitidas y el muy bajo nivel académico por parte de los asistentes.

En 2016 el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) reconoció a los NNA de familias de jornaleros agrícolas migrantes como las personas que enfrentaban las condiciones más precarias y de mayor vulnerabilidad en el país. Con base en lo anterior, propuso una serie de directrices para mejorar la atención educativa a este grupo ([Instituto Nacional para la Evaluación Educativa \[INEE\], 2016](#)). Sin embargo, los programas enfocados en atender educativamente al sector de los JAM se desdibujaron o desaparecieron.

La implementación de programas en México

Como se ha mencionado, el Programa Nacional de Atención a Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (PRONIM) se estableció como un proyecto destinado a brindar atención educativa a los hijos de jornaleros agrícolas en México. Su consolidación se llevó a cabo en el año 2002, con la participación de 22 Entidades Federativas en el país, entre las que

destacaron: Baja California, Baja California Sur, Chiapas, Chihuahua, Colima, Coahuila, Durango, Guanajuato, Guerrero, Hidalgo, Jalisco, Estado de México, Michoacán, Morelos, Nayarit, Nuevo León, Oaxaca, Puebla, San Luis Potosí, Sinaloa, Sonora, Tabasco, Tamaulipas, Veracruz y Zacatecas ([Acuerdo, 2008](#)).

A pesar de contar con un presupuesto federal considerable, se ha señalado que el PRONIM ha enfrentado desafíos significativos en su implementación y en la consecución de sus objetivos. Un estudio realizado por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social reveló que los avances obtenidos en el nivel de atención educativa ofrecido por el PRONIM eran insuficientes en comparación con la población potencialmente beneficiaria [ver [Tabla 1](#)] ([Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social \[CONEVAL\], 2010](#)).

Tabla 1. Comparativo entre población atendida por el PRONIM y población potencial

Año	Población potencial	Población objetivo	Población atendida
2008	260,000	30,000	22,385
2009	260,000	35,000	26,722
2010	260,000	60,000	60,477

Fuente: Elaboración propia con datos del [CONEVAL \(2010\)](#). Informe de evaluación específica de desempeño 2010-2011, PRONIM.

De acuerdo con [Ruelas \(2011\)](#), los principales problemas que reflejaba el PRONIM era la evidente brecha entre el potencial de atención y la población efectivamente atendida. Esto indicaba un fracaso en los objetivos de llegar a la totalidad de la población susceptible de recibir atención por parte del programa. La autora señaló que, particularmente en el estado de Sinaloa, la falta de participación de los padres de familia en las actividades escolares de sus hijos, así como la limitada colaboración de las empresas agrícolas para facilitar la atención integral de los jornaleros y sus familias, impactó en el fracaso del PRONIM. Además, se identificaron problemáticas como la drogadicción, promiscuidad y discriminación entre los alumnos ([Ruelas, 2011](#)).

Por otro lado, en el análisis FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas) publicado por el PRONIM para el estado de Baja California Sur se identificaron diversas debilidades en el programa. Estas incluyeron la falta de prestaciones y seguridad laboral para el personal docente y técnico pedagógico, la carencia de vinculación entre los estados emisores y receptores de los jornaleros agrícolas y la ausencia de una caracterización especializada de las condiciones socioeducativas de los niños y niñas jornaleros agrícolas migrantes ([Rodríguez Solera, 2009](#)).

[Méndez, Castro y Vargas \(2011\)](#) señalaron que en Michoacán el PRONIM generó beneficios para la población jornalera, ya que abordó las dificultades en lectura y escritura y propuso estrategias orientadas al trabajo con lengua escrita. Sin embargo, el programa enfrentó desafíos significativos, tales como: la escasa formación previa de los profesores en la perspectiva de trabajo con diversidad de textos; la concentración de personas no alfabetizadas en comunidades indígenas, rurales y suburbanas; la situación de pobreza y trabajo infantil de los jornaleros agrícolas migrantes; la carencia de condiciones básicas de vida en los campamentos o cuarterías donde residen estas familias; la falta de continuidad en la asistencia escolar debido a la movilidad de las familias y al ingreso al mundo laboral para contribuir al sustento del hogar; y la necesidad de contar con una propuesta de trabajo para lengua escrita más pertinente a estos contextos y para mejorar los procesos de aprendizaje de los niños y niñas de familias jornaleras migrantes ([Méndez, Castro y Vargas, 2011](#)).

En el caso del estado de San Luis Potosí, el Programa de apoyo inició sus operaciones en 1982, identificándose tres zonas geográficas principales: el altiplano, la zona media y la huasteca. De estas, el altiplano y la huasteca se constituyeron como los mayores puntos de atracción de migrantes. Sin embargo, es importante destacar que la atención del programa PRONIM se enfocó exclusivamente en la zona huasteca del estado ([Medécigo y Zúñiga, 2008](#)).

Una evaluación externa, llevada a cabo por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo en diciembre de 2008, reveló que, en San Luis Potosí, múltiples desafíos afectaron la efectiva implementación del programa. Se observó que era necesario establecer mecanismos de coordinación académica entre las distintas regiones y entidades participantes, así como promover la profesionalización y titulación de los docentes. Asimismo, se identificó la falta de espacios propicios para el intercambio de experiencias en la práctica docente y se detectó el abandono del programa por parte de los profesores. Adicionalmente, se destacó el poco compromiso de algunos productores agrícolas con el trabajo de los docentes, así como la reticencia y desconfianza por parte de los padres para inscribir a sus hijos en la escuela. Otros aspectos problemáticos incluyeron el bajo salario de los maestros, la escasez de presupuesto (que limitaba la mejora en la calidad de la enseñanza y la atención a los alumnos), la falta de interés por parte de los responsables de la toma de decisiones y la escasa participación de la comunidad educativa ([Medécigo y Zúñiga, 2008](#)).

En el Estado de México el PRONIM se implementó en el año 2002 y se estableció como una continuación del Proyecto de Atención Educativa a la Población Jornalera Migrante (iniciado en 1980). Sin embargo, el PRONIM recibió críticas por parte de diversos autores debido a la adecuación al tipo de población a la que se enfocó. [Díaz \(2020a\)](#) identificó problemas relacionados con la asiduidad de los alumnos y las condiciones de pobreza familiar, lo que contribuyó a altos niveles de abandono escolar. Además, [Pacheco-Ladrón de Guevara, Cayeros-López y Madera-Pacheco \(2016\)](#) criticaron el PRONIM argumentando que este redujo la interculturalidad al reconocimiento de la diversidad cultural, sin considerar adecuadamente las diversas realidades y necesidades de la población a la que estaba dirigido. Estas críticas subrayan la necesidad de una mayor adaptación y flexibilidad en la implementación del PRONIM para satisfacer las necesidades específicas de la población jornalera agrícola migrante.

En el estado de Tamaulipas, la implementación del PRONIM tuvo lugar a partir del año 2006. Este programa fue ejecutado exclusivamente en el municipio de Xicoténcatl, en las instalaciones de un albergue destinado a recibir a las familias migrantes, con una atención estimada de 15 a 20 unidades familiares. En dicha entidad, el PRONIM recibió respaldo del Programa Para Abatir el Rezago Educativo de Educación Inicial y Básica (PAREIB), el cual proporcionó material educativo ([Rodríguez y Ramírez, 2006](#)).

En el estado de Chiapas existe una demanda notable de mano de obra en las fincas cafetaleras, las cuales atraen a un número considerable de familias de JAM. Según datos del Padrón Nacional Cafetalero, para 2008, la entidad albergaba a 180,856 productores que cultivaban en 253,764 hectáreas ([Servicio de Información Agroalimentaria y Pesca \[SIAP\], 2008](#)). En este contexto, ese año el PRONIM se implementó en ocho de estas fincas. A pesar de que este número representó solo el 0.003% de las fincas totales, el programa tuvo un impacto significativo en las comunidades atendidas. A través de la intervención de 11 docentes, el PRONIM brindó atención a aproximadamente 158 niños.

Cabe mencionar que, aunque se había planeado iniciar el programa dos años antes, es decir en 2006, las reglas de operación requirieron la realización de un estudio de campo para determinar las zonas de intervención para los maestros y la temporalidad correspondiente ([Rodríguez y Ramírez, 2006](#)). La iniciativa de implementar el programa surgió como respuesta a las constantes denuncias acerca de las condiciones inhumanas en las que vivían las familias y las quejas relacionadas con el trabajo infantil en las fincas cafetaleras ([Secretaría de Educación Pública \[SEP\], 2015](#)).

Las familias jornaleras migrantes que llegan a Chiapas proceden tanto del interior del propio estado como de Guatemala. Dentro del grupo total de JAM indígenas que arriban a la entidad, se estima que el 36.5% habla exclusivamente su lengua materna. En ese sentido, una de las principales problemáticas del PRONIM en esta región radicó en que el programa estaba dirigido a apoyar a la población migrante nacional, mientras que la gran mayoría de la población migrante era de origen guatemalteco ([SEP, 2015](#)). Aunado a lo anterior, la restricción y la falta de puntualidad en la entrega de recursos destinados al pago de los maestros constituyó otra limitante para el buen desarrollo del programa. Como consecuencia de lo anterior, y a pesar de los esfuerzos realizados por el PRONIM, este dejó de funcionar en el año 2014. Su fracaso se puede atribuir a diversas causas que afectaron su implementación y el logro de sus objetivos.

Se ha identificado que existen similitudes entre las causas que contribuyeron al fracaso del PRONIM en los diferentes estados mencionados. Estas incluyen la falta de atención a la totalidad de la población objetivo; la escasa participación de los padres; la responsabilidad limitada de las empresas agrícolas; la presencia de problemáticas socioeducativas entre los alumnos; las debilidades en el programa; y la falta de recursos y compromiso por parte de las autoridades y la comunidad educativa. Para lograr una mejora significativa en la implementación del PRONIM, es necesario abordar estas causas y desarrollar estrategias efectivas que consideren las necesidades y características de la población jornalera agrícola migrante en cada entidad federativa.

A partir del trabajo de campo del proyecto *Inclusión Educativa de NNASM a la educación básica* realizado por la UNICEF en el año 2021, se identificaron cuatro barreras por las que la población JAM no incorpora a sus hijos al sistema educativo: baja priorización de la educación por parte de las familias; temor a detenciones; limitaciones económicas; y barreras lingüísticas. Por otro lado, el sistema educativo presenta siete barreras específicas que dificultan el acceso, permanencia y conclusión de la educación de NNASM en México ([Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia \[UNICEF\], 2023](#)). Estas barreras, identificadas por las autoridades educativas en los estados, son las siguientes:

- Limitaciones en la información sobre la oferta educativa.
- Ausencia de mecanismos para difundir y asegurar el cumplimiento de la Normativa de Acceso y Control Escolar.
- Discriminación, xenofobia y formas de intolerancia.
- Falta de información estadística y datos sobre NNASM en el Sistema Educativo Nacional.
- Aparente complejidad de los trámites y procesos administrativos.
- Poca coordinación de las autoridades educativas para que NNASM accedan a la educación.
- Retención de certificados de estudios.

Tanto los diagnósticos efectuados por organismos internacionales, como las investigaciones referidas en este documento, coinciden en que existe una clara brecha entre las necesidades y características de la población de NNA JAM y las reglas de operación de los programas implementados. Las investigaciones realizadas en Michoacán ([Méndez, Castro y Vargas, 2011](#)), Estado de México ([Díaz, 2020a](#) y [2020b](#)), Puebla ([Martínez y Sánchez, 2017](#)) y Baja California ([Rodríguez, 2022](#)) recuperan narrativas de los menores sobre la escuela, mismas que deberían ser tomadas en cuenta de manera prioritaria al momento de llevar a cabo un diagnóstico previo a la implementación de cualquier programa educativo orientado a resarcir el derecho de NNA JAM a recibir una educación de calidad.

Conclusiones. La crónica de un triunfo y un fracaso escolar anunciados

A partir de la instauración de las políticas neoliberales en México, la inestabilidad y la crisis se volvieron parte de la experiencia cotidiana de millones de familias. Los más pobres fueron expulsados de sus territorios y se incorporaron a un mercado laboral cada vez más precario. Desde entonces, se ha mantenido constante un contexto de migraciones masivas con las que se busca mejorar el ingreso económico o las oportunidades de empleo. Ante una realidad de explotación laboral y privación de los derechos de NNA que viven en condiciones de precariedad, los responsables de elaborar la política social han optado por la invisibilización de estos colectivos. Lo anterior se observa, tanto en la dispersión de los apoyos, como en el condicionar su entrega al cumplimiento de una serie de requisitos poco factibles de cubrir para la población JAM.

La evidencia documental y estadística apunta a que la magnitud del problema ha rebasado la capacidad estatal para resolver las demandas y necesidades de la población JAM, por lo que se puede definir ya como un déficit en la gobernabilidad del gobierno mexicano. En este sentido, habría que preguntarse si los programas compensatorios destinados a mejorar las condiciones de los NNA JAM pueden seguir operando bajo lineamientos y normativas que no responden a las necesidades específicas de la población a la que van destinadas o si es tiempo de generar nuevas políticas públicas que respondan a la realidad.

La evidencia apunta a que el sistema educativo sigue jugando un papel preponderante en la reproducción de las desigualdades sociales; más aún en el contexto neoliberal, que permea, no solo en la política económica, sino también en la política social. Un amplio sector de la población ha sido invisibilizado y por ende sus derechos vulnerados. Simultáneamente, la escuela, que nominalmente se asume como incluyente, perpetúa mecanismos de exclusión y construye mitos meritocráticos a partir de historias de éxito -siempre individuales- que buscan justificar las desigualdades. En este sentido, el ideal de la narrativa meritocrática neoliberal se sustenta en la concepción de un campo nivelado de manera conveniente que ignora la desigualdad estructural.

Asimismo, la investigación sobre el abandono educativo de los NNA JAM abre las puertas a nuevas interrogantes asociadas a la importante cantidad de migrantes internacionales que llegan a México y que permanecen en el país por grandes periodos de tiempo. De estos, se calcula que cerca del 25% son menores ([Instituto Tamaulipeco Migrante \[ITM\], 2023](#)) y no reciben atención escolar.

Finalmente, cabe destacar que no se pretende que a partir del ámbito educativo se desvanezcan todas las desigualdades. Sin embargo, el sistema escolar sí debe garantizar que las precariedades sociales y económicas no determinen el éxito o fracaso de las y los estudiantes. Esto solo será posible mediante la implementación de programas compensatorios que rompan la inercia de perpetuar el “efecto Mateo” en las aulas.

Bibliografía

- ALTAMIRANO, A., FOSADO, Y. y SOLOAGA, I. (2004). *Pobreza rural y alternativas de empleo. El Caso de México*. Universidad de Las Américas.
- BAUMAN, Z. (2005). *Vidas desperdiciadas: la modernidad y sus parias*. Paidós Ibérica
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (2009). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI.
- BOURDIEU, P. y GUTIERREZ, A. B. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Siglo XXI.
- CAMPOS, R. (2022). *Desigualdades. por qué nos beneficia un país más igualitario*. Centro de Estudios Espinoza Yglesias.
- CONSEJO NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA POLÍTICA DE DESARROLLO SOCIAL. (2010). *Informe de evaluación específica de desempeño 2010-2011*. PRONIM,

CONEVAL. https://www.coneval.org.mx/rw/resource/coneval/EVALUACIONES/EVALUACIONES_PROGRAMAS_POLITICAS_DS/EED_2010-2011/SEP/PRONIM/completo.pdf

CENTRO DE ESTUDIOS ESPINOSA Y GLESIAS. (2018). *Encuesta ESRU-EMOVI 2017*. CEEY. <https://ceey.org.mx/contenido/que-hacemos/emovi/>

CRENSHAW, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139-167. <http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>

ACUERDO 462 de 2008. Por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes. 31 de diciembre de 2008. Diario Oficial de la Federación. <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/7aa2c3ff-aab8-479f-ad93-db49doai108a/a462.pdf>

DÍAZ, J. (2020a) Rezago educativo de niñas, niños y adolescentes jornaleros agrícolas migrantes en el Estado de México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, L(1), 108-142.

DÍAZ, J. (2020b). Evaluación de la atención educativa a los niños, niñas y adolescentes migrantes. Un análisis a partir de las condiciones educativas de la población jornalera agrícola migrante en el estado de México. *Revista de Investigación Académica*, 22, 1-15.

DUBET, F. y MARTUCELLI, D. (1998). *En la escuela: Sociología de la experiencia escolar*. Editorial Losada

FELBER, Ch. (2014). *Dinero: de fin a medio*. Deusto

GALTUNG, J. (1990). La violencia: cultural, estructural y directa. *Journal of Peace Research*, 27(3), 29 1-305.

HIRSCHMAN, A. O. (1994). *Retóricas de la intransigencia*. Fondo de Cultura Económica.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA. (2018). Encuesta Nacional Sobre Discriminación (ENADIS) 2017. INEGI.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA. (2021). Censo de Población y Vivienda 2020. INEGI. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA. (2022). Encuesta Nacional Sobre Discriminación (ENADIS) 2022. INEGI. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enadis/2022/doc/enadis2022_resultados.pdf

- INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN EDUCATIVA. (2016). *Directrices para mejorar la atención de las niñas, niños y adolescentes de familias de jornaleros agrícolas migrantes*. INEE. <https://www.inee.edu.mx/directrices-para-mejorar/directrices-para-mejorar-la-atencion-educativa-de-ninas-ninos-y-adolescentes-de-familias-de-jornaleros-agricolas-migrantes/>
- INSTITUTO TAMAULIPECO MIGRANTE. (2023). *Puntos de concentración de migrantes en la frontera: Recuperado de la base de datos de población migrante y sus asentamientos en Tamaulipas*. ITM.
- JARAMILLO-MOLINA, M. (3 de mayo de 2021). ¿El talento de los hijos, o el varo de los papás?: Meritocracia y desigualdad educativa en México. *Este País*. <https://estepais.com/home-slider/el-talento-de-los-hijos-o-el-varo-de-los-papas-meritocracia-y-desigualdad-educativa-en-mexico/>
- MARTÍNEZ, L. J. y SÁNCHEZ, M. J. (2017). Niños jornaleros migrantes: vulnerabilidad social, trabajo y educación en la finca Las Hormigas. *Sinéctica*, (48). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2017000100008&lng=es&tlng=es
- MELESIO, M. (2017). *Migración Indígena Y Derechos Humanos (Jornaleros agrícolas en México)*. Comisión Nacional de los Derechos Humanos. https://poblacion-indigena.iniciativa2025alc.org/wp-content/uploads/2017/04/o8_3_marisol_melesio_nolasco.pdf
- MEDÉCIGO, G. y ZÚÑIGA, M. (2008). *Programa de Educación Preescolar y Primaria para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (PRONIM). El caso del PRONIM-San Luis Potosí*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/48189/Estudio_de_Caso_San_Luis_Potosi.pdf
- MÉNDEZ, A., CASTRO, I. y VARGAS, A. (7 al 11 de noviembre 2011). “Yo También Tengo Derechos”. Procesos educativos en campamentos de Familias Jornaleras Migrantes en Michoacán [Ponencia]. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Ciudad de México. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/vii/docs/area_01/1951.pdf
- MERTON, R. K. (1968). The Matthew Effect in Science. *Science*, 159(3810), 56-63. <https://www.science.org/doi/10.1126/science.159.3810.56>
- MERTON, R. (2003). *Teoría y Estructura sociales*. Plaza
- PACHECO-LADRÓN DE GUEVARA, L. C., CAYEROS-LÓPEZ, L. I. y MADERA-PACHECO, J. A. (2016). Interculturalidad y derecho a la educación de la niñez indígena jornalera migrante. *LiminaR*, 14(1), 92-

105. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-80272016000100007&lng=es&tlng=es

PAUGAM, S. (2007). *Las formas elementales de la pobreza*. Alianza.

PLATERO MÉNDEZ, R. (2014). Metáforas y articulaciones para una pedagogía crítica sobre la interseccionalidad. *Quaderns de Psicologia*, 16(1), 55-72. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1219>

PRUD'HOMME, J. F. (Coord.). (1995). *El impacto social de las políticas de ajuste en el campo mexicano*. Plaza y Valdés Editores, Instituto Latinoamericano de Estudios Transnacionales.

RIGNEY, D. (2010). *The Matthew Effect: How Advantage Begets Further Advantage*. Columbia University Press.

RODRÍGUEZ, C. (2022). *Entre la escuela y el surco: la experiencia de niñas y niños migrantes a partir de sus relatos de vida*. Universidad Iberoamericana. <https://ibero.mx/sites/all/themes/ibero/descargables/publicaciones/entre-la-escuela-y-el-surco.pdf>

RODRÍGUEZ, I. y RAMÍREZ, C. (2006). *Programa de Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes (PRONIM). V Evaluación Externa 2006*. Universidad Pedagógica Nacional. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/rodriguez-irma-2006-evaluacion-externa-PRONIM.pdf>

RODRÍGUEZ SOLERA, C. R. (Coord.). (2009). *Informe final evaluación externa 2009. Programa Nacional de Educación Básica para Niños, Niñas y Adolescentes de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (PRONIM)*. Secretaría de Educación Pública, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/310/2/images/inf_final.pdf

RUELAS, A. (2011). *¿Es la educación una tarea de todos? Un análisis enfocado al Programa de Educación Básica para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (PRONIM)* [Tesis de Maestría]. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. <https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/631591/33068001102861.pdf?isAllowed=y&sequence=>

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2015). *Entrevistas Chiapas. Programa de Educación Preescolar y Primaria para niños de familias agrícolas migrantes* [Entrevistas]. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/48162/Entrevista_Henri_Ba_lbuena__Coordinador_PRONIM_Chiapas.pdf

SECRETARÍA DE GOBERNACIÓN y CONSEJO NACIONAL PARA PREVENIR Y ERRADICAR LA DISCRIMINACIÓN. (2016). *Ficha temática. Personas jornaleras agrícolas*. Segob-Conapred. <https://www.conapred.org.mx/discriminacion-en-mexico/grupos-historicamente-discriminados/jornaleros-agricolas/>

- SEGATO, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo Libros.
- SERVICIO DE INFORMACIÓN AGROALIMENTARIA Y PESCA. (2008). *Padrón Nacional Cafetalero*. Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación (SAGARPA). SIAP.
- SIMMEL, G. (1986). *Estudios sobre las formas de socialización*. Alianza Editorial.
- TEDESCO, J. C. (2002). La educación en el marco del nuevo capitalismo. *Revista IIDH*, 36, 131-147. <https://corteidh.or.cr/tablas/Ro6835-5.pdf>
- FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA. (2023). *Inclusión educativa para niñas, niños y adolescentes migrantes*. UNICEF. <https://www.unicef.org/mexico/inclusioneducativa>
- VALDIVIA CORREA, M. y SÁNCHEZ PEÑA, L. (2017). Protección laboral para los jornaleros agrícolas en México. *Apuntes para la equidad*, (3), 1-4. <https://trades.colmex.mx/archivos/QXB1bnRlU2VzaW9uCiA1CmRvY3VtZW50bW==/apuntes-equidad-03.pdf>
- VÉLEZ GRAJALES, R., CAMPOS VÁZQUEZ, R. y FONSECA, C. (2015). *El concepto de movilidad social: dimensiones, medidas y estudios en México*. Centro de Estudios Espinoza Yglesias. <https://ceey.org.mx/wp-content/uploads/2018/06/01-V%C3%A9lez-Campos-Fonseca-2015-1.pdf>
- WALSH, C. (2005). (Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad. En C. Walsh (Ed.), *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas* (pp. 13-36). Universidad Andina Simón Bolívar, Abya Yala.
- WALSH, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, XIX(48), 25-35. https://www.flacoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1265909654.interculturalidad_colonialidad_y_educacion_o.pdf