

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
UNIDAD XOCHIMILCO

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

**OPORTUNIDADES EDUCATIVAS DE LOS POBRES:
EL CASO DE LA POBLACIÓN JORNALERA
AGRÍCOLA MIGRANTE**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

**MAESTRO EN DESARROLLO Y PLANEACIÓN
DE LA EDUCACIÓN**

Presenta

José Antonio Ramos Calderón

Director de Tesis

DR. ENRIQUE PIECK GOCHICOA

NOVIEMBRE DE 2003

AGRADECIMIENTOS

Deseo dar las gracias en primer lugar al Dr. Sergio Martínez Romo, quien interpretó excelentemente mis expectativas de formación e investigación y dándome su confianza, me canalizó con el director de este trabajo de tesis.

En segundo lugar quiero agradecer a la Lic. María Cecilia López Carrasco su valiosa asesoría, así como los consejos y el impulso que me dio al terminar la licenciatura para hacer estudios de posgrado, algo que no tenía contemplado realizar.

Doy también las gracias a los profesores que me ayudaron en mi formación académica: Laura Peñalva Rosales, quien desde el inicio del posgrado leyó los avances de la investigación y realizó observaciones para precisarla; Juan Jesús Arias, quien a través de sus anotaciones metodológicas me señaló: "puedes hacer una tesis de sentido común, pero aquí se trata de hacer un trabajo científico" lo cual me esforcé por hacer; Sergio de la Vega, a quien le reconozco su firmeza y convicción para tener un verdadero compromiso con el proceso de formación, el cual me he preocupado por tener; Agustín Porras y Virgilio Partida, quienes me asesoraron para delimitar las cuestiones de migración en la Unidad de Análisis del trabajo, a fin de no "perderme".

También es importante agradecer a la Lic. Marisela Sánchez Muñozhierro y al Lic. Gustavo Rodríguez Huerta particularmente, el apoyo decidido que me dieron para poder realizar los estudios correspondientes en paralelo a mis actividades laborales.

Finalmente quiero hacer dos agradecimientos muy especiales. El primero es para el Dr. Enrique Pieck Gochicoa director de la tesis, quien no solo me exigió calidad en el trabajo sino que también me dio consejos de cómo realizarlo y me alentó en los momentos de preocupación y angustia, que suelen presentarse en la elaboración de este tipo de trabajos académicos.

El segundo y especial agradecimiento, es por supuesto, para Vicky, Tona y Vic quienes compartieron los anhelos, las angustias, los sinsabores y desde luego, la satisfacción y felicidad, no solo la conclusión del trabajo final, sino de todo el proceso de formación del posgrado.

A todos ellos, mi respeto y reconocimiento.

José Antonio Ramos Calderón

Noviembre del 2003

OPORTUNIDADES EDUCATIVAS DE LOS POBRES:
EL CASO DE LA POBLACIÓN JORNALERA AGRÍCOLA MIGRANTE

Introducción -----	i
I. Pobreza y pobreza educativa: características de la sociedad actual -----	i
II. Educación: elemento para hacer frente a la pobreza -----	iii
III. La realidad educativa de los pobres y las preguntas de investigación -----	v
IV. Los jornaleros agrícolas migrantes y el acceso a la educación -----	vii
V. Estrategia y procedimiento de la investigación -----	x
Capítulo 1. La relación entre educación, pobreza y desigualdad -----	1
I. Las oportunidades educativas de los pobres -----	1
1. Pobreza y desigualdad -----	1
2. Presupuestos para el estudio de las oportunidades educativas de los pobres -----	3
3. ¿Qué son las oportunidades educativas?-----	5
a) Definición de oportunidades educativas -----	5
b) Una nota sobre la política compensatoria en el marco de las oportunidades educativas -----	8
II. Discusión entre educación, pobreza y desigualdad. Tendencias de análisis -----	9
III. Límites y posibilidades de la educación frente a la pobreza y la desigualdad -----	17
1. Los límites de la educación: la educación por sí misma no puede erradicar la pobreza ni disminuir la desigualdad -----	17
a) Algunas dificultades para que la educación sea factor en la lucha contra la pobreza -----	17
b) Las lecciones del pasado -----	18
2. El combate a la pobreza: las políticas sociales integrales -----	21
3. Las posibilidades de la educación: abrir oportunidades de participación -----	23
a) ¿Por qué es importante la educación en el combate contra la pobreza y la desigualdad? -----	23
b) ¿Qué significa hablar de educación en un contexto de pobreza y desigualdad? -----	25

c) Una última reflexión en torno a la educación en este marco de límites y posibilidades -----	31
IV. Resumen -----	32
Capítulo 2. La pobreza, una condición que afecta las oportunidades educativas de los jornaleros agrícolas migrantes -----	34
I. Los jornaleros agrícolas migrantes -----	35
1. Ubicación de la población -----	35
2. La situación de pobreza -----	39
a) La migración y sus causas -----	39
b) Algunas características generales de las zonas de expulsión y atracción -----	41
c) Condiciones de vida y trabajo de los jornaleros agrícolas migrantes -----	43
c.1) La incorporación al mundo del trabajo -----	43
c.2) La situación de vida en comunidades de origen y campos agrícolas -----	44
c.3) Una reflexión alrededor de las condiciones de vida y trabajo -----	46
II. La atención educativa a grupos vulnerables -----	48
1. Breve semblanza histórica en México -----	48
2. Política educativa a los grupos vulnerables en México: 1990-2000 -----	56
3. Consideraciones sobre experiencias educativas dirigidas a grupos vulnerables ---	61
a) Consideraciones en la atención educativa a adultos -----	61
b) Consideraciones en la atención educativa en el nivel básico -----	66
III. El servicio educativo a jornaleros agrícolas migrantes en el marco de atención a los grupos vulnerables en México -----	71
1. Atención educativa a los jornaleros agrícolas migrantes: niños y adultos -----	73
a) Atención a niños jornaleros agrícolas migrantes -----	74
b) Atención a jornaleros agrícolas migrantes adultos -----	76
2. Recursos con los que se brinda el servicio educativo (en comunidades de origen y campos agrícolas) -----	81
a) Espacios educativos -----	81
b) Materiales educativos -----	82
c) Personal docente -----	83

IV. La pobreza y su repercusión en las oportunidades educativas de los jornaleros agrícolas migrantes -----	84
V. ¿Quién es el jornalero agrícola migrante visto desde la situación de pobreza? A manera de conclusión -----	87
VI. Resumen -----	89
Capítulo 3. Situación educativa de la población jornalera agrícola migrante ----	91
I. ¿Qué estudios hay sobre la situación educativa de los jornaleros agrícolas migrantes: niños y adultos? -----	92
II. Situación educativa de los jornaleros agrícolas migrantes -----	95
1. Atención a la demanda / cobertura -----	95
a) Población infantil jornalera agrícola migrante -----	95
b) Población jornalera agrícola migrante adulta -----	98
2. Distribución de la población jornalera agrícola migrante en grados y programas educativos -----	100
a) Distribución de la población infantil jornalera agrícola migrante en los grados escolares de la educación primaria -----	100
b) Distribución de la población jornalera agrícola migrante adulta en los programas educativos del INEA -----	102
3. Atraso escolar -----	103
4. Rezago educativo -----	108
5. Tiempo disponible para recibir educación -----	110
a) Calendario escolar / Ciclo escolar. Ciclo agrícola escolar -----	111
b) Duración del ciclo agrícola escolar y horas de atención -----	113
c) Incorporación de los niños durante el ciclo agrícola escolar -----	114
d) Niños que permanecen todo el ciclo agrícola escolar -----	117
e) Índice General de Asiduidad -----	118
III. ¿Quién es el jornalero agrícola migrante visto desde la educación? A manera de conclusión -----	119
IV. Resumen -----	122

Capítulo 4. Exclusión o Inclusión. Las oportunidades educativas de los jornaleros

agrícolas migrantes -----	123
I. Exclusión de los jornaleros agrícolas migrantes de las oportunidades educativas -----	123
1. Exclusión total -----	124
a) Cobertura en el nivel primaria -----	124
b) Atención en el nivel preescolar -----	126
c) Ingreso tardío -----	128
2. Exclusión temprana y exclusión por inclusión -----	129
a) Abandono y repetición -----	129
b) Carencia de mecanismos de nivelación -----	131
c) La situación del docente en la prestación del servicio educativo a los jornaleros agrícolas migrantes -----	132
3. Una reflexión final como conclusión a la situación de exclusión -----	136
II. Las posibilidades educativas de los jornaleros agrícolas migrantes. Un análisis que parte del sujeto y de las condiciones que las afectan -----	136
1. ¿Estrategias de corto o largo plazo? Una nota introductoria -----	137
2. Consideraciones para ampliar las oportunidades educativas de los jornaleros agrícolas migrantes -----	139
a) Estrategias de planeación para ampliar el acceso -----	139
b) Tiempo y movilidad -----	143
c) El docente: un elemento necesario -----	145
d) Atención a la población infantil jornalera agrícola migrante en el nivel preescolar -----	147
e) Atención a niños jornaleros agrícolas migrantes del grupo de edad 10-14 -----	149
f) Atención a la población jornalera agrícola migrante adulta -----	150
f.1) Educación de adultos y educación de los niños: una vinculación ineludible -----	150
f.2) La atención educativa a los adultos -----	152
3. La política educativa hacia los pobres: un espacio de confrontación -----	159
4. Las oportunidades educativas de los pobres requieren de tiempo y de la generación de conocimientos -----	164

III. Exclusión / Inclusión: el carácter ambivalente de la educación	168
IV. Resumen	172
Conclusiones y reflexiones finales	174
Anexo	
Índice de cuadros y gráficas	
Bibliografía	

INTRODUCCIÓN

I. Pobreza y pobreza educativa: características de la sociedad actual

Uno de los indicadores de la Calidad de Vida o de los Niveles de Bienestar de la población es el nivel de escolaridad (Casas, 1989; Cuellar, 1995; Torres, 1995; INEGI, 2001 b), el cual tiene que ver con el acceso al conocimiento y a la educación (CEPAL-UNESCO, 1992; Aguerrondo, 1995 a; Reimers, 1999 y 2000). Este aspecto cobra especial relevancia en el contexto de la sociedad de hoy, porque estamos en una sociedad letrada, en una sociedad del conocimiento (CEPAL-UNESCO, 1992; Arboleda, 1995; Reimers, 1999); de tal forma que el acceso a la educación y por ende al conocimiento se vuelve un punto importante para el mejoramiento de la calidad de vida, al posibilitar entre otras cosas, acceder a mayores y mejores alternativas de participación política, social, económica y comunitaria, y por supuesto de empleo (CEPAL-UNESCO, 1992; Aguerrondo, 1995 a; Rivero, 2000 a).

Si bien la sociedad de hoy se caracteriza por ser una sociedad letrada y de conocimiento, también la situación de pobreza, desigualdad y marginación es algo que la distingue: "Nuestro mundo se caracteriza por una gran pobreza en medio de la abundancia. De un total de 6.000 millones de habitantes, 2.800 –casi la mitad- viven con menos de US\$2 diarios, y 1.200 millones –una quinta parte- con menos de US\$1 al día – en pobreza extrema - (...)" (Banco Mundial, 16/11/02). En América Latina - para 1997 – la cifra estimada de pobres fue 204 millones, representando el 40% de la población (CEPAL, 1999 citado por Reimers, 2000: 15); datos precisos según Rivero (2000 a: 46) indican que "(...) el número de habitantes latinoamericanos y caribeños en situación de pobreza asciende a 210 millones, algo nunca antes registrado". Las cifras en el caso de México - para 1989 – indican que 55.9 millones eran pobres, y 35.4 millones, el 44.7%, eran pobres extremos (Boltvinik, 1995 c: s/p); según CEPAL-INEGI, en el país entre 1984 y 1989, se observó un crecimiento de la población en pobreza extrema de 11 millones a 14.9 millones de habitantes. (Pieck y Aguado, 1995: 22)

En este contexto, hacer frente al problema de la pobreza es una cuestión impostergable (CEPAL-UNESCO, 1992; Rojas 1995; Rivero, 2000 a), so pena de correr el riesgo de

estallidos sociales que deriven en una desestabilización de la sociedad en general. (CEPAL-UNESCO, 1992; Pieck y Aguado 1995; Reimers, 1999, Rivero, 2000 a)

Junto a esta situación de pobreza se encuentra un elevado índice de rezago educativo¹, lo cual también caracteriza a la sociedad de hoy. "Cifras de la UNESCO correspondientes a 1995 indican que nuestra región - América Latina - 43 millones eran personas en condición de analfabetismo absoluto - ningún acceso ni dominio de los códigos de lectura y escritura (...)" (Rivero, 2000 a: 80); en tanto que a nivel mundial esta misma organización indica que "(...) cerca de 900 millones de personas adultas eran analfabetas; es decir, uno de cada cinco habitantes" (Pieck y Aguado, 1995: 25). Para el caso de México, según cifras de INEA, el rezago asciende a 36.7 millones de personas adultas que no cuentan con la escolaridad mínima correspondiente señalada en la legislación educativa mexicana (INEA, 1998); por lo que también se empieza a hablar de una "pobreza educativa" (Bracho, 1995). En esta misma perspectiva, en Jomtien y en la Cumbre Mundial a Favor de la Infancia en 1990, se presentaron cifras que señalan las desigualdades educativas existentes en el mundo.

- En el umbral del siglo XXI más de 100 millones de niños, de los cuales 60% por lo menos son mujeres, no tienen acceso a la enseñanza primaria.
- Más de 100 millones de niños no consiguen completar el ciclo de educación básica; y hay millones que, aún completándolo, no logran adquirir los conocimientos y capacidades esenciales.
- Más de 960 millones de adultos, dos tercios de ellos mujeres, son analfabetos, y el analfabetismo funcional es un problema relevante en todos los países, tanto industrializados como en vías de desarrollo.
- Más de la tercera parte de los adultos del mundo, carece de acceso al conocimiento impreso y a las nuevas tecnologías y capacidades que podrían mejorar su calidad de vida y ayudarles a dar forma y adaptarse a los cambios sociales y culturales". (Rojas, 1995: 61 y 62)

Esta situación se encuentra principalmente en los sectores vulnerables; de tal forma que pobreza, marginación y baja escolaridad son algunos elementos que caracterizan la pobreza de vida en estos sectores. "El problema del analfabetismo se plantea en términos de desigualdades: la desigualdad en el acceso al saber está unida a la desigualdad en el acceso al bienestar. Hay estrecha coincidencia entre los mapas que ubican a las poblaciones más pobres y los que corresponden a la población analfabeta y sin instrucción suficiente" (Rivero, 2000 a 78).

¹ El Rezago Educativo hace referencia a la población de 15 años y más que no ha iniciado o concluido sus estudios de nivel básico (incluye el analfabetismo absoluto); en el caso de México el nivel básico esta

Bajo esta misma línea, pero enfocado a México - considerando información de CONAPO en 1994 sobre algunos indicadores de marginación social de los hogares mexicanos - se aprecia lo siguiente:

"Las viviendas con hacinamiento representan 57% del total; sin drenaje ni excusado, 35%; sin agua entubada, 20%; con piso de tierra, 19%, y sin electricidad, 13% (estos indicadores presentan una alta correlación estadísticas con bajo aprovechamiento escolar y deserción). El 37% de los padres y hermanos, mayores de 15 años, de los niños y jóvenes que hoy están o deberían estar en la escuela no tienen ni siquiera el certificado de primaria (en 10 estados de la república esa proporción es de 45% o más y en la población indígena alcanza 73%), y de esos mexicanos casi 80% tiene tres años de escolaridad o menos y 55% tiene menos de 45 años" (Imaz *et al.*, 1996: 15)

II: Educación: elemento para hacer frente a la pobreza

Para hacer frente a esta situación se habla nuevamente de la educación y el conocimiento como elementos que posibilitarían un desarrollo económico, pero con equidad (CEPAL-UNESCO, 1992; Rojas, 1995; Serrano, 1995; Boron y Torres, 1995), puesto que desde la década de los 80's² hasta nuestros días ha habido cierto desarrollo económico pero sin que éste se haya traducido en mejores condiciones de vida para los diferentes sectores sociales y en la eliminación o disminución de la pobreza, la marginación y la desigualdad. En contraste, lo que ha ocurrido es un crecimiento y desarrollo económico desigual cuya repercusión ha sido a tal grado, que la brecha entre ricos y pobres se ha vuelto infranqueable (Boron y Torres, 1995; Torres, 1998). Al respecto señala el BID (1998: 11, citado por Reimers, 2000: 17) que: "América Latina tiene la mayor disparidad de ingresos en el mundo. Una cuarta parte del ingreso nacional lo recibe el 5% de la población, mientras que el 30% más pobre percibe sólo 7.5% del ingreso".

Ante este panorama, la educación y el conocimiento se conciben como elementos que pueden contribuir a mejorar la condición económica de la población, ya que,

compuesto por la educación primaria y secundaria que en conjunto implican 9 años de escolaridad. Mínimo educativo señalado por la legislación educativa del país.

² Década que comúnmente se considera pérdida en términos de desarrollo económico pero que no lo fue para todos los sectores de la sociedad, puesto que algunos de ellos vieron incrementadas considerablemente sus riquezas aprovechando las ventajas que dio el gobierno (Boron y Torres, 1995)

"Un análisis de las diferencias de ingresos asociados con niveles educativos, edad, género, lugar de residencia, (urbano vs. rural), tipo de empleo y sector económico, encontró que las mayores diferencias en América Latina se relacionan con niveles educativos. En promedio, un graduado de escuela primaria gana 50% más que una persona que nunca ha ido a la escuela; uno de secundaria gana 120% más y un universitario 200% más (BID, 1998: 39). Esta brecha varía por país, lo cual refleja la estructura educacional de la población y el *premium* que el mercado laboral coloca en distintos niveles de escolaridad." (Reimers, 2000: 23)

Se insiste en la situación económica, porque el conocimiento como producto de la educación en la sociedad de hoy, es considerado como un factor importante para el incremento del patrimonio y de capitales y, las sociedades que no lo tienen o lo producen, no pueden aspirar a un desarrollo económico y a la generación de riqueza, por lo tanto lo único que pueden repartir es miseria y pobreza. (CEPAL-UNESCO, 1992; Rojas, 1995; Serrano, 1995; Boron y Torres, 1995; Reimers, 1999)

Asimismo, es necesario tomar en cuenta que la educación y el incremento en los niveles de escolaridad no solo tienen un impacto en la situación económica de la población, sino que sus beneficios abarcan otros campos como la salud y la participación (San Martín, 1995; García-Huidobro, 1996; Llamas y Garro, 1999; Rivero, 2000 a). De ahí que como lo señala Schmelkes (Prologo en Pieck y Aguado, 1995: 14) "(...) muchos creemos que en esta batalla – contra la pobreza – la actividad educativa tiene un papel esencial que cumplir; que sin la lucha desde la educación, la efectividad del combate a la pobreza se verá seriamente disminuida".

En este marco, se han celebrado diversos eventos en el ámbito internacional – Cumbre Mundial a Favor de la Infancia y Conferencia Internacional de Educación para Todos, por ejemplo – en los cuales ha habido pronunciamientos a favor de la educación, desde hacerla extensible a todos los niños – a tal grado de indicar que a más tardar para el año 2000 todo niño en edad escolar debería de contar con un lugar en la escuela –, hasta expandirla a los jóvenes y adultos a lo largo de la vida, sobre todo en aquellos sectores que no cuentan con la educación básica; ambas cuestiones sobre la base de una educación de calidad, que satisfaga las necesidades básicas de la población, que sea pertinente y relevante.

México ha ratificado estos compromisos y ha hecho suyo este tipo de pronunciamientos, además de darle mayor énfasis a una política social, en la que se incluye desde luego la

perspectiva educativa, en apoyo de los sectores más desfavorecidos¹. Esta lucha por alcanzar el ideal de abrir el conocimiento y de que el pobre acceda a éste se ha plasmado en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, así como en la Legislación Educativa que rige al país, señalando entre otras cuestiones los mínimos educativos que debe tener todo ciudadano mexicano sin importar su edad, condición social, sexo o religión.

“Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado – Federación, Estados y Municipios impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación primaria y secundaria son obligatorias”. (Artículo 3o. SEP, 1993 a: 27)

Esta pretensión, encuentra un nuevo punto de apoyo en el marco de los derechos humanos, dentro de los cuales está el derecho a la educación sin importar igualmente raza, edad, sexo, o religión; además de ser un punto esencial dentro del combate a la ignorancia, con la finalidad última de mejorar las condiciones de vida de las personas. “En 1948 la Declaración Universal de los Derechos Humanos establece la educación como un derecho básico de todas las personas. Este derecho de cada niño es ratificado en la Declaración de los Derechos del Niño adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1959. Entre 1960 y 1966 la UNESCO auspició cuatro conferencias regionales de educación – en América Latina la de Santiago en 1962 – orientadas a promover la universalización de la educación primaria en esta región” (Reimers, 2000: 64).

III. La realidad educativa de los pobres y las preguntas de investigación

De esta manera, se cuenta con diversos referentes y marcos en donde se inscribe el “ordenamiento” y la “necesidad” de hacer llegar la educación a todas las personas. Sin embargo, pese a todos estos planteamientos existen datos que nos indican que los acuerdos no han tenido el impacto suficiente, que los compromisos no se han cumplido, que los ideales no se han alcanzado, que la legislación no se cumple al igual que los derechos; en fin, que el bien educativo no ha llegado a la población pobre: indígenas, campesinos o Jornaleros Agrícolas Migrantes (JAM), sector este último en el que se centra el presente trabajo y cuyas características se presentarán en el 2o. capítulo, junto con una breve

¹ La postura de México en el combate a la pobreza desde la educación, se presentará con mayor amplitud en el capítulo 2; baste esto por el momento para indicar la importancia de ello.

referencia a la atención a grupos vulnerables y sus resultados, así como la atención educativa en particular a este sector de la población. La conjunción de estos elementos ayudan a comprender, cómo la pobreza afecta las oportunidades educativas de este sector de la población.

En esta situación contradictoria, donde la educación no llega los sectores pobres⁴ pero se señala su importancia para aspirar a un desarrollo económico que puede ser equitativo, así como para poder contribuir a erradicar o disminuir la pobreza y abrir nuevos y mejores canales de participación, las preguntas de investigación son: ¿cuáles son las oportunidades educativas de los JAM?, ¿qué factores son los que determinan o afectan sus posibilidades de acceder al conocimiento, de acceder a la educación? Asimismo, en un marco donde se considera a la educación como un elemento que posibilite el mejoramiento de la calidad de vida de los sujetos, cabe preguntarse: ¿qué papel puede jugar la educación en los contextos de este sector de la población? Estas preguntas se intentarán responder desde el análisis de la relación entre educación, pobreza y desigualdad, aspecto que se trata en el capítulo 1 del trabajo.

La última pregunta adquiere especial relevancia en el actual contexto de combate a la pobreza, donde la educación es un punto importante para hacer frente a esta situación, pero ya no con la visión de ser la “panacea” que puede resolverlo todo, sino ubicándola como un

⁴ “Los más pobres tienen menor nivel de educación. En América Latina la población con más de 25 años tiene, en promedio, 5 años de escolaridad y 14% es analfabeta absoluta. (...) Como se ha señalado antes, los indígenas latinoamericanos son en su mayoría pobres (...) En México, - según Panagides (1994: 141) quienes viven en municipios predominantemente indígenas tienen menor nivel educativo. El porcentaje de hombres que no saben leer es tres veces mayor en municipios en donde el 40% son indígenas que en aquellos donde menos del 10% son indígenas; entre las mujeres la proporción de analfabetas es cuatro veces más entre las indígenas que las no indígenas (43% vs. 10%)” (Reimers, 1999: 30, 36 y 37)

“La expansión de la cobertura contiene, por lo demás, elementos de desigualdad y de falta de equidad distributiva (...) en el estado de Campeche, en México, un 30% de las escuelas ofrecen sólo tres o cuatro grados de instrucción, mientras que en la capital de ese país la cobertura de primaria completa se extiende hasta un 98% <PNUD, 1998> (...) El medio rural y las poblaciones indígenas han avanzado en lo educativo mucho menos que las áreas urbanas y las etnias dominantes (...) la educación rural es una expresión agravada de las carencias de un sistema educativo (...) En la mayoría de los casos nacionales, se otorga poca atención a la realidad local, a los códigos culturales y a la vida cotidiana de niñas, niños, jóvenes y personas adultas de los sectores campesinos. Las condiciones materiales del trabajo educativo en el medio rural son, salvo excepciones, pobres o muy pobres. El tamaño de las escuelas rurales es mucho menor que el de las urbanas y son, en su gran mayoría, centros incompletos o escuelas unidocentes. La infraestructura tal vez sea la principal expresión de esa pobreza (...) en estas condiciones la escuela rural no hace sino reforzar las desigualdades sociales y económicas” (Rivero, 2000 a: 86 y 88).

elemento más en el concierto de las diversas acciones sociales (como la salud y la alimentación) que se requieren para hacer frente a la pobreza, la marginación y la desigualdad, de ahí que se hable más bien de políticas sociales integrales.

IV. Los jornaleros agrícolas migrantes y el acceso a la educación

La relevancia del trabajo radica en que al analizar las condiciones que afectan las oportunidades educativas de los pobres, en este caso de los JAM, se estará en una mejor condición para comprender cómo expandir dichas oportunidades. Esta perspectiva, permitirá tener un mejor conocimiento de nuestra realidad educativa como país, al trabajar con uno de los sectores que han sido objeto de poco estudio sistemático en general y que en el ámbito educativo, su análisis es todavía menor; además de intentar partir de la realidad misma de los educandos a los que intenta servir. Como señala Posner (1995: 317-318), "(...) así podríamos avanzar hacia la formación de proposiciones condicionadas por la realidad mexicana y no por informes imprecisos y abstractos con sabor internacional y concebidos frente a Dios sabe qué realidad".

En consecuencia la tesis tiene por objetivos:

- Analizar las oportunidades educativas de este sector de la población, considerando los factores que las afectan: la situación de migración, pobreza y desigualdad, así como su situación educativa y las condiciones en las que se les brinda el servicio educativo.
- Analizar el papel que la educación puede jugar en el contexto donde viven los JAM y perfilar una serie de estrategias que puedan contribuir a ampliar las oportunidades educativas de este sector de la población.

De esta manera, el trabajo permitirá reflexionar en torno a la problemática que se presenta en los JAM (niños y adultos) para acceder al conocimiento; las consecuencias de esta situación y el papel que la educación puede jugar en su contexto, aspectos que no se han abordado para este sector de la población como se verá en el estado de conocimiento – primera parte del 3er. capítulo-, de ahí su relevancia.

Asimismo, el trabajo aportará una base de información y análisis que podrá apoyar y enriquecer los procesos de discusión en torno a la elaboración y diseño o re-diseño de estrategias y alternativas o modelos educativos que sean los más pertinentes para atender a este sector de la población. Lo anterior se logra a través de indicar la situación educativa en la que se encuentra la población JAM: aspecto que constituye la 2da. parte del 3er. capítulo del trabajo y que concluye con una concepción del JAM visto desde la educación.

Los supuestos de análisis de los que se parte son los siguientes:

- Las oportunidades educativas de los JAM, considerando el contexto en donde viven y se desarrollan, así como su situación educativa y las condiciones en las que se les brinda el servicio educativo son mínimas: por lo tanto la educación cumple más un papel de exclusión que de inclusión.
- El análisis de las condiciones que afectan las oportunidades educativas de este sector, permitirá comprender cómo expandir dichas oportunidades, a fin de que la educación pueda jugar un papel de inclusión, ya que podrá generar mayores y mejores oportunidades de participación en las diferentes esferas de la sociedad.

Si las propuestas educativas “deben o pueden ser” formales y/o informales, con fases intensivas y otras menos intensas, además de diversificadas – incluso al interior de una misma alternativa -, entonces será necesario seguir avanzando en el conocimiento de la problemática educativa de los JAM, así como de las condiciones o factores que afectan sus oportunidades de aprendizaje. En este contexto, al abordar las oportunidades educativas de los JAM se podrá aportar información que contribuya al diseño de políticas y de pedagogías apropiadas.

¿Cuáles son las consecuencias que tiene el no contar con el mínimo educativo o el no tener acceso a la educación? Autores como Reimers (2000: 13 y 16) han señalado que “(...) la imposibilidad de participar de la educación formal margina del acceso a una parte importante de construcciones sociales, de significados y de cultura contemporánea. La falta de escolaridad, en sí misma, excluye, margina y empobrece. (...) la escolaridad además de ser un bien en sí misma, un derecho humano fundamental, es instrumental para permitir el acceso a otras oportunidades

sociales (...) la lectoescritura, en cierto sentido innecesaria para participar de la vida social en Latinoamérica hace cien años, hoy es una capacidad sin la cual es imposible participar en formas de asociación”

Profundizando en esta reflexión, es pertinente preguntar qué otros costos conlleva esta situación. Parte de la respuesta se puede encontrar en el texto: *¿Y el costo de la ignorancia?*, que de manera clara y precisa expone el panorama que contiene los dos lados de la balanza: ignorancia / conocimiento.

“No hay mejor inversión que la que se hace en educación. Está comprobado el efecto directo que la escolaridad produce en la movilidad social y por lo tanto en la distribución del ingreso, en el incremento de la productividad vía el llamado capital humano y por la innovación científica y tecnológica, así como su impacto en el mejoramiento de la salud de la población, sus niveles de crecimiento demográfico y, lo más importante, la socialización de las nuevas generaciones con el mundo contemporáneo.

Podemos también plantear el mismo problema en otro sentido y preguntarnos con toda la gravedad del caso: ¿cuál es el costo de la ignorancia? La respuesta que a este interrogante da el Informe sobre Desarrollo Humano 1994 del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo nos parece contundente: Es preciso hacer inversiones suficientes en la enseñanza y la salud de la población de hoy, de manera de no crear una deuda social a futuras generaciones (...) Estas deudas toman prestado del futuro. Roban a las generaciones venideras sus opciones legítimas (p. 20)” (Imaz *et al*, 1996: 9)

Esta apreciación se complementa, con lo que Guevara Niebla (2000) ha denominado “La catástrofe silenciosa”, que no es otra cosa que el deterioro constante, gradual, discreto, indoloro y secreto de la educación que a la vuelta de los años podría tener repercusiones como las descritas anteriormente.

En resumen, la relevancia del trabajo radica en el análisis de las oportunidades educativas de los JAM y del papel que la educación puede jugar en su contexto – aspectos que integran el capítulo 4º del trabajo -, partiendo de examinar la magnitud de su problemática para acceder al conocimiento y las consecuencias que puede tener el estar excluido de éste, ya que: “La importancia de identificar los problemas de escolaridad en los grupos jóvenes se magnifica si se considera no sólo que la dificultad de cubrir esa “demanda potencial” marginada del sistema escolar aumenta en la medida en que se rebasan los años de infancia, sino porque esos

bajos niveles educativos se arrastran como perfil educativo de la población en edad de trabajar hacia la primera mitad del siglo XXI" (Bracho, 1995: 283)

Finalmente, es importante indicar que esos bajos perfiles educativos se corresponden con lo que Guevara Niebla (2000: 15) a señalado como *México un país de reprobados* "(...) los pocos indicadores sobre la calidad de los procesos educativos señalan, sin excepción y en todos los niveles, que México es un país con promedio escolar inferior a cinco (...)" y que dichos perfiles no solo se arrastran, sino que también se reproducen; condiciones que apuntan, en una vertiente de análisis, al estudio sistemático de las oportunidades educativas de uno de los sectores marginados y vulnerables del país, los JAM.

V. Estrategia y procedimiento de la investigación

El trabajo realizado es esencialmente una reflexión consistente en manejar y descubrir categorías de análisis formuladas a partir del planteamiento teórico que en esta tesis se elabora, para estudiar la relación entre educación, pobreza y desigualdad. Es decir, se efectuó un trabajo analítico sobre la base de ordenar, contrastar y determinar vínculos y relaciones entre categorías; así, empleando este procedimiento metodológico se tuvo la posibilidad de conocer e interpretar una realidad. En este caso, las categorías permitieron hacer un análisis de las oportunidades educativas de la población jornalera agrícola migrante.

El origen de los datos que se emplearon a lo largo del trabajo son estudios recientes - de 1994 en adelante - desarrollados por varias instituciones e investigadores y que fueron levantados en los principales campos de cultivo hacia donde se dirigen los JAM; además, su importancia radica en su disponibilidad, ya que la información es escasa y de difícil acceso. Asimismo, es pertinente indicar, que algunos de ellos son abstraídos de la experiencia de trabajo de campo que se tuvo la oportunidad de hacer con este sector de la población, al participar en la realización de diversos estudios en los años de 1994 a 1998, tanto en CONAFE como en SEP.

Es pertinente mencionar que para precisar la situación educativa de los JAM, se decidió recuperar los datos de los estudios existentes ante la imposibilidad de hacer trabajo de campo específicamente para la tesis. Sin embargo, es pertinente indicar que se tuvo una participación en los diferentes estudios que se toman de base para dar cuenta de dicha situación, éstos fueron realizados tanto en SEP como en CONAFE e INEA, durante el periodo de 1994 al 2000.

Conviene destacar que al ir trabajando con este procedimiento metodológico y considerando el marco de referencia de la tesis, se pudo descubrir o construir una categoría de análisis que señala una doble función de la educación en los sectores de pobreza: la exclusión y la inclusión.

Finalmente, el empleo de este recurso metodológico, hizo posible comprender las oportunidades educativas y de aprendizaje que tienen los JAM, considerando algunas categorías que se tenían y otras que iban descubriendo conforme se avanzaba en el análisis: así, se fueron recuperando las comparaciones, las contrastaciones y el ordenamiento de las categorías, sin descuidar los vínculos y las relaciones entre ellas, para finalmente arribar a ciertas conclusiones y reflexiones finales basadas en los análisis hechos y los resultados encontrados.

El trabajo encuentra su validez, al analizar la información a la luz de las categorías que el marco de referencia proporciona, teniendo la posibilidad de construir los referentes necesarios para el estudio de las oportunidades educativas de los JAM. Asimismo, la coherencia y consistencia del trabajo se expresa en la posibilidad de ordenar y vincular los distintos análisis que se iban desarrollando, siempre bajo el enfoque teórico elaborado para esta tesis (Schmelkes, 1998). Así, estas cuestiones se sustentan en el manejo, descubrimiento y construcción de las categorías requeridas para analizar las oportunidades educativas y de aprendizaje de los pobres, en este caso de los JAM, sin dejar de reconocer los vínculos y relaciones que se establecen entre ellas.

CAPÍTULO I

LA RELACIÓN ENTRE EDUCACIÓN, POBREZA Y DESIGUALDAD

Este capítulo tiene como finalidad, señalar el lugar desde dónde se van a analizar las oportunidades educativas de los JAM, es decir, cuáles son los "lentes teóricos" que se emplearán para examinar la problemática que tiene este sector en el acceso al conocimiento. Se mencionarán, en primera instancia, los conceptos y presupuestos para el estudio de las oportunidades educativas, para posteriormente analizar la relación entre educación, pobreza y desigualdad, señalando cuáles han sido las tendencias en su análisis.

En esta última parte se abordará la discusión actual entre educación, pobreza y desigualdad, parte constitutiva del estudio de las oportunidades educativas de los pobres y aspecto sustancial del trabajo, por las siguientes dos razones:

- En primer lugar, porque contribuirá a la discusión antes mencionada al analizar el papel de la educación frente a la pobreza y la desigualdad, partiendo de sus límites y posibilidades y relacionándolo con la actual estrategia de combate a la pobreza: las políticas sociales integrales.
- En segundo lugar, porque indicará la perspectiva de análisis que guiará el desarrollo posterior de la tesis, es decir, la reflexión en torno a las oportunidades educativas de los JAM: niños y adultos.

I. Las oportunidades educativas de los pobres

1. Pobreza y desigualdad

Explicitar un marco de referencia para analizar la situación educativa de los JAM, y de esta manera reflexionar alrededor de las oportunidades educativas y de aprendizaje de este sector de la población, remite a pensarlo desde las relaciones entre la educación, la pobreza y la desigualdad. Esta decisión se sustenta en el hecho de que se está hablando de uno de

los sectores de la población más pobres y rezagados de México. Las localidades de origen de donde salen los JAM están ubicadas en los estados de Oaxaca y Guerrero, que tienen los mayores índices de pobreza y marginación en el país¹.

En consecuencia, como se está haciendo referencia a sectores pobres, conviene indicar cómo se concebirá la pobreza en este trabajo pues actualmente existe un fuerte debate en torno a ella, es decir, hay una discusión para poder indicar quién es y quién no es pobre o bien qué es y cómo se mide la pobreza, esto desde luego tiene que ver con el enfoque teórico con que se aborda.

"Desde hace algunos años el tema de la pobreza ha llegado a ocupar un lugar importante en las discusiones sobre la crisis y en la agenda gubernamental acerca de la política de desarrollo. Sin embargo, suele quedar la impresión de que se trata de algo que aparentemente carece de contexto – no se ofrecen explicaciones acerca de las causas, determinantes, condicionantes e incluso consecuencias - (...)

Yo creo (Fernando Cortés) que el tema de la pobreza se puede poner en distintas perspectivas teóricas y en distintas disciplinas, no sólo dentro de la economía. Hay una discusión filosófica, por ejemplo, o una discusión moral, hay una discusión de corte sociológico y también una desde el punto de vista económico." (Cuellar, 1995: 181, 183)

Debido a esto, se considerará lo que se ha construido alrededor de la noción de pobreza para partir de un concepto "aceptado" y que se pueda aplicar a la situación de los JAM. Por ello por pobreza, retomando a Julio Bolvinick en Cuellar (1995: 181-182) se entiende: "Una condición en la que las necesidades básicas no pueden ser satisfechas; es claro que estamos pensando en un concepto que resulta de una postura normativa que nos dice por una parte cuáles son esas necesidades y, por otra, cómo definimos en cada caso cuál es el umbral mínimo debajo del cual consideramos insatisfechas esas necesidades. Entonces es la comparación de esa postura normativa con la situación del sujeto, lo que nos da la caracterización de la pobreza"

Para precisar más esta definición es importante indicar cuáles son esas necesidades básicas, en consecuencia se retoma lo que Hernández y Sánchez (1995: 614) proponen para dimensionar la pobreza. "Es posible dimensionar la pobreza a partir de la construcción de un índice considerando indicadores de satisfactores de las necesidades humanas básicas: alimentación, salud, educación, vivienda, empleo, ingreso."

¹ "Las entidades federativas con más alto índice y grado de marginalidad son Chiapas, Oaxaca, Guerrero (...) son también las que tienen menor consumo calórico e índices de desnutrición más graves, así como un menor acceso a los programas de abasto y alimentación (...)" (Torres, 1995: 148-149)

Vinculada a la pobreza se encuentra la desigualdad, ya que cuando se habla de esta última se hace mención a la distribución diferenciada de los bienes generados, que pueden contribuir a la reducción o erradicación de la pobreza. De tal forma que la desigualdad alude, a cuestiones que van desde el ingreso hasta la salud, vivienda, educación, alimentación y empleo, es decir, bienes y servicios que se distribuyen en la población en diferentes niveles.

"Lo que caracteriza a esta región (América Latina) en el contexto mundial no son solamente los altos niveles de pobreza, sino especialmente los niveles de desigualdad. Los más altos niveles de desigualdad se observan en Brasil, Chile, Ecuador, Guatemala, México, Panamá y Paraguay. En Brasil el 10% de la población con más ingresos tiene ingresos casi sesenta veces superiores al 10% con menos ingresos (...) En México es de 40 veces." (Reimers, 1999: 20)

En consecuencia, desigualdad en este trabajo refiere a una distribución de los bienes y servicios, recursos y oportunidades en diferentes niveles dentro de la sociedad, la población o determinados grupos sociales; definición que encuentra su fundamento en las situaciones empíricas observables en las que viven las familias jornaleras que se describirán en el siguiente capítulo. De tal manera que se pueden identificar una serie de carencias tanto de ingreso, seguridad e higiene como de vivienda, alimentación, salud y educación, entre otros.

2. Presupuestos para el estudio de las oportunidades educativas de los pobres

Para acercarse a comprender las oportunidades de aprendizaje que tienen los pobres, Fernando Reimers (1999: 18) indica que hay que partir de los siguientes dos presupuestos:

1. ¿En qué medida los sistemas educativos reproducen la desigualdad social? Un sistema educativo sólo puede reproducir la estructura de estratificación social en la medida en que también puede dar oportunidades de movilidad social.
2. ¿En qué medida brindan las escuelas oportunidades de que los niños de menores ingresos aprendan y alcancen niveles de logro significativamente superiores a los de sus padres? Un sistema educativo puede dar oportunidades de aprendizaje y movilidad

educativa intergeneracional a los niños de menores ingresos, en la medida en que también puede restringir dichas oportunidades.

Estos presupuestos son una parte sustancial en el estudio de las oportunidades educativas y de aprendizaje de los pobres; sin embargo, analizarlos en el contexto de los JAM rebasa con mucho las pretensiones de este trabajo. Sin embargo, es importante señalarlos para tener una idea más completa de esta propuesta, además de que los elementos que se incorporarán en el análisis, están enmarcados en esta perspectiva y en lo que este autor denomina, como lo esencial en el estudio de las oportunidades educativas de los pobres que es "(...) entender los procesos que limitan las oportunidades de aprendizaje de los niños cuyas familias tienen bajos ingresos (...)" (Reimers, 1999: 29)

Así, se señalan tres aspectos para comprender los procesos que limitan dichas oportunidades:

1. Las condiciones que afectan las oportunidades de aprendizaje de los pobres
2. La evaluación de los programas en curso (dirigidos a los pobres)
3. La discusión de las relaciones entre educación y desigualdad (Reimers, 2000: 23)

Si bien se señalan estos tres elementos en el estudio de las oportunidades educativas de los pobres, para los fines de este trabajo únicamente se van a considerar dos: la discusión sobre la relación entre educación y desigualdad (que se presenta en el siguiente apartado) y las condiciones que afectan las oportunidades de aprendizaje; dentro de éstas se pueden señalar dos aspectos:

- El primero corresponde a la situación de pobreza y desigualdad, en donde la migración, para el caso de los JAM es una de sus principales manifestaciones² (aspectos que se describirán en el siguiente capítulo).

² Los jornaleros han encontrado en la migración hacia los campos de cultivo el "*modus vivendi*" para poder subsistir; en consecuencia y ante las condiciones en sus comunidades de origen, la perspectiva de migrar no va a cambiar, más bien tenderá a incrementarse dada la situación del agro y las reformas constitucionales hechas a la tenencia de la tierra, sin descartar que también la migración se está convirtiendo o ya se convirtió en muchos casos, una expresión cultural de este sector de la población. (Rodríguez, 1998 a; Barron y Sifuentes, 1997; Martínez 1998)

- El segundo punto tiene que ver con cuestiones de educación, en este caso con la situación educativa que priva en la población JAM, aspecto que se abordará en el capítulo 3 del trabajo, desde lo que se ha denominado: "Estudios Interpretativos" para analizar las oportunidades educativas de los pobres³.

3. *¿Qué son las oportunidades educativas?*

a) Definición de oportunidades educativas

Dentro del análisis sobre las oportunidades educativas de los pobres, se señala la necesidad de alcanzar dos objetivos y cubrir dos condiciones (Muñoz, 1999: 184):

Objetivos

- Asegurar que todos los niños se inscriban oportunamente en el primer grado de la educación básica.
- Procurar que todos los que inicien esa educación la concluyan exitosamente.

Condiciones

Para satisfacer el segundo objetivo, las acciones y quizá particularmente, la política dirigida a los sectores pobres, deberá cumplir dos condiciones:

- Asegurar que todos los alumnos concluyan el ciclo básico antes de rebasar la edad señalada para terminar la enseñanza obligatoria.
- Que los egresados de la educación básica adquieran los conocimientos, desarrollen las destrezas e internalicen los valores que les permitan continuar sus estudios y desempeñarse con éxito en la vida económica y social.

³ *Estudios Interpretativos*: parte de reconstruir, a partir de determinados modelos o marcos teóricos, las variables y los procesos que podrían explicar las distribuciones de las oportunidades educativas. (Muñoz, 1999: 169).

En este marco, lo que se está presentando es lo que Fernando Reimers (1999: 40) denomina igualdad de oportunidades educativas, considerando la oportunidad educativa como el acceso y continuidad entre cinco niveles de formación.

"Podemos considerar la oportunidad educativa como el ascenso entre cinco distintos niveles de oportunidad (...) El nivel más básico es tener la oportunidad de ingresar al primer grado en una escuela. El segundo nivel es tener la oportunidad de aprender en ese primer grado lo suficiente para completarlo y para tener la base que permita ir progresando en la pirámide educativa. El tercer nivel es tener la oportunidad de completar un ciclo educativo. El cuarto nivel es tener la oportunidad de completar un ciclo logrando tener conocimientos y habilidades comparables a los demás graduados de ese ciclo. Finalmente, el quinto nivel de oportunidad es que lo aprendido en el ciclo sirva para tener otro tipo de oportunidades sociales y económicas (así como educativas), para tener más opciones en la vida".

En este contexto, lo que se está sugiriendo intenta cubrir uno de los postulados que Muñoz Izquierdo (1999: 171) indica para la atención a los sectores de pobreza: "Para elevar la escolaridad de los grupos sociales de menores ingresos, no basta con expandir la oferta escolar, sino que también es necesario tener ingerencia en otros fenómenos, intrínsecos a la calidad de los procesos educativos". El conjunto de estas referencias, señalan la importancia no sólo de los resultados que se puedan tener en cuanto al aprovechamiento escolar, sino también, en cuanto a las oportunidades educativas que se puedan generar, pues indican que éstas no deben reducirse única y exclusivamente al ingreso. Sin embargo, en el marco de la situación educativa de los JAM, en donde ni siquiera está asegurado éste - como se podrá apreciar en el capítulo 3 - es necesario comenzar por garantizarlo. Reimers (1999) señala que ampliar la cobertura "es dar más de lo mismo", pero en la situación educativa en que se encuentran los JAM, dar más de lo mismo - como él lo indica - es en sí una innovación, por la cual se tiene que empezar.

Esta consideración, cobra especial relevancia en el contexto de que el ingreso a la educación básica obligatoria no es un problema resulto como lo señala Aguado (1995) y como ya se mencionó en la introducción de este trabajo, tanto a nivel mundial, como de América Latina y de México.

Por ello, para ampliar las oportunidades educativas de los JAM y hacerlas efectivas, será necesario trabajar los cinco niveles expuestos anteriormente y no quedarse sólo en el primero, es decir, en el acceso; pues de hacerlo, no sólo se estarían cortando dichas

oportunidades sino que también se estaría contribuyendo a generar procesos de exclusión. Asimismo, se incrementaría la brecha en los niveles de escolaridad y aprovechamiento de los niños de escasos recursos y sus pares no pobres. El reducir las oportunidades educativas únicamente al nivel básico de ingreso, explica en parte, esta brecha tal como lo señala Reimers (1999: 40-41 y 45):

"Las constituciones de todos los países de la región estipulan que la educación es un derecho para todos los ciudadanos, en ningún país existen escuelas en las que una niña o un niño no puedan matricularse por ser pobres (...) ¿Dónde está, pues el problema? ¿Cómo explicar la paradoja de tener iguales oportunidades para todos y desiguales resultados en los perfiles educativos de distintos grupos de ingreso? (...) El reducir la igualdad de oportunidades sólo al primer nivel es lo que explica la paradoja de que, a pesar de que la mayoría de los niños se matriculan en primer grado, se observan diferencias en el nivel educativo de los distintos grupos de ingreso (...) [Además] (...) el tipo de escuela a la que asiste cada niño es más importante para los más pobres que para sus pares que viven en zonas urbanas, [de esta manera] las diferencias entre escuelas explican la mayor parte de las variaciones en el rendimiento entre los alumnos - el 65% -".

Como complemento a esta explicación, es conveniente señalar que la desigualdad en los insumos con que se atiende a los sectores marginados, contribuye a tener ese desnivel. "Los bajos niveles relativos al salario de los maestros, la corta duración efectiva del año escolar, el reducido tiempo destinado al aprendizaje, la falta de posibilidad de textos por parte de algunos alumnos, las malas condiciones materiales de las escuelas, la alta deserción temporal de los alumnos y la presencia de maestros sin calificaciones profesionales, son otros problemas de la calidad en la educación primaria en la región". (García-Huidobro, 1996: 88-89)

En esta perspectiva, la argumentación presentada puede contribuir a explicar la contradicción que señala Sylvia Schmelkes (1995), que a pesar de haber más educación, o más escuelas mejor dicho, hay cada vez más pobres. En este sentido, como lo ha señalado Rivero (2000 a), para que la educación pueda contribuir a combatir la pobreza, es necesario - en primer lugar- sacar a la educación que se brinda sobre todo a los sectores marginados, de su propia pobreza, ya que como lo señalan éstos y otros autores como Guevara Niebla (2000) y Muñoz Izquierdo (1999), las escuelas a las que asisten los pobres suelen ser las peor dotadas y las de más baja calidad en general.

b) Una nota sobre la política compensatoria en el marco de las oportunidades educativas

En México como en la mayoría de los países latinoamericanos, una de las políticas más “sugeridas” para la atención educativa a los sectores pobres y marginados, son las políticas compensatorias. Sin embargo, ante las difíciles circunstancias económicas que enfrentan los países es conveniente apuntar lo siguiente en torno a ellas.

“Buena parte de las iniciativas de reforma que aspiran a la discriminación positiva (y a la compensación de las desigualdades) están financiadas con préstamos externos, es decir, serán pagados por los niños que hoy asisten a la escuela. En sí mismo ello obliga a preguntarse por su sustentabilidad. Dadas las perspectivas de poco crecimiento económico en la región y la recurrencia de inestabilidad y crisis financieras, es razonable preguntarse si los esfuerzos para financiar estas acciones podrán ser sostenidos”. (Reimers, 2000: 22, paréntesis del autor)

En esta perspectiva, es pertinente indicar que para la atención a la desigualdad y a la exclusión educativa que vive el jornalero agrícola migrante, la instrumentación de políticas compensatorias – dado el clima de incertidumbre económica - no parece la forma más adecuada en que se podrían ir eliminando. Dichas políticas son importantes a considerar si “logran vincular la diversificación de las modalidades de atención con la disponibilidad de recursos para operar en forma adecuada y durante el tiempo necesario para obtener resultados”. (Schmelkes, 1996: 36)

Bajo esta condición, las políticas compensatorias deben de concebirse como parte de una política educativa planteada en el corto, mediano y largo plazo, es decir, en los cinco niveles de oportunidad que se han indicado anteriormente, sin descuidar la atención educativa a las personas jóvenes y adultas; por lo tanto, debe ser responsabilidad del Estado promoverla y destinar los recursos suficientes para que pueda implementarse, a fin de que la parte compensatoria sea solamente un punto de partida y un complemento a la acción.

“Es inevitable y necesario incorporar como estrategias de estado, la opción por destinar mayores recursos y por organizar proyectos y programas explícitamente destinados a favorecer a los niños y a las personas jóvenes y adultas de estratos en situación de pobreza”. (Rivero, 1999 b: 16)

II Discusión entre educación, pobreza y desigualdad. Tendencias de análisis

La identificación de las orientaciones con que se ha trabajado la relación entre educación, pobreza y desigualdad son abstraídas básicamente del recorrido histórico que hace Fernando Reimers en su artículo "*¿pueden aprender los hijos de los pobres en las escuelas de América Latina?*"¹ y, se complementa con algunos otros referentes, a fin de ampliar el análisis.

La relación entre educación, pobreza y desigualdad se remonta como bien lo señala Reimers (2000: 18) a la década de los 40's en plena Guerra Mundial, cuando las naciones democráticas se veían amenazadas por la creciente expansión o invasión del comunismo, de tal manera que para 1942 la preocupación está centrada en cómo disminuir las desigualdades sociales presentes en las sociedades democráticas (Estados Unidos, Gran Bretaña y Francia principalmente). A mediados de los años 60's se analiza de manera más crítica y precisa la relación entre educación, pobreza y desigualdad. Como ejemplo de ello en los Estados Unidos, "El Departamento de Educación financia, también, investigaciones que estimulan un debate teórico y conceptual sobre las posibilidades y límites de cambiar los niveles de desigualdad desde lo educativo" (Reimers, 2000: 18-19). Así, la educación juega un papel importante frente a las situaciones de pobreza y desigualdad en que viven las sociedades; ¿cómo se ha visto, la relación entre educación, pobreza y desigualdad? En términos generales se pueden ubicar las siguientes cinco tendencias:

1. **La educación puede disminuir y erradicar la pobreza y garantizar la igualdad de oportunidades sociales.** Bajo esta visión la educación puede transformar la sociedad y hacerla más justa e igualitaria.

En este contexto, es importante señalar que a la educación se le asigna un papel específico y preciso de manera explícita: ser factor de igualdad y justicia social, tiene la misión de transformar una sociedad con altas desigualdades en una sociedad igualitaria o que aspira a

¹ Las categorías y la forma de presentación son de elaboración propia.

la igualdad y que se vale de la educación, como el elemento idóneo que le permita cumplir con ese propósito.

En esta idea, la igualdad de oportunidades educativas es garantía de la igualdad de oportunidades sociales, criterio o principio básico de las sociedades democráticas. Con ello se pone en juego la perspectiva meritocrática en la educación; así, con este enfoque, el sistema educativo incorpora dos conceptos claves en su desarrollo: la meritocracia dentro del sistema y la igualdad de oportunidades educativas.

Sin embargo desde esta postura, la meritocracia únicamente podrá sostenerse si se garantiza la igualdad de oportunidades educativas. Esta discusión se dio desde los años 50's, 60's y 70's y sigue vigente hasta la fecha, dejada un poco de lado en la década de los 80's; es decir, esta perspectiva sigue presente en nuestros sistemas educativos.

Existe un debate sobre lo que significa la "igualdad de oportunidades educativas" y el sentido que adquiere la meritocracia, en el entendido de que la oferta e infraestructura educativas no son iguales para los diferentes sectores de la sociedad, especialmente en los sectores pobres, en donde las carencias son evidentes e influyen en los logros educativos.

"Las desigualdades de origen social siguen siendo significativas. Es posible afirmar con certeza que los niños y niñas procedentes de hogares con bajo nivel educativo de sus padres tiene mucho menor posibilidad de alcanzar niveles avanzados de escolaridad (...) Hay enormes diferencias de rendimiento entre estudiantes, según sea el medio sociocultural y económico del que proceden y según el clima de estímulos educacionales que sus hogares les brinden, el que es marcado decisivamente por el nivel educativo de los padres y, particularmente, de las madres". (Rivero, 1999 a: 28)

2. Por otro lado, por esas mismas fechas – 1945 – con la Declaración de los Derechos Humanos, **la educación se vuelve un Derecho Fundamental**, de tal forma que existe una gran preocupación por el acceso y la igualdad de oportunidades educativas para todos los sectores de la sociedad.

Con la declaración de los derechos humanos, la educación se eleva a ese rango y debe estar presente en cualquier sociedad, señalando que todos sus miembros deben de contar con lo

que se ha denominado educación básica. De esta manera, la educación se vuelve un derecho: así, todo individuo puede y debe contar con acceso a la educación, esta perspectiva abarca gran parte de la historia de las sociedades contemporáneas, teniendo un fuerte impulso hasta mediados de los 70's, y volviendo a resurgir nuevamente en los 90's.

"Múltiples han sido los pronunciamientos que definen a la educación como un derecho esencial de todos los seres humanos. Hace más de cuarenta años, las naciones del mundo lo afirmaron en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y a lo largo de este siglo, éste reclamo se ha reiterado en diferentes espacios y contextos. Recientemente, en marzo de 1990, se llevo a cabo en Tailandia la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (...) con el propósito de definir estrategias para abatir la pobreza en el mundo, mejorar la salud de los grupos marginados y alcanzar la igualdad de acceso a una educación de calidad. En esta conferencia, se declaró y amplió este derecho, promoviendo la universalización del acceso a la educación y el mejoramiento en las condiciones de aprendizaje". (Sánchez, 1995: 665)

En este contexto, "el alfabetismo ha sido, a su vez, frecuentemente calificado como "derecho humano fundamental". Su razón de ser es que constituye un bien estimable para el individuo y para la sociedad en su conjunto. Un mejor nivel de alfabetización representa uno de los principales indicadores del estado del desarrollo humano de un país. Mas, para mejorar los distintos niveles de vida humana, la alfabetización tiene que ir a la par de los demás factores sociales". (Rivero, 1999 a 23)

3. **Cuestionamiento al potencial de la educación para transformar la sociedad.** Si bien está la preocupación por el acceso a la educación, ya sea por un principio democrático o como un derecho fundamental del hombre, también existe el cuestionamiento hacia el potencial que la primera tiene para cambiar los niveles de desigualdad y pobreza que hay, en una sola frase para ver el potencial transformador de la educación.

Este cuestionamiento se presenta desde mediados de la década de los 60's, de tal manera que se pueden tener dos preocupaciones en el lapso de una década aproximadamente - de mediados de los 60's a mediados de los 70's -. Por un lado, la preocupación por el acceso a la educación como un principio democrático y como uno de los derechos humanos fundamentales; por el otro, el análisis sobre el potencial que ésta tiene para la transformación de las sociedades en más justas e igualitarias.

Lo que se argumenta al respecto, es que los estudios que se realizaron abrieron el debate teórico y conceptual – que por cierto no se ha cerrado aun – acerca de las posibilidades y límites de cambiar los niveles de desigualdad y pobreza desde lo educativo. Señala Gorostiaga (1996: 32), por ejemplo, que: "Mi estudio sobre educación y cambio social (...) me ha llevado a ser más cauteloso al arribar a conclusiones sobre la fuerza que tienen los sistemas educativos para contribuir milagrosamente a la formación de una nueva persona, una cultura política transformada o un modelo de acumulación de capital. En su lugar las demandas hechas a los sistemas educativos deben ser más modestas, y las afirmaciones de éxito, vistas con escepticismo".

Asimismo, en el recorrido histórico que hace Reimers (2000: 19) por diferentes estudios realizados para analizar el papel transformador de la educación (Coleman, 1966; Blau y Duncan, 1967; Bowles y Gintis, 1970; Jencks, 1972; Bernstein 1971 y Bourdieu y Passeron 1977) se llegaron a las siguientes conclusiones:

"La educación tiene un papel instrumental en la reproducción de oportunidades sociales, la condición social influye en el tipo de oportunidades educativas y son éstas las que determinan las posibilidades de empleo y la posición social de las personas.

La educación no tiene posibilidades de cambiar las oportunidades de vida de las personas, su estatus, clase social o ingreso y se proponen otro tipo de medidas para reducir la desigualdad directamente.

Desde una perspectiva de análisis marxista, en un sistema capitalista de producción: la educación puede jugar sólo un papel de Reproducción y de Legitimación de la Estructura Social".

Ante las conclusiones que arrojan estos estudios se va argumentando que la educación no tiene posibilidades de cambiar las estructuras de desigualdad social y los índices de pobreza, más bien las reproduce y las legitima; de tal manera que son otras las variables que inciden en la distribución de oportunidades sociales. En consecuencia, durante toda la década de los 70's se va desvaneciendo la idea de que por medio de la educación, se podrá lograr una sociedad más justa e igualitaria.

Antes de continuar, es importante mencionar dos cosas referentes a la misión de la educación frente a la pobreza y la desigualdad. La primera es que a la educación se le asigna un papel: - por el Estado principalmente – ser elemento que permita disminuir las

desigualdades sociales, ser la puerta de acceso al cambio social y por ende, a la erradicación de la pobreza y la desigualdad. Lo que importa resaltar es que se le asigna un papel de manera explícita a la educación.

La segunda parte tiene que ver, no con el papel que se le asigna a la educación, sino con la función que la educación cumple en la sociedad; dentro del análisis que se hace, la educación reproduce la estructura social.

4. **La igualdad de oportunidades educativas deja de ser prioritaria.** Los resultados de los diversos estudios sobre el papel transformador de la educación conducen a un estado de escepticismo sobre dicho papel, es decir, sobre su potencial para cambiar la estructura social y disminuir los niveles de pobreza y desigualdad, esto se da a inicios de la década de los 80's. "Culminan los años setenta con un creciente escepticismo sobre el poder de la educación para cambiar la estructura social y con numerosas preguntas sobre los nuevos problemas, particularmente de calidad, planteados por la significativa expansión experimentada por los sistemas educativos durante las tres décadas anteriores". (Reimers, 2000: 20)

Bajo este panorama se abren nuevas interrogantes y perspectivas para la educación, ya no se tiene como prioridad la igualdad de oportunidades y el acceso de todos a la educación, ahora se cuestiona la calidad alcanzada por ésta debido a su expansión. En consecuencia, los criterios que rigen la labor educativa y de investigación están enmarcados en una política de competitividad, productividad y eficiencia; de tal manera que la cuestión de igualdad de oportunidades educativas y el derecho a la educación con su preocupación referente al acceso, iniciadas desde 1942, pasa a un segundo lugar para la década de 1980.

"En materia educativa, los organismos de financiamiento internacional – particularmente el Banco Mundial – han sido y son factores determinantes para que la relación costo-beneficio y la tasa de retorno influyan en la definición de las prioridades de inversión por niveles educativos; y para que los criterios de calidad sean asociados a las competencias y los rendimientos (...) Los cambios en la economía mundial y regional a fines de los setenta y principios de los ochenta generaron exigencias que afectaron a la educación. La gran contradicción que se vivió en muchos países fue la coexistencia de una decidida política orientada a la reducción de los gastos públicos – incluidos los correspondientes a la educación – con el aliento al crecimiento de la

matricula escolar. El milagro de obtener una educación de calidad con costos menores, tampoco se produjo en América Latina." (Rivero, 2000 a. 179 y 182)

En este contexto, vale la pena decir que los años 80's comienzan con una crisis financiera y de endeudamiento que se prolonga durante toda la década, este panorama trae consigo una ruptura con la perspectiva que se le venía dando a la educación y ésta adquiere otras prioridades.

Muchos han coincidido en llamar a la década de los 80's como la "década perdida" por la crisis económica que se vivió en el ámbito mundial. Sin embargo, hay que remarcar que la década no fue de crisis para toda la población y que lo que ocurrió, fue un fenómeno de aumento de las cosas, es decir, aumento en la miseria para los que poco tenían y aumento en la riqueza para los que ya tenían, de tal forma que se dio una polarización en la población – una brecha entre ricos y pobres prácticamente infranqueable -. Así lo señalan Boron y Torres. (1995: 91):

"Por supuesto, cabe señalar que a pesar de las disparidades en la distribución del ingreso, y la caída en el producto interno, esta década considerada "perdida" en términos de crecimiento económico facilitó la ingente acumulación de capital de distintos sectores de la burguesía financiera e industrial latinoamericana, especialmente aquella que asociada a los negocios e inversiones de los estados latinoamericanos aprovechó ventajas sustantivas en contratos de inversión e incluso la protección específica del Estado vía concesiones sustantivas de incentivos fiscales o proteccionismo de mercado. Señalamos esto para evitar la versión de perogrullo de una caída sistemática de los ingresos cuando en realidad, esta caída no fue uniforme para todos los sectores de la población latinoamericana como las versiones de la "década perdida" parecieran insinuar. Fracciones de las élites económicas y políticas se volvieron mucho más ricas y diversificaron sus negocios de manera descomunal. Por eso las sociedades latinoamericanas son más injustas que antes". (citado a pie de página)

De esta manera, se puede decir que hubo un cierto crecimiento económico, pero fue desigual tanto para los países como para los diversos sectores de población dentro de los mismos. En consecuencia, la pobreza no disminuyó y los niveles de desigualdad aumentaron. "La crisis de la década de los años ochentas no sólo no impidió disminuir la desigualdad, sino, incluso, la acentuó (...) No existen argumentos sólidos que justifiquen la existencia de una sociedad dual, de dos mundos separados por la estructura de oportunidades y los beneficios del progreso". (Pieck y Aguado: 1995: 21 y 23)

Este es el contexto que da la bienvenida a la década de los 90's y en consecuencia, es la situación que anima la siguiente perspectiva de análisis en la relación entre educación pobreza y desigualdad

5. **La atención a la pobreza y la desigualdad vuelve a ser tema de debate y preocupación.** Dado el aumento de la pobreza y la desigualdad, éstas se vuelven a poner en la agenda de discusión prioritaria para la década de los 90's; así, son estas dos circunstancias las que reclaman con urgencia ser atendidas si es que se quiere aspirar a sociedades democráticas y estables.

La década de los 90's inicia con un aumento de la pobreza y la desigualdad, reconociendo por lo tanto, la necesidad de hacer frente a dicha situación; en consecuencia es un tema que en los últimos tiempos se ha vuelto a poner en la agenda de la reflexión y el análisis, tanto en el ámbito internacional como al nivel de los investigadores. Por ejemplo, el Banco Interamericano de Desarrollo y el Banco Mundial indican que es indispensable atender la pobreza y la desigualdad y ponen a la educación como necesaria y elemento crítico para ello. (Reimers, 2000).

En esta línea de reflexión, algunos investigadores señalan que: "El acelerado empobrecimiento de grandes contingentes de las sociedades latinoamericanas tiene graves consecuencias sobre las democracias y la implementación de proyectos de modernización económica o reforma social (...) Consecuentemente, la lucha contra la pobreza es un reto de fenomenal envergadura que debe ser asumido y encarado sin dilataciones." (Boron y Torres, 1995: 97)

Asimismo, y sin ir más lejos, se pueden mencionar las dos grandes declaraciones o propuestas a escala mundial, donde el análisis de la educación frente a la pobreza y la desigualdad es un tema central. Así, se habla de La Declaración Mundial de Educación para Todos, de Jomtien, Tailandia y de la Propuesta de Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad, elaborada en conjunción por la CEPAL y la UNESCO (Schmelkes, prólogo: 8, en Pieck y Aguado, 1995)

En este contexto, organismos internacionales como la CEPAL, la UNESCO y el UNICEF partiendo de un diagnóstico sobre los costos no tan solo económicos de la política de ajuste de los 80's, sino sobre todo los sociales, proponen un papel más activo y de mayor peso a la educación. "Es muy importante que la CEPAL se haya atrevido a señalar la necesidad de preservar la ciudadanía, junto con la competitividad, a comienzos de la década, y que haya destacado la importancia de la equidad en la provisión educativa con fines de preservar la ciudadanía democrática". (Reimers, 2000: 21)

Es en esta perspectiva, en que la educación tiene un papel esencial que viene señalado básicamente en la propuesta de la CEPAL-UNESCO "*Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*"

"En los países desarrollados y en las experiencias exitosas de la llamada "industrialización tardía" en otras latitudes, existe un claro reconocimiento del carácter central que tiene la educación y la producción del conocimiento en el proceso de desarrollo, y en los países de la región esta actitud se ha extendido progresivamente. La difusión de valores, la dimensión ética y los comportamientos propios de la moderna ciudadanía, así como la generación de capacidades y destrezas indispensables para la competitividad internacional (crecientemente basada en el progreso técnico) reciben un aporte decisivo de la educación y de la producción del conocimiento en una sociedad." (CEPAL, 1992: 17)

Lo expuesto lleva a indicar que la preocupación por la equidad educativa, con miras a combatir la desigualdad y la pobreza - abandonada en los 80's - regresa en los 90's y principios de la década del 2000. Ejemplo de ello, fue la cumbre de los presidentes de Santiago de 1999, donde se hace explícita la relación y correspondencia entre la educación y la aspiración de reducir la pobreza, de tal forma que se centra la importancia de hacer cambios en el sistema educativo, es decir, es necesario y conveniente hacer reformas educativas para cristalizar el principio de la equidad educativa con la finalidad de reducir la pobreza y la desigualdad. (Reimers, 2000: 21). Pero, ¿la educación puede cumplir ese papel?

Esta quinta perspectiva es la que sirve de introducción para profundizar en la discusión sobre educación, pobreza y desigualdad.

III. Límites y posibilidades de la educación frente a la pobreza y la desigualdad

"El primer error, y el más importante que hemos cometido y continuamos cometiendo es, me parece, haber creído que se pueden resolver todos los problemas económicos, sociales, culturales y políticos solamente con la educación". (Anibal Buitron 1971, citado por La Belle, 1980: 143)

1. Los límites de la educación: la educación por sí misma no puede erradicar la pobreza ni disminuir la desigualdad

a) Algunas dificultades para que la educación sea factor en la lucha contra la pobreza

Si bien se reconoce que la educación puede ser un elemento importante para el combate a la pobreza, existen situaciones que no permiten la concreción de esta expectativa (Schmelkes, 1982; Rivero, 2000 a; Reimers, 1999 y 2000):

- Declaraciones y pronunciamientos acordados en las grandes cumbres mundiales o regionales que no se traducen en acciones concretas, porque no hay un acuerdo sobre a qué costo y quién va a pagar las acciones educativas.
- En este contexto, y aunque parezca contradictorio, el combate contra la pobreza y la desigualdad no es una situación compartida por los pueblos latinoamericanos.

En consecuencia, hay que advertir que aunque se vuelve a poner como prioridad la disminución de la pobreza a través de la educación, o por lo menos la contribución de ésta como un punto nodal para este propósito, no está bien afianzada en los países latinoamericanos. "No es de extrañar, sin embargo, que en pleno auge del modelo neoliberal esta propuesta de preservar la equidad como objetivo estratégico, junto con la competitividad económica, no se traduzca en proposiciones operativas concretas". (Reimers, 2000: 21)

Esta situación puede generar mayor exclusión, marginación, desigualdad y pobreza en los sectores pobres, en este caso en los JAM; donde la educación puede ser un elemento de exclusión, más que de inclusión. Así lo señala Gorostiaga (1996: 28): "(...) la propia educación se convierte en un factor excluyente (...)". En este contexto, la educación es una

moneda que en sí misma puede llevar un lado positivo y uno negativo, es decir, puede generar inclusión y exclusión, aspecto que se aborda en el último capítulo del trabajo.

b) Las lecciones del pasado

Si bien la preocupación por aliviar la pobreza y disminuir la desigualdad es alentadora dada la condición en que se encuentran los países latinoamericanos, es importante convenir los peligros que entraña la visión de que por medio de la educación esto se logrará o que la educación es el punto clave para ello, no se debe perder de vista lo que la experiencia ha mostrado en torno a ello.

"Existe en todo el mundo una larga historia de esfuerzos para elevar los niveles educativos, mejorar la capacitación para el trabajo y las oportunidades de empleo, construir una infraestructura comunitaria y elevar la calidad de vida de las poblaciones marginales a través de asistencia externa y estrategias de auto-ayuda. Gran parte de esta historia tiene que ver con el uso de la educación formal y no formal como un medio, **en ocasiones como la panacea**, para afrontar esos retos". (La Belle, 1995: 346, subrayado del autor)

De tal manera que a lo largo de la historia, muchos países latinoamericanos - incluido desde luego México - han puesto mucho de su esperanza para arribar a una sociedad justa y equitativa en la educación; en consecuencia ésta se vuelve un elemento, a veces *sine qua non*, para disminuir las desigualdades sociales, erradicar la pobreza y transformar la sociedad. Así, "(...) la educación es llamada a aliviar la pobreza, a servir como la vanguardia en la dirección del cambio social y económico, y como medio para el mejoramiento individual (...) a la educación se le encomienda proveer a los jóvenes de experiencias requeridas para la participación productiva en la modernización de la economía; movilizar poblaciones previamente tradicionales hacia la toma de conciencia política; y reformar inequidades en la distribución mediante la nivelación de los que hoy son favorecidos, mientras logra la superación de aquellos que no tienen poder". (Bock, 1982: 78 citado por Pieck, 1996: 37)

Pero tal como lo señalan La Belle, 1980 y 1982, Schmelkes 1996, Pieck 1996 y Reimers 2000 el papel asignado a la educación no ha tenido el impacto esperado, las expectativas del papel transformador, igualitario y de justicia social de la educación no se han cumplido; por el contrario "lo que ha ocurrido hasta la fecha no ha satisfecho las expectativas respecto a los

resultados de la educación en su capacidad de combatir la pobreza. Lo que ocurre recientemente, sobre todo en los países latinoamericanos, nos plantea creciente y dramáticamente la paradoja de que, habiendo cada vez más educación –o digamos tal vez con mayor precisión, más escuelas y más alumnos en las escuelas –, también hay cada vez más pobres". (Schmelkes, prólogo: 12, en Pieck y Aguado, 1995)

Asimismo, desde los años 70's se desarrollaron varios estudios que señalaban que la educación no puede cambiar las estructuras sociales, no puede eliminar las desigualdades y erradicar la pobreza (Reimers, 1999). La referencia anterior de Sylvia Schmelkes y la que sigue de Fuentes (1983: 18) citado por Pieck (1996: 40) reafirman esta situación: "(...) se sabe sobradamente que la sola educación no es un factor de desarrollo económico, que los empleos se crean por la lógica de la ganancia y no porque existan demandantes calificados y que la "productividad" no es una característica del trabajador sino del puesto que le asigna la división social del trabajo. De poco valdría elevar masivamente la capacitación, si prevalecieran las tasas de desempleo, el estancamiento y los altísimos niveles de sobre explotación del trabajo que definen el capitalismo mexicano".

A pesar de las evidencias sobre las pocas posibilidades que tiene la educación para hacer frente a la pobreza y la desigualdad, se sigue sosteniendo que ésta puede erradicar la pobreza⁵; la dificultad de continuar con esta creencia es que no permite ver o clarificar el problema. En esta perspectiva, una contribución a la discusión sobre educación, pobreza y desigualdad es reflexionar en torno a, no si puede la educación erradicar la pobreza, sino más bien, ¿le compete a la educación erradicar la pobreza? Esta pregunta adquiere relevancia dadas las evidencias empíricas y los razonamientos presentados.

Con lo expuesto anteriormente, hay elementos para señalar que la erradicación de la pobreza no depende de la educación, depende de otros factores en donde los más adecuados o pertinentes para ello son los de índole económica que determinan la estructura del mercado laboral y después los de índole política, que a su vez orientan la economía de los países, pero difícilmente serán los de índole educativa ya que como Tedesco (1980) y Padua (1984), citados por Pieck (1996: 38 y 39) señalan:

⁵ Como ejemplo de ello, se expondrá en el apartado II del siguiente capítulo una serie de referencias alusivas a esta situación, que se encuentran en los diversos Planes de Desarrollo y Educativos de la Administración Federal de nuestro país.

"Después de algunos años las circunstancias sociales y económicas de los países latinoamericanos desafiaron el potencial de la educación en tanto promotora del desarrollo y medio para lograr la igualdad social. Fue evidente que la educación por sí sola no podía garantizar el progreso económico ni la fundación de un orden liberal democrático y político.

Aun cuando la inversión en educación se considera como un elemento importante en los procesos de industrialización, lo determinante radica en circunstancias y condiciones contextuales que están más allá del campo de un sistema educativo y que se encuentran vinculadas a rasgos particulares del capitalismo contemporáneo y a su dinámica en los países centrales y periféricos".

Ante estas consideraciones, una pregunta más adecuada y pertinente podría ser: ¿cuál es la función de la educación en un contexto de pobreza?. ¿qué papel se le puede atribuir a la educación en la situación en que viven y se desarrollan los sectores pobres?

Si se centra la discusión en estas cuestiones y se intenta darles respuesta, entonces se podrá señalar con un poco de mayor precisión, qué le compete y qué no le compete hacer a la educación de manera general y de manera específica frente a circunstancias de pobreza, para entonces ubicar con *mayor humildad y menor pretensión* el papel de la educación frente a las situaciones que se encuentran fuera de su alcance, como es el caso de la pobreza y la desigualdad que simplemente no puede resolverlas, porque no está en sus manos, porque no tiene el potencial y los medios para hacerlo.

Si no se parte de esta precisión, la función o el papel de la educación frente a la pobreza y la desigualdad se vuelve confuso e impreciso, además de demasiado pretencioso.⁶ En este contexto, el siguiente apartado (3) analiza el papel que podría jugar la educación frente a una situación de pobreza y desigualdad, en un sector de la población mexicana como el Jornalero Agrícola Migrante.

En resumen, se puede señalar que si bien la preocupación por atender la pobreza y la desigualdad vuelven a ocupar uno de los primeros lugares en la agenda mundial y nacional de los países latinoamericanos, ésta no debe tener el "entusiasmo" de los 40's y los 50's, en

⁶ Y entonces se aspira a resolver no sólo la pobreza en que viven estos sectores, sino también otro tipo de cuestiones como la intolerancia; la falta de respeto, de capacidad de diálogo y de democracia; el aumento de la violencia; la crisis de valores, etc, etc.

donde se creía que la educación podía transformar la sociedad y erradicar la pobreza y la desigualdad. En este sentido se comparte la perspectiva que señala La Belle (1980: 22): "el lector notará cierto pesimismo respecto de las posibilidades de la educación no formal (así como de la formal), dado que su historia en América Latina es bastante larga y algo desalentadora. Cuando se combina esa historia con los abrumadores obstáculos estructurales, tecnológicos e ideológicos que debe enfrentar dicha educación, es probable que ese pesimismo no sea gratuito. Sin embargo, al mismo tiempo, creo que el proceso educativo *puede contribuir* a resolver los problemas y cuestiones sociales. Si los planificadores y políticos, inclusive los que se ocupan de la educación *pueden superar la idea de que, en una forma u otra, la educación es una panacea para resolver los problemas sociales, y comienzan a verla como un componente menor de un proceso de intervención múltiple*, se pueden hacer algunos progresos en los objetivos de cambio social". (Subrayados del autor)

2. El combate a la pobreza: las políticas sociales integrales

Hoy se sabe con bastante claridad y consenso que la educación no tiene potencial para la erradicación de la pobreza y la desigualdad, de ahí que ahora se hable como estrategia de combate a estos problemas, de políticas sociales integrales.

"(...) no se puede enfrentar únicamente desde la educación la lucha contra la pobreza y, en todo caso, se tiene que hablar de una política social integral." (Pescador, 1995: 49)

"Lo que se necesita es la combinación de beneficios económicos con cambios sociales y políticos (...) el desafío para los años noventa, y para la siguiente década, consiste en desarrollar un plan que tenga un impacto simultáneo sobre los resultados sociales y económicos". (La Belle, 1995: 369)

En consecuencia, el análisis de la pobreza y la desigualdad se hace desde diferentes campos de acción: lo económico, que busca una mayor producción pero con un reparto más equitativo de los ingresos; lo político, que intenta en un sentido más general ampliar las acciones y estrategias de beneficio social entre los que menos poseen, teniendo como tendencia actual la participación de los mismos sectores pobres, entre otras cuestiones.

"Estas últimas tendencias sugieren una superación de la pobreza mediante la integración de variables económicas y la interacción de actores a fin de lograr una seguridad en el acceso de todos los grupos sociales a las necesidades básicas. Suponen que el Estado y la organización social pueden articularse en un proyecto de desarrollo que tenga como objetivo fundamental la participación social, el consenso en las políticas aplicadas y la seguridad, entendida como el acceso sostenido de todos

los grupos sociales a la alimentación, la capacitación y los servicios necesarios para producir el capital humano y técnico que posibilite el desarrollo autosustentable". (Torres, 1995: 143-144)

De esta manera, el combate a la pobreza se tiene que realizar desde este tipo de políticas y dentro de éstas, la educación será un elemento a considerar necesariamente. Así, para que las oportunidades educativas dirigidas a los JAM tengan mayor factibilidad de concretarse, es necesario contar con políticas sociales integrales en el combate a la pobreza, puesto que ésta es una condición que las afecta (como se precisará en el siguiente capítulo).

En este sentido, las oportunidades educativas para los sectores marginados - como el JAM - tienen que ver o están en relación con lo que indica Aguerrondo (en Zúñiga 1995: 106): "(...) la respuesta depende de cuál es el proyecto de país que cada país tiene y en ese proyecto de país, cuál es el lugar que se le da a la calidad y la equidad, no solamente en la educación sino al derecho de todo el mundo para participar en todos los bienes de esa sociedad. La educación es uno de esos bienes y no se puede pensar en una sociedad en la que la educación tienda a romper el círculo de la pobreza y los pobres no tenga acceso a la salud, no tengan acceso a los espectáculos, no tengan acceso a la vivienda".

Isabel Infante (1983: 59) lo expresa de esta manera "(...) se ha podido comprobar que las campañas (de alfabetización) como medidas aisladas, no producen el efecto deseado, aun cuando se logre reducir en cierto porcentaje el analfabetismo. En cambio, como una acción integrada dentro de un proceso más amplio, que logra movilizar a la población y cambiar las estructuras sociales, ha logrado impactantes resultados".

En esta misma perspectiva, La Belle (1980) - dentro del recorrido que hace por diversos programas de educación no formal para la atención a sectores marginados - indica que estos programas educativos, no tienen ningún efecto si no van acompañados de otros factores que impacten en diferentes ámbitos de la vida social y económica. De hecho menciona, retomando a John Oxenham, que esos factores son necesarios para el éxito de las cuestiones educativas como la alfabetización, pero que ésta no es necesaria para que estos componentes tengan aceptación y logren sus propósitos.

En este contexto, lo expuesto sugiere nuevamente preguntarse, por la función de la educación, es decir, plantea la necesidad de indicar con cierto grado de precisión, qué papel puede jugar la educación en el contexto de pobreza y desigualdad en que vive y se desarrolla la población jornalera agrícola migrante. Esta distinción en el análisis es útil, porque permite señalar qué parte le corresponde a la educación dar respuesta, permite deslindar funciones y responsabilidades para que cada instancia realice lo que le corresponde, lo que le compete dentro de su ámbito de acción en el contexto de una política social integral, por ejemplo. En este sentido, el papel de la educación que se aborda en el siguiente apartado, está enmarcado dentro de esta perspectiva.

En resumen, se necesita de una política social integral para hacer frente a la situación de pobreza y exclusión en la que viven los JAM, ello contribuirá a mejorar y poder hacer efectivas sus oportunidades educativas.

3. Las posibilidades de la educación: abrir oportunidades de participación

a) ¿Por qué es importante la educación en el combate contra la pobreza y la desigualdad?

Si bien hay una argumentación respecto a que la educación no tiene el potencial para erradicar la pobreza, ésta puede ser un factor clave y jugar un papel importante en su lucha, puesto que podría contribuir a concretar acciones, definir e incrementar estrategias, repensar orientaciones, profundizar en el conocimiento de las causas e incorporar a sus actores. "No tendremos ni competitividad ni equidad, si no se atiende a los recursos humanos y a su educación, capacitación e incorporación científica y tecnológica. Hacer el discurso de la equidad, o hacer el discurso de la competitividad, o aún más, hacer simultáneamente la apuesta a ambos propósitos, y no hacer un esfuerzo consustancial y consistente en este sentido, es estrictamente poesía". (Gorostiaga, 1996: 30) Así, "(...) la actividad educativa tiene un papel esencial que cumplir; sin la lucha desde la educación la efectividad del combate a la pobreza se verá seriamente disminuida". (Schmelkes, prólogo: 14, en Pieck y Aguado, 1995)

¿Cuál es el sustento de esta afirmación? La respuesta se puede encontrar en que la educación tienen una serie de beneficios que tocan las diferentes esferas de la realidad social. Así, la educación forma cognitivamente – adquisición de conocimientos y habilidades técnico-académicas y de pensamiento que permiten el desarrollo y producción de nuevos y mayores conocimientos -, pero la educación también socializa: en este contexto, la educación tiene la virtud de abrir perspectivas y posibilidades de participación en diferentes niveles de la vida social. “El reconocer y comprobar empíricamente, como lo ha hecho Londoño, que la educación es un gasto de inversión que afecta a la productividad y al crecimiento, pero sobre todo a la calidad de vida del ciudadano y de la comunidad, es algo tan simple y profundo que pudiera cambiar las pautas de desarrollo”. (Gorostiaga, 1996: 29)

Es decir, que la educación es un factor que puede abrir o cerrar posibilidades de producción y aplicación de conocimientos, pero también de participación y de entendimiento. Sylvia Schmelkes (prólogo: 16, en Pieck y Aguado, 1995) lo describe de esta manera:

“El conocimiento (resultado del aprendizaje) es importante por dos razones. La primera porque lo que da mayor capacidad de agregar valor es precisamente el conocimiento, y la educación proporciona la formación de las habilidades cognitivas necesarias para innovar, crear, e inventar con iniciativa. La segunda, porque quien está llamando a competir en el mercado global es el país, no las empresas individuales. Un país inequitativo y no democrático difícilmente podrá llegar a poseer las características necesarias de estabilidad y crecimiento interno para competir en dicho mercado. De esta forma, tanto la capacidad distributiva de la educación como su capacidad de formar ciudadanos participativos y democráticos – la capacidad de distribuir conocimientos, actitudes y valores cívicos – ubican a la actividad educativa en un lugar clave en los procesos nacionales de modernización. Así, conocimientos y habilidades básicas para tener iniciativa, innovar y crear, y conocimientos actitudes y valores para construir ciudadanos participativos y constructores de profundas democracias, son esenciales para crecer en forma equitativa; en otras palabras, para crecer sin generar pobreza”.

Lo presentado anteriormente, se complementa y sustenta a la vez con el presupuesto esencial sobre el papel de la educación explicitado en el marco constitucional mexicano: todo ciudadano sin importar su raza, su género o su credo debe contar con la formación educativa básica, primaria y secundaria.

“Existe, respecto al mínimo de educación, un marco jurídico claro: el Artículo 3º Constitucional así como la Ley Federal de Educación (hoy Ley General de Educación) establecen la obligatoriedad de la educación primaria (hoy es hasta la secundaria) o su equivalente para todos los mexicanos. Alcanzar tal nivel educativo implica el

dominio integral de la lectura y la escritura, bases para el conocimiento científico, crítico y reflexivo de la realidad social y natural, algunos conocimientos tecnológicos y artísticos, el dominio completo de las operaciones matemáticas elementales y la formación de actitudes y hábitos para el desempeño en la vida social y laboral, formación cívica, en la solidaridad nacional e internacional y de respeto a los valores patrios.

Además, la educación primaria debe desarrollar en el educando la capacidad de aprender a aprender, a fin de que continúe estudiando a lo largo de la vida.

Tales son las exigencias sociales generales (y también educativas) con relación al mínimo educativo. (Presidencia de la República, 1979: 10, el paréntesis es del autor)

b) ¿Qué significa hablar de educación en un contexto de pobreza y desigualdad?

La educación puede cumplir funciones de inequidad, de exclusión y marginación; a esta situación se le suma el referente de que no puede erradicar la pobreza y las desigualdades sociales, antes bien, en el contexto en que se presta el servicio educativo a los sectores pobres tiende a reproducirlas y por lo tanto, a perpetuarlas.

Ante este panorama: ¿qué papel puede jugar la educación frente a sectores pobres, como el JAM? La educación puede brindar elementos que permitan a este sector de la población, tener mayores posibilidades de participación social, económica, política y comunitaria. Esta perspectiva se hace visible al presentar algunas de las consideraciones que tienen los padres de familias Jornaleras Agrícolas Migrantes respecto a la educación⁷.

Una de las funciones de la escuela es preparar o dar elementos a los sujetos para que en un futuro se incorporen a la vida productiva; es decir, la escuela debe aportar conocimientos, habilidades y destrezas básicas para que sus egresados se incorporen al mundo del trabajo, para que sean productivos. Sin embargo, los JAM están insertos en relaciones laborales y de producción desde los 8 ó 9 años y continúan en ellas prácticamente a lo largo de su vida; sus posibilidades de conseguir empleo están dadas principalmente por su fuerza y resistencia física y no necesariamente por su nivel de escolaridad. En este sentido vale la

⁷ La reflexión que se presenta tiene algunas modificaciones, pero esencialmente es retomada de Ramos, José Antonio (1999 a). *¿Quiénes son los niños y niñas Jornaleros Agrícolas Migrantes?* (mimeo). Proyecto: Diseño de un modelo de atención educativa de nivel primaria para niños y niñas jornaleros agrícolas migrantes. SEP-SEByN-DGIE, México, 1999

pena preguntar: ¿para qué necesitan la escuela?, ¿qué utilidad les reporta tener educación?, ¿para qué asistir a la "escuela"?

Estas interrogantes son sólo algunas de las que se podrían formular a partir de conocer las condiciones en las que viven y se desarrollan las familias migrantes (las cuales se presentan en el siguiente capítulo). En un par de estudios realizados con JAM⁸, se encontró que el aspecto más importante y significativo, tiene que ver con el aprendizaje de la lectura, la escritura y las matemáticas, no solamente para los niños, sino principalmente para sus padres.

El aprendizaje de estas habilidades básicas cobra especial relevancia en el contexto en que vive el migrante, ya que se tiene que enfrentar a firmar contratos, hacer giros, entablar negociaciones para una contratación, hacer "las cuentas" para saber cuánto les tienen que pagar (sobre todo para que no les roben), pagar gastos de traslado, entre otras cosas.

A diferencia de lo que se pudiera suponer, los padres y los niños demandan la enseñanza de la lectura y la escritura para mejorar sus condiciones laborales y para que se les trate como personas. Por ejemplo, piden que se les enseñe a firmar para que ellos puedan celebrar directamente un contrato y darle un carácter de identidad. Piden aprender a escribir para mandar un giro y poder enviar ayuda económica a la familia, hecho que tiene que ver con su perspectiva de regreso a la comunidad de origen, así como con su deseo de mantener integrado el núcleo familiar.

Asimismo, por su origen étnico (se sabe que hay indígenas, aunque no se tienen datos precisos que definan su proporción) y su condición de migrantes, son discriminados, asignándoles los trabajos más pesados y los espacios habitacionales que se encuentran en condiciones más desfavorables. Por ello, los padres de familia comentan que en los procesos de migración se sufre.

⁸ Villa Acevedo, Virginia, et. al. Expectativas de los padres y madres de los niños jornaleros agrícolas migrantes respecto a la educación y Usos del español y la lengua indígena en los espacios escolares de educación primaria para niños jornaleros agrícolas migrantes. (mimeo). Proyecto: Diseño de un modelo de atención educativa de nivel primaria para niños y niñas jornaleros agrícolas migrantes. SEP-SEByN-DGIE, México, 1999.

para la población migrante de origen indígena, aprender el español es básico. Señalan que a la escuela se va aprender español, que la lengua materna ellos la enseñan a sus hijos en el hogar. Los padres quieren que sus hijos aprendan el español para que no tengan la necesidad de pedir un intermediario al conseguir trabajo o celebrar un contrato, o al trasladarse a diferentes campos en los que se sabe que la paga es mejor. Los maestros en las zonas de atracción, además de que en su mayoría son originarios de la región y por lo tanto no hablan alguna lengua indígena, también reconocen la necesidad de enseñarles el español a los niños. De hecho en Baja California se observó que hay una especie de acuerdo implícito entre los niños y los maestros: a la escuela se va a aprender español, por lo tanto, la lengua materna no se habla en el salón de clases⁹.

En la zona de origen (Oaxaca) la lengua materna se habla en el salón pero sólo para establecer comunicación con los niños monolingües. En el aula no se enseña en lengua indígena, sino que ésta es empleada como un recurso didáctico con el que cuenta el docente para hacerse entender cuando alguna instrucción no es comprendida por los niños. Asimismo, los maestros manifiestan que en el salón sólo se dirigen a los niños en español (algunos de los maestros también hablan lengua indígena) para que se vayan habituando cada vez más y para que no les de pena. Es importante mencionar, que en la zona de origen, es el español la lengua que se emplea en el salón de clases y que los niños y niñas saben que a la escuela se va a aprenderlo, cuando ellos hablan en lengua indígena, no hay restricción alguna por parte de los docentes.

Los padres tienen la expectativa de que sus hijos estudien para que no sean jornaleros como ellos. Que estudien para que puedan tener otras oportunidades de trabajo, para que no migren, tienen la “esperanza” que con la educación los niños pasen a ocupar otro “cargo” en las labores del campo; por ejemplo, que pasen de jornaleros a apuntadores (los que anotan lo que los jornaleros cortan), choferes, empacadores. Incluso algunos padres de familia pidieron que se les enseñe el inglés, ya que tienen la expectativa de migrar hacia los

⁹ Aquí es importante mencionar que cuando se realizaron las observaciones en aula en zona de atracción para registrar el uso del español y la lengua indígena, la gran mayoría de los jornaleros migrantes de tipo pendular se habían retirado, por lo que muchos de los niños que todavía se encontraban en el aula eran niños asentados o en proceso de asentamiento. Villa, Virginia et al. (1998). Usos del español y la lengua indígena en los espacios escolares de la educación primaria para niños migrantes. Mimeo, p. 15. SEP-OEA

Estados Unidos y ven en la escuela la instancia que puede proporcionarles medios que les ayuden a tener mejores condiciones para lograrlo.

Quieren que sus hijos estudien para que sean más que ellos, por esto es conveniente decir que las expectativas de los padres están fundamentadas y tienen sentido en el corto, mediano y largo plazo. Para la población jornalera, el aprendizaje de lo básico no es un asunto trivial sin perspectiva de futuro y sin trascendencia, tienen una idea clara de un mejor futuro para sus hijos. Es un sector de población que a pesar de sus circunstancias, sigue creyendo en la educación, sus expectativas están llenas de sentido y significación tanto para ellos como para la institución escolar: esperan que la escuela les brinde los elementos necesarios para mejorar su calidad de vida. (Ramos 1999 a: 29-32)

Bajo este contexto, adquiere mayor sentido lo que Rivero (2000 a: 57, subrayado del autor) señala: "(...) el objetivo del desarrollo no es sólo aumentar **posibilidades** materiales, sino también hacerlo en el ámbito cultural y en el de la vida cotidiana (...) La pobreza es un problema más complejo, con distintas dimensiones y vinculado estrechamente a la manera como la sociedad funciona. Se introduce el concepto de desarrollo como un **despliegue de oportunidades** y no como un proceso de acumulación de bienes y servicios o de riqueza. En este proceso, las personas van **ampliando sus oportunidades** para alcanzar el bienestar y tener una visión más digna".

En esta perspectiva, la educación es un bien social que repercute en las oportunidades de empleo pero también se extiende más allá de esas posibilidades, es decir, tiene un impacto en otras esferas de la vida individual, comunitaria y social en general; de ahí la importancia de distribuir y acceder a este bien. "En efecto, la educación se torna una condición necesaria del aprovechamiento de las oportunidades que las restantes políticas sociales y el desarrollo de la sociedad en general ofrecen. El acceso al conocimiento constituye, cada vez más, la mayor riqueza de las personas y de las sociedades. El aprendizaje es un catalizador del proceso de desarrollo: mejora la productividad de los trabajadores, facilita el empleo por cuenta propia y ayuda a utilizar mejor sus ingresos; mejora también otros indicadores de desarrollo humano, como la disminución de la mortalidad materno-infantil y de la desnutrición familiar". (García-Huidobro, 1996: 90)

Por ello, "será necesario que unos y otros (intelectuales y docentes, políticos y gobernantes) asuman que la educación tiene que ser concebida como un bien público y como pre-requisito para la plena participación del ciudadano en las decisiones que afectan al desarrollo económico, social, cultural y político de un país". (Rivero, 2000 a: 401)

En esta perspectiva, cada vez hay mayor coincidencia en que la educación constituye un factor importante en las posibilidades de desarrollo de los países pobres, pero no se debe olvidar – tal como se ha señalado – que la educación por sí misma no va a resolver los problemas de desigualdad social y pobreza, no es la panacea que puede acabar con la exclusión y la marginación de la población JAM. Es únicamente un ámbito – importante sí, porque puede abrir posibilidades de participación – que se debe considerar entre algunos otros factores sociales y económicos, para el mejoramiento de la calidad de vida. En consecuencia, "Existe cada vez mayor coincidencia en señalar que las causas de la desigualdad social y del no desarrollo van más allá de las explicaciones tradicionales sobre exclusión política y conflictos de clase. Tienen que ver, también, con la cantidad y calidad de la educación, la estructura familiar, la dotación y el buen uso de los recursos naturales y hasta con factores geográficos. La educación, en particular, ha ganado espacio y relevancia. Hay consenso, respecto a su condición de factor clave para el desarrollo de los países". (Rivero, 2000 a: 65)

De esta forma, la educación tiene un papel importante para la ampliación, para el despliegue de oportunidades y posibilidades de participación en los diferentes ámbitos de la vida y es importante, porque proporciona las habilidades instrumentales básicas que permiten acceder y generar esas posibilidades, ya que como han dicho Arboleda (1995) y Reimers (2000) estamos en una sociedad de conocimiento, en donde las personas con los niveles educativos más altos tienen mayores posibilidades de desarrollo; en tanto que para los individuos con niveles de escolaridad bajos o que no han tenido acceso a la educación, las posibilidades de mejorar su calidad de vida se ven reducidas, reproduciendo y perpetuando de esta manera, la pobreza y la desigualdad. "Hoy, en la sociedad del conocimiento, la relación entre falta de conocimiento y pobreza es mucho más fuerte que antes (...). Sin los conocimientos necesarios para participar en un mundo crecientemente tecnológico, las personas permanecerán al margen de la sociedad (...)". (García-Huidobro, 1996: 91)

En el caso de los JAM – como se verá en los siguientes dos capítulos - se podría decir que la marginación y exclusión son dobles, ya que por sus condiciones de vida y trabajo están marginados y excluidos de diversos beneficios sociales, pero con una situación educativa como la que presentan, estas condiciones se agravan. Por lo tanto, “en un mundo en donde la creatividad y los conocimientos tienen un papel cada vez más importante, el derecho a la educación es simplemente el derecho de todas las personas de participar plenamente en la vida del mundo moderno”. (Rivero a, 2000: 67)

En consecuencia: hablar de educación en un contexto de pobreza y desigualdad tanto socioeconómica como educativa, es hablar de posibilidades de inclusión y de participación.

“La definiría – Aguerrondo sobre la noción de una educación de calidad – como una educación que permite que todo el mundo pueda participar de la sociedad, es decir, participar haciendo cosas, revisando su proyecto de vida, y pudiendo decir sobre sí mismo, pudiendo aprovechar al máximo las posibilidades que tenga. Todo esto es una cuestión por un lado de valores, por otro lado un tema de actitudes y capacidades, y ambas enmarcando un problema de conocimiento (...) Yo creo que en términos de conocimientos es fundamental el conjunto de lenguajes que tienen que ser usados por los individuos para poder participar en la sociedad. Lenguajes que implican procedimientos, modos operatorios y también datos concretos específicos”. (Zúñiga, 1995: 101, 102 y 103)

Sin embargo, para que se dé el despliegue de esas posibilidades participativas, se requiere en primer lugar que el bien educativo llegue a los sectores pobres y marginados como el JAM, que es uno de los que hasta el momento han sido excluidos de él; en segundo lugar, para que este bien educativo tenga un impacto como el de arriba descrito, será necesario que los sujetos educativos desarrollen las habilidades instrumentales básicas en términos de Aguerrondo o manejen los códigos de la modernidad según CEPAL-UNESCO; en este sentido es hacer factible la noción de oportunidad educativa presentada con anterioridad.

“Lo que hace la mayor diferencia para el futuro cultural de las personas es la adquisición y dominio de las destrezas culturales básicas. En efecto, ellas constituyen el piso en el que se apoyan los restantes aprendizajes escolares y son la puerta de acceso al mundo letrado que la educación promete abrir para todos. Hoy se admite a nivel mundial (...) que la primera condición para poder aprender a aprender es el buen dominio de la lengua materna (hablar, leer y escribir) y del lenguaje matemático, dado el carácter universal que estos lenguajes poseen.

Ahora bien, estos lenguajes tienen una particularidad: ellos sólo ocasionalmente se aprenden fuera de la escuela. En efecto se trata de destrezas que suponen un proceso largo, lento y sistemático que no se da de modo espontáneo. En otros términos, la escuela - como institución social - podrá ser remplazada en otras tareas de socialización temprana, de información masiva, aún de creación de valores cívicos colectivos, pero muy difícilmente será suplida en su deber de equipar a todos los niños y jóvenes de estas destrezas culturales que llamamos básicas”. (García-Huidobro, 1996: 95)

En este contexto, será pertinente como lo propone Aguerrondo (en Zúñiga, 1995: 104): "(...) recuperar la definición de escuela como aquel lugar en donde todos tienen la oportunidad de aprender, no importa cuál sea la forma (...) La escuela es el lugar de aprendizaje. Si no hay sitio u oportunidad de aprendizaje, la escuela se vacía de posibilidad de enseñar y aprender (...)".

c) Una última reflexión en torno a la educación en este marco de límites y posibilidades

En este contexto, entonces es pertinente centrarse en las partes o aspectos internos que le corresponde solucionar exclusivamente a la educación y los externos manejarlos dentro de políticas sociales integrales, donde cada parte o cada institución se haga responsable de lo que dentro de sus atribuciones le compete. Tal como dicen Reimers (2000), Aguerrondo (1995 a) y Muñoz (1999), hay que trabajar sobre las partes que a la educación le conciernen. Sobre las extra-escolares - como la pobreza y la migración - para que haya una transformación de ellas es necesario el cambio en las estructuras de la sociedad, cuestiones que están fuera del alcance de la educación.

En este sentido, y estando en correspondencia con lo que García-Huidobro denomina destrezas culturales básicas o lo que plantea Muñoz Izquierdo (1999), la educación tiene que cumplir con: la transmisión de conocimientos, el desarrollo de las habilidades técnico-académicas y el desarrollo del pensamiento formal. O como lo expresa Aguerrondo (1995 a): desarrollar las habilidades instrumentales básicas: la lectura, la escritura y el razonamiento matemático que posibilite el seguir aprendiendo en un sociedad letrada.

"El futuro del desarrollo mundial depende más ahora de la capacidad para adquirir, adaptar y enriquecer el conocimiento y esta capacidad va a depender en gran medida de las herramientas básicas de la lecto-escritura y de la aritmética elemental. Estas simples herramientas son el cimiento sobre el cual las sociedades construyen futuras oportunidades de aprendizaje para la mayor cantidad de gente posible". (Maurás, 1992: 96)

En esta perspectiva, y a manera de ejemplo, existen regiones o estratos de la sociedad mexicana como los JAM, que no han recibido la oportunidad de educarse. En consecuencia,

lo primero que es necesario hacer es darles la oportunidad de que asistan a la escuela, es ampliar la cobertura; cuestión que le compete al sistema educativo. A este respecto vale la pena citar a Reimers (2000: 61):

"Un corolario de este orden de razonamientos es si dar a los hijos de los pobres más de lo mismo será suficiente para sobrepasar la desigualdad. Dado que en estos momentos estos niños reciben menos que el resto, más de lo mismo sería en si una innovación, pero ésta puede ser insuficiente. Quizás deberíamos pensar en los esfuerzos por **mejorar la igualdad de oportunidades educativas como una secuencia de ciclos de políticas** que deben adecuarse al estadio de la desigualdad en cada país. **Donde no hay igualdad en el acceso éste debe ser el punto de entrada.**

El siguiente nivel debe ser lograr igualdad de insumos y procesos – más de lo mismo-. El tercero, lograr acciones diferenciadas que efectivamente den más a quienes más lo necesitan –compensatoriedad- (...) No constituye discriminación positiva un programa compensatorio porque distribuya lápices y cuadernos a niños que antes no los tenían, cuando el resto de los niños tienen maestros mejor preparados y escuelas mejor organizadas. De nuevo, el énfasis en la búsqueda de la igualdad de oportunidades debe estar en acortar las distancias, no entre el pasado para un grupo de niños y su presente, sino entre las oportunidades de aprendizaje de los niños entre sí." (El subrayado es del autor)

Finalmente, con los referentes expuestos se puede decir que brindar educación, ampliar y mejorar las oportunidades educativas de los jornaleros agrícolas migrantes, es hacer cumplir la ley y los derechos que tiene este sector de la población, es proporcionar las herramientas necesarias para que puedan tener una mayor participación en las diferentes esferas de la sociedad. Junto a esto se encuentra uno de los principios que ha guiado el desarrollo de nuestro país y de los diferentes países latinoamericanos: la erradicación de la ignorancia, en la perspectiva de hacer frente a la explotación, la exclusión, la marginación y la discriminación.

IV. Resumen

Como primer punto del capítulo, se dieron las bases conceptuales, esencialmente sobre lo que son las oportunidades educativas, además se señalaron algunas consecuencias de reducir las oportunidades educativas únicamente al ingreso a la escuela, así como una reflexión en torno a cómo considerar la política compensatoria dentro del marco de dichas oportunidades.

El análisis señaló las diversas orientaciones con que se ha visto la relación entre educación, pobreza y desigualdad y profundizó en la que actualmente se discute, destacando que la educación vuelve a ser un elemento en la agenda internacional para hacer frente al problema de la pobreza y la desigualdad; pero que también se dice que este combate no es algo compartido, situación que genera pocas concreciones y que, por lo mismo, puede ser factor de una mayor exclusión, marginación, desigualdad y pobreza para los sectores pobres.

De esta forma, la parte central del capítulo está constituida por los límites y posibilidades de la educación frente a la pobreza y la desigualdad. En este marco se enfatizó lo siguiente: existen algunos aspectos que impiden que la educación sea factor en el combate a la pobreza y como se indicó, junto con las lecciones del pasado, la educación por sí misma no tiene ni las posibilidades ni el potencial para transformar la sociedad y erradicar la pobreza y la desigualdad. Esto dio paso al análisis sobre el papel que la educación puede tener en esas condiciones, es decir, sus posibilidades, indicando que pese a que la educación no puede transformar la sociedad y erradicar la pobreza y la desigualdad, existe el reconocimiento de que sin ésta, la efectividad de la lucha en contra de ambas situaciones se verá disminuida. El argumento central radica en que la educación forma cognitivamente y socializa, ofreciendo de esta manera, mejores y mayores posibilidades de participación en las diferentes esferas de la sociedad.

En consecuencia, se señaló que la educación en un contexto de pobreza y desigualdad puede ser generadora de oportunidades y posibilidades de participación, un factor posible de inclusión. Finalmente, se señaló que el combate a la pobreza se tiene que hacer desde políticas sociales integrales y, dentro de éstas, la educación es uno de los elementos necesario a considerar en una relación de reciprocidad, en el sentido de que se tendrán que reforzar este tipo de políticas para que los pobres tengan mejores oportunidades de aprendizaje y si hay un mayor aprendizaje, podrá haber una mayor efectividad en la lucha contra la pobreza, porque habrá un mejor aprovechamiento los diversos elementos que conforman una política social integral.

CAPÍTULO 2

LA POBREZA, UNA CONDICIÓN QUE AFECTA LAS OPORTUNIDADES EDUCATIVAS DE LOS JORNALEROS AGRÍCOLAS MIGRANTES

En este capítulo se mencionarán las características que presenta la población JAM, a fin de distinguirla de otros tipos de jornaleros que existen en nuestro país. Se pondrá especial énfasis en la cuestión de la migración y en la situación de desigualdad y pobreza en que vive este sector de la población y se presentarán sus condiciones de vida y trabajo para situar mejor su carácter de pobres.

Asimismo, se hará una descripción de la atención educativa a grupos vulnerables, comenzando con una breve semblanza histórica en México. Junto a esto se presentarán algunos referentes de la política social y educativa, con la intención de señalar la postura del país en el combate a la pobreza y la desigualdad a través de la educación. En respuesta a esta visión se mencionarán algunos logros, limitaciones y perspectivas para la atención a grupos vulnerables, con base en experiencias de atención educativa dirigidas a este tipo de sectores. Finalmente y para cerrar este apartado, se describirá la atención educativa actual que reciben los jornaleros agrícolas migrantes.

El exponer estos aspectos, permitirá analizar una de las dos condiciones que afectan las oportunidades educativas de los JAM: la pobreza. Finalmente, se buscará cerrar el capítulo con una aproximación sobre quién es el JAM, visto desde la situación de pobreza y su repercusión en las oportunidades educativas.

1. Los jornaleros agrícolas migrantes

1. Ubicación de la población

Precisar quién es el jornalero agrícola migrante, es importante dentro del planteamiento de la tesis, pues no se estará hablando de los mexicanos que se van al extranjero, sino de aquellos cuyo movimiento migratorio lo hacen a otros lugares dentro del país¹⁰. Sin embargo, es necesario hacer la siguiente acotación sobre la migración interna: se está haciendo referencia al movimiento que hacen personas del campo o del medio rural, pero no a las ciudades sino a otras zonas de atracción; más precisamente a los campos de cultivo de alta producción, cuyo producto agrícola básicamente es para el mercado internacional, por lo tanto, se trata de productos de exportación que requieren de grandes volúmenes de mano de obra.

La relevancia de centrar la atención en este tipo de población radica en que la mayoría de los trabajos sobre migración se concentran en la migración externa y en la migración interna rural-urbana, de tal manera que "(...) la migración interna de carácter agrícola, continúa siendo una problemática poco estudiada y prácticamente desconocida en sus diferentes dimensiones". (Rodríguez, 1998 a: 6)

La migración es el criterio clave que define y diferencia los distintos tipos de migrantes y de jornaleros que hay. Es importante remarcar la característica migratoria vinculada a la actividad económica que se desempeña en el campo, para precisar la población de quien se hará el análisis en este trabajo, puesto que de acuerdo con la Secretaría del Trabajo y Previsión Social (INEGI-STPS, 1996), con la clasificación que hacen tanto Sánchez y

¹⁰ En este contexto se puede indicar que dentro del análisis que se hace de la migración, visto desde la demografía, se tienen dos tipos de movimientos migratorios: el nacional o interno y el internacional o externo. "Cuando la migración ocurre entre dos regiones de un mismo país se le denomina "interna", si en el cambio de residencia se cruzan las fronteras nacionales, a la migración se le llama "externa" o "internacional". (Partida, 1995:1)

Jaramillo (1998) como Sánchez Muñozhiero (s/d) y Barrón y Sifuentes (1997) existen diferentes tipos de jornaleros¹¹:

- Migrantes: que trabajan en diferentes estados
- Asentados: que permanecen en las zonas de trabajo por largas temporadas
- Locales: que se emplean en zonas cercanas a las comunidades en las que residen

Con base en esta diferenciación, el trabajo hablará de los "jornaleros migrantes" que se emplean en las labores propias del campo (cosecha del producto) por lo que reciben un pago, un salario o un jornal, de ahí el nombre de Jornalero Agrícola, el cual remite directamente a una actividad laboral específica y a un pago determinado por ella. (INEGI-STPS, 1996; Barrón y Sifuentes, 1997¹²)

Características del movimiento migratorio que desarrolla el JAM

a) Migración por tipo de residencia

Este movimiento toma como base el tiempo que permanece el migrante en el lugar a donde llega¹³. Así, el JAM desarrolla un *Movimiento Migratorio Interno Temporal*, que es el cambio de lugar de residencia habitual pero sólo por el periodo de "trabajo" en el lugar de destino. Este tipo de migración se da sólo con fines laborales, por lo tanto el periodo de estancia del JAM en los campos agrícolas, está definido por la duración del trabajo. (CONAPO, 1997 y 31/03/00; INEGI, 1998). En consecuencia, los JAM están en los campos agrícolas el período que dure básicamente la cosecha de los productos¹⁴.

¹¹ Jornaleros, mozos y peones. Se utiliza este término para englobar a los trabajadores directos remunerados, ya sean agrícolas o de actividad pecuaria, siempre y cuando en el agro no desempeñen otra labor más que ésta (...) (INEGI-STyPS, 1996: 273)

¹² Se recomienda este texto para profundizar en la situación laboral que tienen los trabajadores del campo, entre ellos los JAM. Aquí únicamente se menciona el tema porque no es motivo de esta investigación centrarse en este aspecto.

¹³ Hay dos tipos de migración: **la definitiva y la temporal**. La primera hace alusión al cambio de residencia habitual de la persona de manera permanente, esto es que se encuentre habitando en el mismo lugar de 5 años en adelante. En este sentido, se considera como criterio para clasificar si es migrante definitivo o temporal, la residencia en el lugar a partir de 5 años. (CONAPO, 31/03/00; INEGI, 1997 a)

¹⁴ Para conocer la duración de los periodos de cosecha remitirse a Sánchez y Jaramillo, 1998.

Sin embargo, se están dando casos cada vez con mayor frecuencia, en que la producción se da a lo largo de todo el año (Sánchez y Jaramillo, 1998) lo que muy probablemente obligue a revisar los criterios de definición del tipo de migración que se realiza, considerando el tiempo de estancia de los migrantes.

b) Regiones geográficas del movimiento migratorio¹⁵

Dentro del movimiento migratorio interno existen diferentes tipos de desplazamiento dependiendo del lugar de destino, tales como:

La migración regional, que se refiere a aquellos desplazamientos dentro de una zona de producción agrícola, que comprende una vasta extensión de campos de cultivo que puede involucrar a diferentes municipios.

La migración Interestatal, que hace referencia al desplazamiento de los jornaleros de un estado a otro, es decir, entre entidades federativas y se caracteriza principalmente por el desplazamiento de largas distancias. Este es el principal tipo de movimiento que realizan los JAM.

Migración Estatal, referida al movimiento que realizan los grupos de jornaleros de ciertas zonas del estado a los campos de cultivo que se encuentran en el mismo estado, es decir, el desplazamiento dentro de la misma entidad.

c) Tipos de movimientos migratorios

Dentro de la dinámica de migración interna regional, interestatal y estatal de tipo temporal, se pueden identificar básicamente dos tipos de movimientos migratorios: el pendular y el golondrino, que son los que realiza el JAM.

¹⁵ Este apartado se elaboró consultando diversos documentos de Migración Interna: Partida, 1995; CONAPO, 31/03/00; INEGI 1997 a; Sánchez y Jaramillo, 1998.

El tipo de movimiento llamado **pendular** se refiere al traslado de la población de un lugar de origen a una de destino y después al lugar de origen, mientras que la **migración golondrina**, es el desplazamiento de un lugar de salida – que puede ser la comunidad de origen o un campo agrícola - hacia un lugar de destino que son campos agrícolas, sin que haya vuelta al lugar de origen (comunidad); es un movimiento circulatorio o de circuito. (Sánchez y Jaramillo, 1998: 2)

d) Migración comunitaria, familiar e individual

El movimiento migratorio también adquiere otra característica al realizarse acompañado o no. De esta manera, se tienen los siguientes tipos de migración, desarrollados por los JAM.

La migración de corte familiar se refiere a la salida de toda la familia hacia el lugar de destino. Aquí se puede hablar de la familia nuclear (padre madre e hijos). “Cerca del 89 % de los jornaleros agrícolas viajan con su familia (...)”. (PRONJAG, 1989, citado en SEP-SEByN-DGEI, 1997: 3). O, también de familia ampliada (padre, madre, hijos, tíos, abuelos). El otro tipo de **migración interna, es el comunitario** que se refiere a la salida de una parte de la comunidad como grupo que se dirige al mismo lugar de destino. Este movimiento migratorio comunitario puede involucrar a diferentes familias, sean nucleares o ampliadas e individuos. (Sánchez y Jaramillo, 1998: 11)

Por último, se da el movimiento de **tipo individual**. Es decir, son personas – principalmente jefes de familia, hombres o mujeres, aunque es más común en los hombres – que viajan solos en el sentido de que no van en compañía de la familia o en bloque, como sería el comunitario, a los campos agrícolas. Este tipo de migración se presentaba sobre todo en la zafra (corte de caña), que dentro de las labores agrícolas es de los más agotadores físicamente.

2. La situación de pobreza

a) La migración y sus causas

Rodríguez (1998 a: 31) señala que: "La migración de los jornaleros agrícolas constituye una respuesta estratégica de reproducción de la población rural, ante el desarrollo agrícola desigual en un marco geoeconómico y geopolítico determinados, misma que se cristaliza con la obtención de un salario en las agriculturas de tipo capitalista".

Para precisar mejor qué significa la "migración como respuesta estratégica", es conveniente especificar qué es la migración y señalar algunos factores asociados a este fenómeno. Partida (1995: 1) indica que: "(...) la migración se define como el cambio de residencia habitual de las personas de una comunidad hacia otra (...) En una migración intervienen dos áreas geográficas, aquella donde se inicia el desplazamiento que se le denomina "región de origen" y aquella donde finaliza, que se le llama "región de destino".

Los factores asociados a esta definición, aplicable a la migración de tipo interno que desarrollan los sujetos a los que se esta denominando "JAM", son las disparidades de desarrollo que se dan en las diferentes regiones del país, que lleva implícito la situaciones de pobreza, marginación y desigualdad. De tal forma, que la población se desplaza, individual o junto con sus familias, cuando identifican en otros sitios la posibilidad de mejorar su calidad de vida. (CONAPO, 31 / 03 / 00)

Por su parte, la Teoría de las Migraciones Internas en sus Aspectos Sociológicos¹⁶, señala que la característica central del fenómeno migratorio radica en que involucra a dos regiones o zonas con características diferentes, generalmente contrapuestas, en una de ellas existe un mayor desarrollo económico o por lo menos ofrece posibilidades de empleo y en la otra se carece de ello.

¹⁶ Esta perspectiva es retomada del trabajo "Migración y Desarrollo. Consideraciones teóricas", (1970) cuyos principales exponentes son: Humberto Muñoz, Orlandina de Oliveira, Claudio Stern y Paul Singer, que es el Grupo de Trabajo sobre Migraciones Internas de la Comisión de Población y Desarrollo del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

Así, los campos agrícolas con cultivos comerciales a gran escala, se han convertido en fuertes polos de atracción de mano de obra, aunque no podría decir con precisión si son zonas desarrolladas o más desarrolladas, ya que como se indica en diferentes trabajos (Sánchez y Jaramillo, 1998; Martínez, 1998; PRONJA-UNICEF, 1994; Ramos, 1998 a) dichos campos carecen de los servicios básicos y se vive en condiciones deplorables.

Por otra parte, las zonas menos desarrolladas son las zonas rurales, debido entre otras cosas a los problemas de la tenencia de la tierra, la falta de inversiones, los bajos niveles de productividad y rentabilidad, así como a la pobreza asociada a la desigualdad; todo ello se traduce en una deficiente estructura agraria que obliga a desarrollar proceso de migración. (Oliveira y Stern, 1970: 42). Sin embargo, es importante decir que este proceso no sería posible si no existiera la posibilidad de mejorar las condiciones de vida de los sectores pobres que ofrecen los polos de desarrollo, pues en ellos por lo menos existe la probabilidad de conseguir empleo. "En este sentido, se afirma que el grado de desarrollo de una región o de un centro urbano, ejerce una atracción poderosa en lo que respecta a la decisión de migrar, pero que la decisión no sería tomada si en la zona de origen no existieran elementos de expulsión". (Muñoz y Oliveira, 1970: 7-8). En consecuencia, se puede decir que estos son factores estructurales¹⁷ que son determinantes en un proceso de migración.

Dentro de este marco, necesariamente hay un referente al campo y en consecuencia hacia los campesinos, los cuales buscan polos de desarrollo que ofrezcan la oportunidad de emplearse; así, "(...) existen algunos movimientos temporales de población, que son considerados migraciones, los cuales no implican un cambio de residencia habitual de los individuos, pero sí significan el desplazamiento a grandes distancias, inclusive a otro país, **con fines laborales, como es el caso de los jornaleros agrícolas** o de los migrantes laborales hacia los Estado Unidos de América". (INEGI, 1997 a: XIII. El subrayo es del autor)

En consecuencia, la causa principal de la migración es mejorar o cambiar las condiciones de vida, aunque no se puede decir categóricamente que esto es así para los JAM, debido a

¹⁷ El término "factores estructurales" es retomado de lo que la teoría de la migración interna ha denominado "Determinantes de la Migración Interna. Factores Estructurales". Un desarrollo más amplio de éstos se encuentra en esta propuesta, así como en Rodríguez, 1998a y en Barrón y Sifuentes, 1997, estos últimos abordan el orden económico y su relación con la migración.

las condiciones en que viven en los campos agrícolas; sin embargo, lo que sí debe señalarse con mucha claridad es que encuentran la oportunidad de emplearse y obtener un ingreso, condiciones que no tienen en sus comunidades de origen, pues los estados de donde salen los JAM – Oaxaca y Guerrero – se sitúan dentro de las entidades que no reciben ingresos o éstos son menores a un salario mínimo. En estas entidades, más de una tercera parte de los hogares viven en esta situación. (INEGI, 1997 b: 81)

b) Algunas características generales de las zonas de expulsión y de atracción

La referencia anterior obliga a describir brevemente los lugares de donde salen los JAM, las denominadas *Zonas de Expulsión*. Los principales lugares de donde salen los jornaleros migrantes son los estados de Oaxaca y Guerrero, considerados en México como dos de los principales estados con altos índices de marginación y pobreza. (Torres, 1995)

La región de la Montaña de **Guerrero** está considerada como la más pobre y de menor desarrollo del estado; la mayoría de los flujos de migrantes pendulares proceden de dicha región. Además, es una de las regiones con mayor rezago en el ámbito nacional. En 1990 se registraba un 55% de analfabetismo, si se considera únicamente a la población indígena este porcentaje se eleva a 64%. De acuerdo al último censo, alrededor de una tercera parte de los menores en edad escolar no asistían a la escuela. (Sánchez y Jaramillo, 1998: 55-56)

Por su parte, Oaxaca, dado su bajo desarrollo productivo vinculado a otros factores de carácter económico, demográfico, social y cultural ha condicionado que la migración sea una constante en su historia (Sánchez y Jaramillo, 1998: 61). Así, este estado es generador de migrantes debido al rezago económico y social que tiene la entidad en general; de un total de 570 municipios que conforman el estado, 433 (76%) tienen un grado alto y muy alto de marginación. (Comité Estatal de Planeación para el Desarrollo de Oaxaca, 1998). De hecho, una de las localidades de mayor expulsión de JAM oaxaqueños “San Martín Peras” en la región de la Mixteca, está dentro de los 10 municipios o localidades con

mayores índices de marginación y rezago a escala nacional y, por supuesto dentro del propio estado.¹⁸

Zonas de Atracción. Campos Agrícolas

- ◆ De un total de 55,738 jornaleros agrícolas, el 92% eran migrantes (51,069) cuyo lugar de origen era Guerrero y Oaxaca. Esta información fue levantada en *123 campos agrícolas del estado de Sinaloa*. (Ramos 1999 c, con base en Sánchez y Jaramillo, 1998)
- ◆ La población migrante de los estados de Guerrero y de Oaxaca, es de 23,232 y 14,200 personas respectivamente. Entre estos dos estados se encuentra un total de 34,432 JAM que representan el 67.42% del total de dicha población que acude al estado (Sinaloa), su porcentaje es el siguiente: Guerrero 45.42% y Oaxaca 27.80%. (Ramos 1999 c, con base en Sánchez y Jaramillo, 1998)

En este sentido, la migración se dirige básicamente al noroeste: a Sinaloa, cuya producción agrícola se destina al mercado internacional, lo que constituye un ingreso significativo tanto en el ámbito estatal como nacional.

"Sinaloa es el mayor productor hortícola del país, orientado hacia la exportación (...) La explotación de hortalizas bajo sistemas modernos de alto rendimiento se refleja en el hecho de que estos productos ocuparon en el año agrícola de 1996 el 6% de la superficie total cultivada (70,450 has), pero representaron el 30% del valor de la producción total de la entidad. Los productos más importantes son: jitomate, chile verde y calabaza. Tan sólo el primero de estos aportó el 16.3% del valor total estatal". (Sánchez y Jaramillo, 1998: 27)

Un ejemplo de la aportación de Sinaloa a la economía nacional se puede ver en el siguiente cuadro.

¹⁸ Este dato se obtuvo al procesar la base de datos del Censo de Población y Vivienda 1995 de INEGI, que se proporcionó en una de las sesiones que se tuvieron en el Seminario de Estadística de la Maestría.

Cuadro I. Comparación de la producción de tomate rojo (jitomate) entre el estado de Sinaloa y Nacional para el año de 1996

	Sinaloa	Nacional	% de Sinaloa respecto al total nacional
Superficie Cosechada por Hectárea	22,992	68,218	33.70
Rendimiento. Toneladas por Hectárea	34.660	28.560	6.1 toneladas por hectárea por encima del promedio de producción nacional
Valor de la producción en Pesos	1,725,283,442	4,370,348,879	39.48

Fuente: Elaboración propia con base en Sánchez, Kim y Jaime Jaramillo. Jornaleros Agrícolas y Migración Familiar. Anexo Estadístico, Cuadro # 1 y Noroeste Sinaloa. Panorama General de la Agricultura, Volumen. SI P-SI ByN-DGHE, México, mimeo, 1998.

a) Condiciones de vida y trabajo de los jornaleros agrícolas migrantes

Un aspecto que es necesario considerar para el análisis de las oportunidades educativas del sector jornalero agrícola migrante - integrado tanto por niños como por jóvenes y adultos, hombres y mujeres -, son sus *condiciones de vida y trabajo*¹⁹, esto como parte de los factores que afectan dichas oportunidades.

c.1) La incorporación al mundo del trabajo

Las familias jornaleras van recorriendo el territorio nacional en busca de empleo. Se desplazan por diferentes estados de la república en donde la producción agrícola demanda grandes volúmenes de mano de obra y no requieren de una especialización, ni siquiera de estudios básicos, sino únicamente de fuerza y resistencia física.

Esto indica dos aspectos importantes: en primer lugar es un sector que se mueve, que no permanece estable y en segundo lugar, su movilidad obedece a la búsqueda de empleo.

¹⁹ Para tener un panorama más completo sobre el análisis de las condiciones de vida y trabajo del sector infantil jornalero agrícola migrante, se recomienda revisar Martínez 1998. En dicho estudio se mencionan los trabajos sobre el tema, así como algunas definiciones de lo que es el trabajo infantil. La mayoría de las referencias expuestas son de la década de los 90's. En el caso de la población adulta será conveniente revisar Rodríguez Huerta, Gustavo. Diagnóstico sobre la población jornalera agrícola migrante, en este se enumeran los textos que hay sobre este sector de la población.

Dado que existe la migración comunitaria, familiar e individual en este sector de la población, se puede decir que los JAM es una población que transcurre su vida - desde pequeños y hasta que son jóvenes y adultos -, en relaciones laborales y de producción.

"Las características propias del proceso de trabajo, así como de las necesidades de las familias migrantes de incorporar al mayor número de sus miembros al trabajo, hacen que la **población jornalera considerada como activa se defina a partir de esa edad - 8 ó 9 años -, sin distinción de sexo**". (PRONJAG, 1989, citado en SEP-SEByN-DGEI, 1997: 3)

De esta manera, los niños y jóvenes, pero sobre todos los niños, son trabajadores que reciben un salario como cualquier otro jornalero, "(...) el niño es considerado estrictamente como parte de la fuerza de trabajo, exigiéndosele las mismas obligaciones que a cualquier otro trabajador. Es decir, el niño jornalero no recibe ninguna consideración especial por su edad (...)". (PRONJAG-UNICEF, 1994: 30)

En este panorama, la incorporación de los niños al trabajo productivo puede ser considerada como ayuda al jefe de familia, o en ocasiones ser tratado como un jornalero más que contribuye a la economía familiar. Los niños se incorporan al trabajo entre los 8 y 9 años, edad en la que debería estar recibiendo educación; de tal manera que los jornaleros migrantes transitan por el mundo laboral, más que por el educativo.

c.2) La situación de vida en comunidades de origen y campos agrícolas

Por otra parte, la población migrante vive en dos zonas: en su comunidad de origen y en los campamentos agrícolas, con diferentes tiempos de estancia y en distintos periodos del año. En ambos contextos, se encuentra en condiciones de pobreza, marginación y falta de acceso a servicios de bienestar social como la salud, la vivienda, la recreación y la educación. En los campamentos viven en cuartos pequeños de cuatro por cuatro aproximadamente, o en galerones en donde priva el hacinamiento, la falta de privacidad y la insalubridad. La descripción que hace Ramos (1998 a: s/p) es elocuente de este tipo de condiciones:

"El campamento tiene una extensión aproximadamente de unos 150 mts. de fondo por unos 50 de ancho, hay 6 filas de viviendas donde están los jornaleros migrantes, ambas tienen "habitaciones encontradas, es decir, las "habitaciones" están espaldas con espaldas, una misma pared sirve de fondo a dos cuartos. Las habitaciones están

hechas de cartón, cocinan fuera de la habitación en una fogata que hacen con palos, los tendederos para colgar la ropa están enfrente de cada "habitación".

En el recorrido que hice, pude ver que al fondo del campamento y en las orillas del mismo se encuentra excremento y algunos letreros de 'no hacer del baño', - parece que las letrinas que hay no son suficientes, porque están construyendo más. En una de las orillas había un grupo de niños que estaban tratando de atrapar un gato y estaban literalmente encima del excremento."

Como "niños trabajadores", en sus comunidades de origen se incorporan a las labores del campo, de pastoreo o del hogar. En los campos agrícolas cambian las labores del campo y de pastoreo por actividades de corte, deshierbe, amarre, hilado o sacar plástico, entre otras, sin faltar las actividades domésticas. Los jóvenes y adultos son netamente población económicamente activa.

Los niños realizan diferentes tipos de actividades sin que reciban un trato diferente por su género o por su edad, no se considera el costo en salud y desarrollo que puedan enfrentar; tampoco reciben un mejor salario a pesar de que por su estructura corporal sean más productivos para ciertos cultivos que un adulto. "Los niños son muy buenos para el desahije, el desbrote y el deshoje, porque pueden ir casi sentados haciendo el trabajo y el señor grande rinde menos porque se cansa más, porque tiene que doblar todo su cuerpo (...) pero los niños son hábiles para todo, rinden igual que un adulto". (PRONSJAG-UNICEF, 1994.: 56)

En comunidades de origen y campos agrícolas, los niños y jóvenes laboran y contribuyen al mantenimiento de la familia, tienen una enorme responsabilidad en ambos espacios, ya sea porque tienen que cuidar a los hermanos más pequeños, asear la "vivienda", hacer la comida y/o llevar los alimentos a los adultos al lugar de trabajo o, simplemente porque tienen que cubrir la tarea asignada en el campo agrícola.

En el campamento, se tienen los tiempos medidos, la jornada definida, se debe cumplir con la labor asignada, no se cuenta con protección o seguridad social y médica - salvo algunas excepciones -, generalmente se carece de ropa especial para realizar el trabajo en los campos y en los casos en que se dispone de equipo, no se utiliza, ni se obliga a usarlo.

Un dato que es necesario explicitar para complementar un poco más las condiciones de vida y trabajo del sector, es que durante la jornada que realizan en los campos de cultivo, hay fumigaciones sin que se les dé aviso alguno, por lo que muchos de los niños y adultos padecen diferentes tipos de enfermedades en la piel, los ojos, intoxicaciones y enfermedades respiratorias e intestinales que en algunos casos llegan a provocar afecciones crónicas serias²⁰. La descripción que hace José Moreno Mena al respecto (citado por Martínez, 1998: 22), es ilustrativo de esta situación: "Los riesgos de salud en el trabajo, aparte de los riesgos de accidentes en el traslado de su hogar a los campos de trabajo, son las cortaduras con los instrumentos de trabajo, piquetes de animales venenosos y la frecuente exposición a los plaguicidas".

c.3) Una reflexión alrededor de las condiciones de vida y trabajo

Lo expuesto sobre las condiciones de vida y trabajo indica que la situación de la población jornalera agrícola migrante en general, y de manera particular la de la población infantil, es compleja. La falta de empleo y de tierras cultivables en sus comunidades de origen hace que los jornaleros vendan lo único que tienen: la fuerza de trabajo, aunque sea en condiciones totalmente adversas y sin ninguna garantía.

En cuanto a la incorporación de los niños al trabajo se tiene por un lado, que éste está prohibido pero por el otro, los padres requieren de ellos en la labor del campo para obtener mayores ingresos y si los niños son buenos - como se expresa en una de las citas anteriores -, los llevan a trabajar puesto que representa un mayor ingreso. Esta forma de organización permite a la familia estar más tiempo en el campamento o tener el recurso suficiente para regresar a sus comunidades de origen para sobrevivir en el tiempo que no es temporada de cosecha; o simplemente tener el dinero que requieren para trasladarse a otros campos agrícolas, ya sea en la misma entidad o en otras.

La pretensión de esta descripción es para indicar que la situación de vida y trabajo de la población JAM: niños y adultos - aunque se agrava considerablemente en los niños -, tiene

²⁰ La situación de salud en la población infantil jornalera agrícola migrante es poco en estudios o temas de investigación. Así lo señala Martínez (1998: 50)

repercusiones en la situación educativa y en las oportunidades de aprendizaje que pueda tener el sector; pero también indica, que es necesario revisar y analizar dichas condiciones que requerirán estrategias políticas y operativas – en los ámbitos social y laboral - coordinadas y coherentes en función de su realidad, para intentar revertirlas, así como para que este sector tenga oportunidades de recibir educación.

Finalmente, en esta realidad es conveniente indicar algunas consecuencias que sufre el JAM debido precisamente a su carácter de migrante en comparación con los otros dos tipos de jornaleros que se mencionaron al principio del capítulo. Los tres tipos de jornaleros pueden llegar a tener algunas condiciones de trabajo y de vida similares; sin embargo, la condición de migrante marca distancias y diferencias entre uno y otro grupo que es pertinente señalar.

Por ejemplo, las condiciones de vivienda para un jornalero asentado o un local son diferentes a las de un migrante, porque se trata para el primero de una vivienda “propia” en la que ha residido durante un periodo de tiempo; no tiene que esperar a ver qué lugar va a ocupar dentro de los campos, tiene su lugar señalado. En cambio, un jornalero agrícola migrante que llega al campo de trabajo tiene que aceptar el pedazo de tierra que le es asignado en donde vivirá el tiempo que dure la cosecha del producto o el tiempo que permanezca en el campo.

Otra consecuencia es que el jornalero asentado o local tiene mayor oportunidad de contar con un trabajo menos agotador, más especializado y mejor remunerado, además de tener un mejor espacio físico donde descansar. Esta situación contrasta con lo que vive el jornalero migrante, que tiene que enfrentar la situación de ver qué “vivienda” le es asignada y emplearse en las labores propias del campo (corte, deshierbe) que tienen un salario menor y es un trabajo más agotador.

Estas son algunas de las implicaciones y/o efectos prácticos que se derivan de la particular condición del JAM, por ello no se debe descartar y pasar por alto estas diferencias, que tienen repercusiones para el mejoramiento de las condiciones de vida y trabajo de esta

población; una de ellas se puede observar a través del acceso o no a los servicios sociales, en este caso al servicio educativo.

II. La atención educativa a grupos vulnerables

1. Breve semblanza histórica en México

Si bien como lo señala Castillo, *et al.* (1982) se pueden encontrar raíces en la atención educativa a los sectores pobres, ya sean niños y adultos, desde la época colonial, con finalidades muy particulares como la castellanización y la evangelización, es a finales del siglo XIX cuando se hacen mayores esfuerzos para brindar educación a este tipo de sectores, sin que lleguen a concretarse realmente las iniciativas de atención, sobre todo para la población campesina, tal como lo señala Martínez (1996). Es así que diversos autores, como las ya mencionados, que junto con La Belle 1980; Pieck, 1996; Ornelas, 1998 coinciden en señalar que es después del movimiento revolucionario de 1910, cuando se precisa la atención a los grupos pobres en México de una manera más sistemática y continua, intentando responder a una de las demandas y causas del movimiento: brindar atención educativa a la población pobre del país, sobre todo a jornaleros, campesinos y obreros.

"El acceso a mayores niveles de educación constituye una aspiración permanente del pueblo mexicano. Con la reivindicación del derecho a la tierra y al sufragio efectivo, la exigencia de oportunidades educativas constituyó una de las ideas motrices del movimiento revolucionario de 1910 y, si bien es cierto que a partir de 1917 ha habido un incremento sustancial de los niveles educativos de la población, no es menos cierto que – a la fecha – son numerosos los mexicanos que aún no alcanzan el mínimo de educación señalado por la Constitución y los demás ordenamientos legales". (Presidencia de la República, 1979: 9)

Esta idea de justicia social a través de la educación que dió pie a la lucha armada de 1910, ha estado presente a largo de todo el siglo XX. El Estado Mexicano ha buscado abrir las puertas de la educación a los sectores más pobres de la sociedad. Desde 1921 cuando José Vasconcelos presentaba la Exposición de motivos para la creación de una Secretaría de Educación Pública Federal, se presentaba una concepción de educación como servicio público para: "salvar a los niños, educar a los jóvenes, redimir a los indios, ilustrar a todos y

difundir una cultura generosa y enaltecedora ya no de una casta, sino de todos los hombres". (Universidad Nacional México, 1920, citado por Solana, *et al.* 1997: 198)

En este contexto, se definieron y se diseñaron estrategias de atención como las Casas del Pueblo cuyo lema era: "La escuela para la comunidad y ésta para la escuela" (Meneses, 1998 b: 326); así como la Escuela Rural, que "nace para servir a los grandes y pequeños grupos tradicionalmente marginados; es decir, enfoca toda su acción educadora a las comunidades rurales de indígenas y campesinos (...)" (Solana *et al.* 1997: 203). Es importante no dejar de mencionar, por supuesto las Misiones Culturales, que se inscriben en la perspectiva no solo del mejoramiento cultural y profesional de los maestros rurales, sino también y sobre todo, en la perspectiva del mejoramiento de las comunidades donde se instalaban temporalmente (Castillo, *et al.* 1982). Así, como lo dice Larroyo (1977: 408), citado por el propio Castillo *et al.* (1982: 234), "esta orientación se inscribió dentro del mejoramiento material y económico y social de las comunidades."

Dichas estrategias fueron tan importantes, que en 1933, un periodista estadounidense (Carleton Beals) indica que por primera vez en la historia de México se han incrementado en gran medida los programas de educación y salud pública; asimismo Frank Tannenbaum, dice que ninguno de los resultados de la Revolución Mexicana es tan trascendente, como su movimiento de Educación Rural. A tal grado llegó este reconocimiento, que en 1936 el educador norteamericano John Dewey, menciona que no hay relación más íntima entre actividades escolares y comunidad que la escuela rural mexicana. (Solana, *et al.* 1997: 607)

Podría decirse que estas son las estrategias más relevantes con que se comienza a atender a los sectores campesinos e indígenas, que es la población básicamente pobre del país, sin descartar desde luego a los obreros de las ciudades los cuales se atendían a través de las escuelas nocturnas (Castillo *et al.* 1982). Por otra parte, a medida que transcurre el tiempo y se va estabilizando el país, se van generando y renovando iniciativas, propuestas y estrategias para atender a los grupos pobres, entre estas iniciativas destacan las escuelas

agrícolas, las campañas de alfabetización, las escuelas regionales campesinas, la casa del estudiante indígena, entre otras²¹.

En este marco vale la pena mencionar por ejemplo, la fusión de las Normales Rurales con las Centrales Agrícolas dando lugar a las Escuelas Regionales Campesinas en el periodo de 1923 a 1933, aunque para 1941 estas escuelas se dividen en Escuelas Prácticas de Agricultura y en las Normales Rurales. Sin olvidar que en 1928 se crea el Departamento de Educación Rural. También es importante la creación del Instituto Nacional Indigenista en 1948 y la Dirección General de Alfabetización, así como la inauguración del CREFAL (Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina) en 1951 (Solana, *et al.* 1997: 608-609, 614-615). Esto habla de las diferentes estrategias encaminadas a ofrecer servicios educativos a los sectores marginados de la sociedad mexicana, habla del esfuerzo de hacer efectivas las oportunidades educativas.

Estas propuestas, podría decirse que se orientaron por tres presupuestos básicos del desarrollo del país, tal como lo indica Pieck (1996: 75): "(...) la educación se consideró, primero, como estimulante de la unidad nacional, luego, como medio para poner en práctica una sociedad socialista y, finalmente, como instrumento para capacitar a las clases obreras". Esta última perspectiva está directamente relacionada con el periodo de industrialización que marca el desarrollo del país a partir de la década de los 40's, como lo señala el propio Pieck. En este contexto, no nada más es la capacitación del obrero en las ciudades, para la producción y la industrialización del país, sino también es la capacitación y la intención de alfabetizar y de educar (en un sentido de escolaridad) a las poblaciones campesinas para el aumento de la productividad que sirviera como elemento potenciador del desarrollo (Infante, 1983). Producto de esta visión, son estrategias educativas con un enfoque de productividad e industrialización como los Centros de Educación Extraescolar, que posteriormente se conocieron con el nombre de Centros de Enseñanza Ocupacional, los

²¹ Para una mejor y mayor precisión de estas alternativas remitirse a Pieck, Enrique (1996). Función social y significado de la educación comunitaria. Colegio Mexiquense-UNICEF, particularmente el Capítulo II. "Marco histórico del desarrollo de la educación no formal en México". Así como también apartado de "antecedentes históricos" en el artículo de Castillo, Alfonso *et al.* "Educación de adultos en México", en Torres, Carlos Alberto (coord) (1982). Ensayos sobre la educación de adultos en América Latina. CEE, México.

Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial y Agropecuario y los Centros Regionales de Educación Fundamental. (Castillo, *et al.* 1982)

Sin embargo, es importante destacar, que a pesar de estas acciones seguían existiendo sectores que no recibían la oportunidad de incorporarse a algún servicio educativo, por ejemplo para 1959 la ponderación de la demanda de educación primaria no satisfecha ascendía a 1.700.000 según Solana *et al.* (1997: 618); de ahí que en 1960 se aplicase el Plan de Once Años, que pretendía: "(...) incorporar al sistema de enseñanza primaria al gran número de niños que no la recibían (se calculaba un millón); dotar al sistema de las plazas suficientes para inscribir anualmente en el primer año de primaria a todos los niños de seis años (...) El plan no pretendía solucionar definitivamente el problema escolar de primaria. Aspiraba sólo a satisfacer la llamada "demanda real", es decir, aumentar la capacidad de la primaria para evitar que ningún niño se quedara sin escuela". (Meneses, 1998 c: 461)

Asimismo, es importante destacar que en este sexenio de 1958-1964, tuvieron lugar grandes empresas para seguir llevando el servicio educativo a los sectores marginales, cabe destacar la Campaña Nacional de Alfabetización²², la Enseñanza Rural y las Misiones Culturales, así como la Acción Indigenista: "El acuerdo presidencial de febrero 11 de 1959 autorizó a la SEP para reestructurar, previo cuidadoso estudio, el sistema de educación agrícola y darles nueva fisonomía a sus planteles, de suerte que su influencia educativa llegara a los lugares y centros de trabajo del hombre del campo (...) Las misiones culturales conservaron su propósito original de buscar el mejoramiento profesional de los maestros federales, y de modo secundario pero no por eso menos importante, de llevar una útil propaganda de orden cultural e higiénico a las comunidades entre las cuales trabajaban. En ese orden, buscaban combatir la miseria, la ignorancia y la insalubridad; dignificar la vida de familia (...)". (Meneses, 1998 c: 467,469 y 471)

En este marco, es en la década de los 60's que se expandió rápidamente el sistema educativo, pero a pesar de ello los sectores rurales seguían padeciendo la insuficiencia del servicio. Como consecuencia, en las décadas de los 70's y 80's se puso énfasis en el concepto de desarrollo de la comunidad y la política educativa ofreció un fuerte impulso a la educación no formal como elemento para el desarrollo nacional, a través de la

²² Esta campaña fue la tercera que se llevaba a cabo, la primera fue la implementada por José Vasconcelos al inicio de su gestión al frente de la Secretaría de Educación Pública y la segunda corresponde al sexenio de Manuel Ávila Camacho en 1944.

participación en la vida social y económica del país de los sectores pobres y marginados, como lo señala Pieck (1996)

En esta perspectiva, un aspecto importante a resaltar, es la creación de estrategias de alfabetización para los adultos bajo la concepción de que fuese una acción más amplia y como una actividad permanente (Pieck, 1996). De tal manera, que se establecen los Centros de Educación Básica para Adultos en 1970 y para el año de 1976 se promulga la Ley que establece el Sistema Nacional de Educación para Adultos (Solana, *et al.* 1997: 621, 622). Finalmente, para 1982 se crea el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), que desde ese tiempo a la fecha, es la instancia encargada a nivel federal de llevar los servicios educativos a este sector de la población.

Una estrategia sobre la cual vale la pena puntualizar, por lo que deseaba lograr y por los elementos que le precedieron, es el Programa de Educación para Todos que se impulsó en el sexenio de José López Portillo (1976-1982), pues pretendía la: "(...) expansión sin precedentes de los tres niveles de la educación básica; [una] política de diversificar las estrategias y modalidades de atención; énfasis en medidas compensatorias para disminuir las desigualdades; claro impulso a la calidad (...)". (Meneses, 1997 d: 8)

Es importante señalar que este plan tan ambicioso, se derivó de los esfuerzos para extender la educación básica a nivel de comunidad mediante el Programa de Educación a Grupos Marginados, con la finalidad de reducir las desigualdades educativas (Pieck, 1996: 90). En este sentido, es conveniente mencionar algunas de las acciones a seguir para disminuir dichas desigualdades: "Generalizar la educación preescolar; expandir la educación primaria; y promover la igualdad de oportunidades de acceso y permanencia en el sistema (...) la organización de programas de salud y nutrición; la extensión de los mecanismos de apoyo a los estudiantes de escasos recursos; y la ampliación de los servicios destinados a los adultos (...) Obviamente, incluía servicios educativos complementarios, sobre todo para las zonas deprimidas y grupos marginados". (Meneses, 1997 d: 14 y 16)

Finalmente, una de las características que acompañó al Programa de Educación para Todos, es la disposición de información sobre el estado de la educación en el país, como ejemplo puede mencionarse el Informe de la Comisión Nacional de Planeamiento Integral de la

Educación que aportó datos para la década de 1970-1980. (Solana, *et al.* 1997: 621). En este marco es importante señalar que se tenía un diagnóstico al iniciarse el sexenio de los problemas que enfrentaba el sistema educativo, entre los que destacan: la evaluación a la calidad de la enseñanza, a fin de proporcionar información para mejorarla; continuar trabajando sobre la igualdad de oportunidades, dado que se favorecen las regiones más pobladas en perjuicio de las zonas rurales y los estratos sociales bajos. (Meneses, 1997 d: 9)

Para concluir este breve recorrido en la atención educativa a los grupos vulnerables, se hablará del impulso que se le dio a la educación no formal en la década de los 80's como estrategia para hacer llegar no solamente los servicios educativos a estos sectores, sino también otros beneficios a nivel social, en la perspectiva de impulsar el desarrollo comunitario; esta faceta se basa en Pieck, 1996.

Como primer punto, es importante señalar los campos de incidencia fundamentales de la educación no formal: 1) la educación básica y la alfabetización; 2) la extensión agrícola y el desarrollo rural; 3) educación comunitaria (o capacitación para el trabajo) y, 4) la educación sobre la salud. Como segundo aspecto a destacar, es la presencia de la educación comunitaria, que de acuerdo a una investigación de Pieck y Agudo en 1988, se tuvieron 27 programas que, obviamente están relacionados con las cuatro áreas anteriormente mencionadas, lo cual habla de la gran diversidad de programas de educación comunitaria; como tercer y último aspecto a mencionar, es que estas propuestas fueron aplicadas por diferentes instancias - 31 en total -, lo cual también habla de una heterogeneidad de instituciones que brindan el servicio, las cuales abarcan desde aquellas que se dedican a la educación esencialmente como el INEA o la Dirección General de Educación Agropecuaria, hasta Secretarías de Estado, con diferentes unidades, programas o direcciones generales como por ejemplo la Secretaría de la Reforma Agraria; también se tienen bancos, como el Banco Nacional de Crédito Rural, instituciones de salud (Instituto Mexicano del Seguro Social) y promotoras culturales como la Casa de las Artesanías y el DIF.

Bajo este recorrido, se puede decir que la atención educativa a los grupos vulnerables, a los sectores pobres se ha hecho básicamente desde las modalidades que se encuentran fuera del "sistema educativo institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que abarca desde la escuela primaria hasta la universidad" (Coombs y Ahmed, 1974; citado por La Belle, 1980: 44), es decir, desde la educación no formal, entendiendo por ésta "(...) un conjunto variado de actividades organizadas fuera del sistema formal, destinadas a atender necesidades de aprendizaje identificables de grupos particulares de cualquier población, sean niños, jóvenes o adultos; mujeres u hombres; granjeros, comerciantes o artesanos; familias pobres y ricas" (Coombs, 1976: 282, citado por Pieck, 1996: 42)

En esta perspectiva, es importante decir que este tipo de servicio educativo, tal como lo indica Enrique Pieck (1996) tiene una serie de altibajos, es decir, cambios en las prioridades a atender por el país, por ello se dejan de atender a sectores como el campesino y después se retoma y se vuelve a impulsar. Vale decir que no solamente estos cambios se dan por consideraciones de carácter nacional, sino también por presiones y postulados de carácter externo o internacional, en concreto por recomendaciones de la UNESCO en particular o de la ONU en general, e incluso por organismos financieros como el Fondo Monetario Internacional o el Banco Mundial ya que consideran que la baja escolaridad y en especial el analfabetismo, es una de las causas del subdesarrollo y por lo mismo no permiten el despegue económico, considerando como modelo de desarrollo la industrialización y la economía de tipo capitalista. (Infante, 1983)

En este sentido, esta clase de atención educativa tiene un origen y orientación que con el paso del tiempo cambia. De inicio se pensaba en cómo se podrían hacer llegar los servicios educativos, considerando que no nada más era la instrucción escolar, sino también las posibilidades de desarrollo comunitario las que impulsaban las acciones de la educación no formal, pero tal como lo menciona Pieck (1996) y Castillo *et al.* (1982) este tipo de educación se institucionaliza y surge como una respuesta a la incapacidad de los sistemas educativos formales para dar atención a los sectores marginados, de tal manera que "la mayoría de esos programas (de educación no formal) tienen detrás una larga tradición histórica en sus intentos de proporcionar educación a jóvenes y adultos para quienes la educación formal no resultó adecuada o fue inalcanzable (...) [pero] Por lo general, se trata de programas aislados que no forman parte de un proyecto más integrado, en el cual la educación desempeña un papel de

componente, no de agente exclusivo". (La Belle, 1980: 47) En este contexto, "no es posible hablar todavía de la educación no formal como una alternativa educativa, sino más bien como una actividad que tiende a compensar los problemas derivados de un modelo de desarrollo que no ha sido capaz de ofrecer a los sectores marginales de la población los medios para mejorar sus niveles de vida. Se encuentra lejos de poder convertirse en un apoyo real a los procesos de desarrollo rural" (Pieck, 1996: 109-110)

En resumen, se puede indicar que desde los inicios del siglo XX hasta el año 2000 se han implementado diversas estrategias de una gran magnitud para la atención educativa a los sectores marginados por ejemplo las Campañas Nacionales de Alfabetización, las Misiones Culturales, el Plan de 11 años y la política educativa del gobierno de López Portillo: Educación para Todos, así como las modificaciones a la legislación educativa en 1993²³ que incluye todo un capítulo sobre la Equidad. Sin embargo, como lo señala Ornelas (1998: 207), pese a los grandes logros y esfuerzos realizados a lo largo de este tiempo, aún persisten rezagos respecto a la igualdad social y educativa. Por lo que el sistema educativo, tendrá que enfrentar grandes desafíos pues el atraso es muy grande y existe una tremenda desproporción entre las regiones del país y, particularmente entre las clases sociales²⁴.

²³ Se está haciendo referencia a la sustitución de la "Ley Federal de Educación" por la "Ley General de Educación".

²⁴ Algunos datos sobre estos aspectos son los siguientes: "En 1990, el promedio (de escolaridad) ascendió a 6.65 años, es decir, casi se duplicó en 20 años (Bracho, 1994). Todo eso significa un avance importante, pero apenas pone a México como un país de Primaria (...) Todavía en 1990, cerca del 14% de la población mayor de 15 años no tenía ningún grado de instrucción; casi 40% del mismo universo no había concluido la primaria y solo 4.6% había concluido una licenciatura o estudios equivalentes (Bracho, 1994) Además, (...) cada año el sistema escolar deja fuera de las aulas a 300 mil niños, lo que incrementa el rezago (...) la documentación consultada mostraba con crudeza que el rezago mayor del SEM se encuentra en Chiapas y otros estados del sur, Oaxaca y Guerrero, donde la población es mayoritariamente indígena, están menos comunicados y se encuentran en lo más bajo de la escala en casi todas las mediciones sobre educación (índices de Gini de concentración de la escolaridad, promedio de escolaridad de la población mayor de 15 años, promedio de analfabetismo, eficiencia terminal en la escuela primaria, libros en bibliotecas públicas en el estado y *per capita*)" (Ornelas, 1998: 211, 228-229). Otro aspecto de esta situación se encuentra en Pieck (1996: 91), "(...) en relación con el problema de la calidad y la igualdad del sistema educativo mexicano, Guevara (1992: 22) señala que 20% de las escuelas del país en 1990 no ofrecía los seis años de educación primaria completos y solamente 57% de los estudiantes aprueba los exámenes finales después de esos seis años. Estas cifras muestran la desigualdad en los logros escolares, ya que son niños de familias pobres quienes generalmente fracasan en esos exámenes".

2. Política de atención educativa a los grupos vulnerables en México: 1990-2000

Como se ha señalado, si bien la atención a los sectores vulnerables ha estado presente prácticamente a lo largo del siglo XX, en esta década toma un matiz especial al enmarcarse dentro de una serie de políticas sociales que impulsa el gobierno federal y que adquieren ciertas particularidades dependiendo de la administración en turno. Se puede decir que se tienen tres administraciones y cada una de ellas elabora su propia propuesta de atención a los grupos marginados, a continuación se describen las características generales de cada una de éstas.

En el sexenio del **presidente Carlos Salinas de Gortari, 1988-1994**, se impulsó el Programa Nacional de Solidaridad (PRONASOL), el cual se concibió como una estrategia que permitiría hacer frente a la pobreza extrema. La población a quien estaba dirigido son los pueblos indígenas, los campesinos de escasos recursos y los grupos populares urbanos; las áreas que recibirán particular atención serían la alimentación, la regularización en la tenencia de la tierra y vivienda, la procuración de justicia la apertura y mejoramiento de los espacios educativos; así como la salud, la electrificación de comunidades, el agua potable, la infraestructura agropecuaria y preservación de recursos naturales. (Poder Ejecutivo Federal, 1989 b: 127)

El PRONASOL fue uno de los programas que más amplio debate y presencia suscitó. De hecho, fue una de las innovaciones y peculiaridades de la administración federal 88-94. Independientemente de los resultados, se concibió como una estrategia para abatir la pobreza y establecer una nueva relación entre gobierno y sociedad en los ámbitos económico, político y social con la finalidad de atender las desigualdades sociales. En esta perspectiva, formó parte de la política global de la nación y como una de las estrategias que permitiría cumplir con los principales objetivos del Plan Nacional de Desarrollo en dicha administración.

Para ubicar el marco de política sobre la educación, dentro del PRONASOL, se presenta la siguiente referencia, la cual hace hincapié en la atención a los grupos marginados y

vulnerables de la sociedad mexicana. "En el ámbito de la educación, se buscará ampliar la cobertura y elevar la calidad del contenido como propósitos fundamentales, a fin de superar las sensibles deficiencias del sistema educativo en las zonas rurales y urbanas populares. (Poder Ejecutivo Federal, 1989 b: 128)

Es en este marco de la política de Solidaridad, que el Programa para la Modernización Educativa busca una educación primaria universal, más firme y más útil para la vida y una educación abierta que restituya y abra un futuro de oportunidades a los más necesitados entre nosotros. Así, se pretende eliminar las desigualdades e inequidades geográficas y sociales enfocándose al combate contra la pobreza y la desigualdad, con la intención de reducir las disparidades de atención educativa entre las diferentes regiones del país y grupos sociales. (Poder Ejecutivo Federal, 1989 a)

En cuanto al planteamiento de la administración federal **1994-2000**, es decir, del **presidente Ernesto Zedillo Ponce de León** el objetivo fundamental referente al desarrollo social, contenido en el Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000, indica que se enfocará a la erradicación de la pobreza, privilegiando la atención a grupos, comunidades y zonas geográficas que padecen las más grandes desventajas económicas y sociales. Proporcionando igualdad de oportunidades, con la intención de elevar los niveles de bienestar y calidad de vida de los mexicanos y disminuir la pobreza y la exclusión social. (Poder Ejecutivo Federal, 1995 b)

Como se puede apreciar, las líneas de la política social siguen siendo la eliminación de la pobreza y la desigualdad, dicha situación puede concebirse de dos maneras, la primera y más óptima es la de una continuidad consciente y deliberada de la lucha contra la pobreza, la exclusión y la desigualdad; la segunda, tal vez más realista, es que a pesar de los esfuerzos realizados a lo largo de una administración de 6 años que buscaba el concurso de la sociedad y de los diferentes niveles de gobierno, fueron pocos ante la magnitud del problema a enfrentar; por ello hay una continuidad en el combate a la pobreza y sus repercusiones, así como sobre sus causas.

En este marco, la administración del presidente Zedillo indica que: "El bienestar social exige conservar una visión estratégica que identifique las causas estructurales de la desigualdad y pueda actuar sobre ellas. Mejorar la educación, la salud, la vivienda, aumentar la productividad y los ingresos reales de las personas y las familias son nuestros retos más importantes a fin de milenio. Esto implica la inversión en capital humano, lo cual es fundamental no sólo para impulsar el bienestar social sino para garantizar mayor productividad, crecimiento económico y lograr el objetivo superior de mayor justicia social y equidad. Ampliar las capacidades y oportunidades de la población impone una cruzada nacional para elevar la cobertura y la calidad de los servicios de educación, salud y vivienda, como condición para avanzar en el desarrollo social integral". (Poder Ejecutivo Federal, 1995 b: 84)

En este contexto, el programa otorga mayor prioridad a la educación básica, mereciendo una especial atención para su acceso los sectores más vulnerables de la nación como los discapacitados, los rurales y urbano marginados, los jornaleros agrícolas migrantes y en particular, los indígenas y el desarrollo educativo de la mujer. El desafío de la educación básica seguirá siendo la calidad sin descuidar la equidad, pues ambas se requieren para lograr una mayor equidad. (Poder Ejecutivo Federal, 1995 a)

Como se puede observar, existen lineamientos y orientaciones precisas de atención a los grupos vulnerables en estos dos sexenios, es decir, en la década pasada; sin que por ello haya aumentado su atención o mejorado considerablemente su situación educativa, con datos como los siguientes, se puede apreciar esta circunstancia²⁵: el promedio de escolaridad de la población de 15 años y más pasó de 6.6 (en 1990) a 7.6 (en el 2000) (INEGI, 2001 b), lo cual sitúa al país en un nivel intermedio entre la enseñanza primaria y secundaria, por lo que se puede decir que México sigue siendo una nación con un nivel de instrucción básicamente de primaria.

A esta situación, se suman las disparidades por región, pues el promedio de escolaridad de la población mayor de 15 años muestra grandes disparidades, por ejemplo la entidad más

²⁵ Es conveniente mencionar, que a lo largo del trabajo se presentan datos de atención educativa en la década 1990-2000, indicando que los sectores marginados, a pesar de haberse decretado una política social y educativa de atención preferencial, siguen estando rezagados y marginados de los diferentes beneficios sociales, entre ellos el educativo.

seolarizada - el Distrito Federal - tiene casi 10 años de promedio, mientras que Oaxaca y Chiapas ofrecen únicamente 6. (Poder Ejecutivo Federal, 2001 a: 58)

En el caso de la atención educativa a la población agrícola migrante, su registro estadístico comienza en el ciclo 95-96 atendiendo en ese año a 3982 niños, para el 2000 la atención fue de tan sólo de 5864 a pesar de que sería atendido de manera preferencial²⁶ (como se señala en el siguiente apartado de este mismo capítulo). Por otra parte, la atención a las zonas de mayor rezago y marginación a través de los programas compensatorios tampoco ha tenido resultados de gran impacto, existe desarticulación entre éstos y otros programas de combate a la pobreza, problemas de coordinación en las entidades federativas que redundan en la duplicidad de esfuerzos; además, se tienen pocas evaluaciones sobre la compensación de las desigualdades entorno a los niveles de logro educativo de los alumnos beneficiados (Poder Ejecutivo Federal, 2001 a).

En suma: "(...) actualmente el sistema ni siquiera logra proporcionarles (a las regiones y sectores más desprotegidos) insumos de igual cantidad y calidad a los que se destina a tipos, niveles y modalidades educativos similares del medio urbano.

Tenemos un sistema educativo que se ha expandido y diversificado, a pesar de lo cual aún no se generaliza el acceso a la educación básica (...)" (Poder Ejecutivo Federal, 2001 a: 62)

En este contexto, a pesar de haberse definido políticas educativas y una legislación - con una participación importante en términos de igualdad - dirigidas a los grupos más vulnerables en la década pasada, persiste una problemática que en algunos sectores y en ciertas circunstancias se agudiza: de tal manera que al inicio del nuevo siglo y milenio, México sigue en su lucha contra la pobreza y la desigualdad y las políticas para su atención que ha propuesto la administración federal **2000-2006, del presidente Vicente Fox Quezada**, son similares a las de los dos sexenios anteriores, se sigue apelando a la solidaridad, al interés común, al sentido de justicia y compromiso para con los más necesitados.

²⁶ Fuente: <http://www.sep.gob.mx/work/appsite/nacional/cuadros/c9000/matpri99.htm>, citado en INEGI, 2001b

En este contexto, vale la pena preguntarse ¿lo que se ha hecho es insuficiente ante la magnitud del problema? ¿se hizo mal o se hizo bien pero es necesario hacerlo mejor? ¿valdría la pena pensar en otro tipo de alternativas, rescatar y evaluar otras experiencias a fin de aplicarlas al contexto mexicano? ¿es problema de administración, de planeación, de financiamiento, de ejecución? ¿sería conveniente definir una estrategia de evaluación continua de la política social y educativa implementada para conocer sus límites y alcances, sus costos y sus beneficios? Como lo expresa Reimers (1999: 64) "Sólo generando y acumulando conocimiento riguroso y sistemático sobre qué tiene efecto y a qué costo, será posible ir perfeccionando nuestras intervenciones (...)".

En la actual administración federal mexicana *la emancipación es el objetivo de política social*. Dentro de ésta, ¿qué papel juega la educación?

"La educación es el instrumento más importante para aumentar la inteligencia individual y colectiva y para lograr la emancipación de las personas y de la sociedad. Aunque varios factores contribuyen a promover la soberanía de los individuos y de los grupos sociales que éstos forman, para el gobierno no existe la menor duda de que la educación es el mecanismo determinante de la robustez y velocidad con que la emancipación podrá alcanzarse, el factor determinante del nivel de inteligencia nacional y la punta de lanza del esfuerzo nacional contra la pobreza y la inequidad". (Poder Ejecutivo Federal, 2001 b: 48)

Pero, nuevamente surge la pregunta: ¿la educación puede cumplir con estos objetivos, desempeñar esas funciones, cumplir con esos papeles? Parece que no se ha aprendido nada o muy poco, sobre la "historia" reciente acerca de los límites y posibilidades de la educación y se le siguen asignando tareas, roles o papeles como si fuera la "varita mágica" que efectivamente podrá lograr la resolución de los problemas de pobreza, desigualdad y exclusión o, en el contexto de la administración federal 2000-2006 mexicana, de emancipación. Así, se puede decir que se sigue cometiendo el mismo error y el más importante indicado por Anibal Buitron (citado por La Belle, 1980) hace ya más de 30 años: el pensar que con la educación se pueden solucionar este tipo de problemas. Es en este marco, que adquiere relevancia el remitirse a algunas experiencias de atención educativa a los grupos marginados, presentar algunos de sus resultados y conclusiones para ver la función de la educación, el papel que ha desempeñado en contextos de pobreza y desigualdad.

3. Consideraciones sobre experiencias educativas dirigidas a grupos vulnerables²⁷

a) Consideraciones en la atención educativa a adultos

Enrique Pieck (1996) en su texto "*Función social y significado de la educación comunitaria*"²⁸ indica que la educación dirigida a los grupos pobres y marginados ha servido más como una legitimación del gobierno y de su discurso político, pero podría decirse que en términos de erradicación de la pobreza y disminución de la desigualdad a través del desarrollo personal y comunitario no ha tenido resultados positivos, pues como él lo indica se ofrece educación pobre para grupos pobres.

"Se puede concluir que los elementos señalados sirven para explicar la manera en que la educación no formal cumple funciones particularmente significativas de legitimación, control social y reproducción, como resultado de la exposición de los participantes a las prácticas educativas e institucionales (...) Lo primero que resalta es la situación irónicamente marginal de un servicio destinado a los grupos más desfavorecidos, en el que una multiplicidad de factores conforman el perfil de una educación empantanada en la inercia y el continuismo (...) La utilidad no trasciende. Son cursos aislados con utilidades diferenciales que satisfacen necesidades personales y que difícilmente logran impactar favorablemente las economías familiares y el desarrollo de la comunidad. Desde hace tiempo la educación comunitaria ha adquirido rasgos marcadamente compensatorios; una educación que intenta paliar y remediar las desigualdades que han resultado de la implantación de un modelo de desarrollo que poco ha favorecido a las capas sociales mayoritarias". (Pieck, 1996: 323 y 324)

En este contexto, el autor indica como una de las partes esenciales de la investigación, el develamiento, la precisión y la indicación de una realidad social y educativa en la que se encuentran los sectores marginados que necesita ser señalada, con la finalidad de incorporar los resultados de la investigación a las prácticas educativas de las instituciones que trabajan para llevar el servicio educativo a este tipo de sectores, en la perspectiva de ofrecer

²⁷ Es importante mencionar que algunas limitaciones, alcances, resultados y sugerencias que se han hecho se presentaron en el capítulo 1 (cuando se abrió la discusión sobre la relación entre educación y pobreza: límites y posibilidades) y otras se incluyen en el capítulo 4, principalmente en el apartado II: las posibilidades educativas de los JAM.

²⁸ Por educación comunitaria se entiende "(...) un proceso que parte de las necesidades, intereses, y valores de la comunidad; pretende que esta se vaya apropiando de los instrumentos que le permitan resolver sus problemas para propiciar su participación en la tarea de mejorar el nivel de vida de la sociedad" (SEP-CONAFE, 1988, citado por Pieck, 1996: 115). En esta perspectiva la actividad de educación no formal se relaciona con la educación comunitaria, brindando curso en las áreas de: educación básica y alfabetización;

alternativas educativas viables que puedan contribuir a apoyar el desarrollo social y económico de los grupos vulnerables.

Otros resultados que se han tenido al ofertar servicios educativos a los sectores pobres de la sociedad, indican que la educación no formal²⁹ no ha podido realizar y alcanzar las expectativas para lograr el cambio social, ya sea desde lo que se ha denominado "dependencia – liberación"³⁰ que apela a la concientización para la transformación social o "privación - desarrollo"³¹ que pone como pilar la integración de los sectores marginados a la sociedad.

En la primera perspectiva, como bien lo señala La Belle (1980: 52, 53) "el problema que se me plantea con la mayoría de esos programas de orientación liberacionista es que tienen una confianza casi absoluta en que la gente tomará la iniciativa por si mismos o con sus colegas concientizados. Parecen suponer que a partir de que una persona conozca su realidad, desarrollará los canales constructivos para cambiar esa realidad en su propio beneficio. Yo diría que es tan probable que se sienta frustrada como que inicie la acción (...)". Un ejemplo son las cuestiones de tipo socioeconómico que acompañan a la parte educativa, como cooperativas

extensión agrícola y desarrollo rural: educación comunitaria o capacitación para el trabajo y educación sobre la salud. (Pieck, 1996).

²⁹ "(...) la educación no formal se refiere a los programas organizados, no escolares, que se proponen brindar experiencias específicas de aprendizaje a ciertos sectores específicos de la población. La mayoría de esos esfuerzos educativos (...) se dirigen a los adultos y jóvenes que desde el punto de vista socioeconómico se califican como pobres, e incluyen la extensión agrícola, el desarrollo de la comunidad, la concientización, la capacitación técnico-vocacional, la alfabetización y educación primaria, la planificación familiar y otros programas del mismo tipo". (La Belle, 1980: 19)

³⁰ Su característica esencial es que en los países subdesarrollados en general y las comunidades marginadas en particular, depende de los beneficios y programas de desarrollo que se les puedan ofertar lo cual los hace dependientes y con pocas posibilidades de salir del círculo de marginación en que viven, por ello la alternativa es la liberación pero no solo de la dependencia sino de ellos mismos a través de la concientización, - que es prácticamente - la propuesta de Paulo Freire, la concientización que lleva a la liberación y por lo tanto a la transformación de la realidad de marginación y pobreza en la que viven, lo que conlleva necesariamente a la humanización de la sociedad, a la construcción de una sociedad más justa. (Freire, 1987 y 1988; La Belle, 1980; Infante, 1983)

³¹ "El enfoque desarrollista" busca la incorporación de los sectores pobres y marginados al desarrollo de las naciones dentro del modelo económico capitalista, es decir, quiere dotar a los sectores marginados de las herramientas y los elementos que les permita participar del desarrollo, que los integre a la sociedad "probablemente insistirán en la necesidad de tener más en cuenta el mejoramiento de las condiciones de vida de los participantes en lo que se refiere a salud, ingreso y toma de decisiones dentro de la estructura capitalista (considerando que) las limitaciones son mucho más complejas (...) las ven manifestarse como la falta de oportunidades que sufren los marginados dentro de la estructura social global, su carencia de tecnología y su falta de información y motivación. Este supuesto de carencia o falta de objetos y características materiales e inmateriales en el medio en el que viven los habitante marginales, lleva a los desarrollistas a intervenir con la tecnología, el capital, lo organización, la educación, etcétera." (La Belle, 1980: 53)

o sociedades autodirigidas, que dentro de un mercado o modelo de desarrollo de corte capitalista implica serias dificultades para que éstas funcionen, pues dicho modelo hace difícil el desarrollo de las propuestas. De tal modo, que para que lograr modificar la composición de la sociedad, será necesario realizar cambios concomitantes a nivel nacional, por no decir internacional.

En esta perspectiva, es conveniente retomar lo que Isabel Infante en su trabajo sobre *"Educación, comunicación y lenguaje. Fundamentos para la alfabetización de adultos en América Latina"* expone sobre la educación liberadora de Freire. Es cierto que la pedagogía liberadora es una de las principales corrientes para la atención educativa y cultural de los sectores populares en los países subdesarrollados; sin embargo su empleo, su aplicación no necesariamente corresponde a los planteamientos de Freire, sino que se han hecho derivaciones e interpretaciones erróneas o desvirtuadas de lo que corresponde a la liberación del oprimido, al cambio de su realidad tanto económica como social y en general, a la transformación de la sociedad. Así, el método psicosocial de Freire, sea interpretado y aplicado desvirtuando la línea principal de la liberación de los oprimidos, sacándolo de su contexto y propiciando una acción manipuladora. (Infante, 1983)

A diferencia de este enfoque que busca la liberación y la transformación de las estructuras sociales en donde están inmersos los sectores marginados, la corriente de privación desarrollo o el "enfoque desarrollista o integracionista" intenta incorporar a los marginados a la sociedad, pretende ayudar a los sectores pobres a superar su marginalidad. Este enfoque se sustenta en que sectores pobres no han sabido integrarse a la sociedad y por ello no pueden participar de los bienes que la sociedad ofrece. En este sentido, los programas educativos tendrían como finalidad provocar el cambio de las actitudes de los marginados para que se adecuen a la sociedad moderna. (Infante, 1983)

La Belle (1980), señala que las propuestas educativas desarrollistas se estructuran a partir de tres orientaciones: la estructura social, la tecnología y la información y la motivación. Pero existen algunas limitantes para que se logren los objetivos de desarrollo e integración: los campesinos se encuentran con una serie de intermediarios que se quedan con las

ganancias, o determinan el precio de los productos y por ende, los criterios de comercialización aunque a ellos no les convenga. Asimismo, en cuanto al financiamiento para la compra de productos y herramientas y en general de tecnología, está condicionada por criterios que en muchas ocasiones no pueden cubrir, a esto se agrega obviamente, la falta de preparación para utilizar el moderno equipo. En consecuencia, la estrategia no ha funcionado y los esfuerzos realizados no han tenido ningún éxito.

Complementando este señalamiento, (Infante, 1983: 39) menciona que "la intención de integrar a vastos sectores poblacionales a la sociedad moderna ha llevado al desarrollo de numerosos programas en el área de salud, familia y educación rural. Sin embargo, el éxito de estas iniciativas es muy dudoso. De hecho, las múltiples experiencias de "promoción popular" no han logrado disminuir la marginalidad, a no ser que cambien radicalmente las estructuras que la producen".

En este marco de atención a los sectores marginados, y en correspondencia con lo expuesto, es conveniente hacer el siguiente señalamiento sobre la educación popular³². "Precisamente la falta de un marco teórico inicial o su fundamentación freiriana, algo imprecisa en algunos puntos de acción y reflexión política, han conducido a cierto activismo en el que se sobreestimaba la fuerza de la educación como agente de cambio, lo que llevó posteriormente a la dispersión y desmoralización de los grupos frente a la constatación de que sus acciones, al convertirse en soluciones paliativas para los sectores oprimidos, no lograban desbaratar la directiva de la clase dominante". (Infante, 1983: 55)

En esta perspectiva, los resultados obtenidos en la atención educativa a sectores marginados, a los sectores pobres de la sociedad son magros por no decir nulos, salvo por excepciones muy contadas como el caso cubano³³. De tal manera que "(...) No hay, como dice

³² En un intento por clarificar las líneas básicas teóricas y las estrategias de acción se ha definido la tarea de la educación popular como la de "contribuir al proceso de creación o consolidación de una nueva hegemonía popular alternativa desde el punto de vista cultural, político e ideológico. Ubicando a la educación popular en el contexto de la lucha de clases, se la concibe como un instrumento que acompaña la transformación de su clase desde la existencia material a su existencia política. En esta perspectiva, la educación popular, representa intentos de dirección de la espontaneidad de las masas". (Infante, 1983: 56)

³³ Sobre el caso cubano es importante decir que tanto La Belle (1980) como Infante (1983) coinciden en indicar que su campaña de alfabetización alcanzó resultado notable porque iba acompañada de una ideología revolucionaria esencialmente, sin desconocer ciertas condiciones geográficas, de comunicación (idioma y traslado) que contribuyeron a su éxito. Sin embargo, como estos autores lo menciona eso no debe quitarle mérito a la campaña, señalando la importancia que tiene la congruencia entre la adecuación del programa educativo y la retórica e ideología que manifiesta un gobierno. Este logro también es mencionado por Rivero

Vries, ninguna "llave de oro" para lograr los objetivos de cambio social buscado (...) sabemos que, dados sus resultados en el pasado, no podemos ser demasiado optimistas respecto a la contribución de la educación no formal (y formal) a tan complejo e interrelacionado conjunto de procesos. Sin embargo, este tipo de pesimismo evidentemente no impedirá que algún gobierno, organización internacional o agencia privada recurra a la retórica de la educación no formal (o a la educación en general) para tratar de solucionar los males de la sociedad y proclame que si lo hace (...) es posible que la rubrica de la educación no formal caiga en desuso, tal como pasó con las anteriores, y sin duda, dejará el lugar para otro término a través del cual se prometerá una vida mejor para todos. Algún día, quizá se reconozca que la educación dirigida es más un espejo de la sociedad que un catalizador del cambio social, y que un cambio retórico no es un buen sustituto para la falta de realismo y conocimiento cuando llega para modificar la conducta y las reglas y estructuras de la sociedad. Quizá." (La Belle, 1980: 270-271)

Baste estos ejemplos, para poder indicar que las experiencias educativas dirigidas a los adultos en sectores marginados, han tenido pocos resultados. Esto adquiere especial relevancia, en el contexto en que se presenta la política educativa en los programas oficiales de las diferentes administraciones federales en México. Por lo que no debe esperarse que los planteamientos expuestos en ellos, se puedan alcanzar con la mera educación, con la educación por sí misma.

En este marco, es importante pensarla como un elemento que puede contribuir, que puede apoyar los procesos de combate contra la pobreza y la desigualdad, pero no como el elemento clave, esencial, organizador, como la instancia que promoverá el cambio. La experiencia una y otra vez lo hace patente, por ello puede decirse que la educación aislada de otros procesos sociales tiene pocas posibilidades de lograr el cambio pretendido. Sin embargo, parece ser de mayor utilidad considerándola como un elemento de refuerzo informativo de conocimientos a los individuos que se encuentran participando en forma organizada, en algún proyecto de acción común. Por ello, es conveniente pensar que la atención educativa a los adultos y sus problemas, no debe plantearse aislada de la educación general, así como de otras acciones de bienestar social en un determinado país y por regiones. (Schmelkes, 1982: 478, 480)

(2000 a), como un caso excepcional en América Latina sobre la escolaridad de la población que rebasa considerablemente la de diversos países.

En esta misma perspectiva, La Belle (1982: 120) indica que los programas de alfabetización raras veces encajan en el mundo de trabajo, diversión o pretensiones cívicas de los participantes. Esta conclusión parece coincidir con la de John Oxenham, quien dice que dicha instrucción (refiriéndose a la alfabetización) simplemente no es viable por sí misma - excepto para algunos pocos que saben exacta y urgentemente para qué la necesitan -. Por ello, para tener mayores probabilidades de éxito, la alfabetización debe ser siempre parte de un paquete. Esto equivale a decir que los otros componentes del paquete son necesarios para la alfabetización. No quiere decir, sin embargo, que la alfabetización sea necesaria para el éxito de los otros componentes.

*b) Consideraciones en la atención educativa en el nivel básico*³⁴

En esta parte es importante destacar que tanto en el trabajo de Muñoz Izquierdo (1999) como el de Rivero (2000 a)³⁵, se señalan una serie de propuestas de atención en la educación básica en diferentes partes de América Latina, que van desde la educación intercultural y bilingüe con poblaciones indígenas hasta educación básica en poblaciones rurales o urbano marginales, que intentan contribuir desde diferentes estrategias e incluso ideologías, atender a las necesidades de los sectores pobres y marginados.

Es importante destacar en esta perspectiva, que en dichas propuestas se han incorporado diversos actores sociales, entre los cuales están los diferentes niveles de gobierno no solamente el federal, así como también algunas empresas y ONG's. Sin embargo, lo que más llama la atención es la participación de la iglesia como elemento principal para la puesta en marcha de diferentes propuestas, baste por ejemplo las escuelas de Fe y Alegría que se inician en Venezuela pero que actualmente se encuentran en trece países

³⁴ Es conveniente señalar nuevamente que algunas de las consideraciones que se presentan en la atención a los sectores marginados y pobres en este nivel educativo, se encuentran inmersas en las reflexiones que se presentan en el capítulo 4, sobre todo en el apartado II: las posibilidades educativas de los JAM.

³⁵ Es importante destacar estos dos textos porque el primero, presenta el estado de conocimiento en torno a las estrategias que se han implementado en América Latina para combatir las desigualdades educativas y el segundo, hace un recuento importante y presenta las características de las principales alternativas de atención educativa a grupos marginados, en la perspectiva de señalar la potencialidad de la educación para hacer frente a la pobreza y la exclusión.

latinoamericanos (Rivero, 2000 a)³⁶ y "Caritas", con algunos proyectos de atención a los sectores adultos (La Belle, 1980).

Lo que se destaca de estas propuestas de atención como lo indica Soler, citado por Rivero (2000 a: 128) es que "(...) la buena escolarización no será posible bajo las condiciones desfavorables del contexto. Por consiguiente, sería necesario priorizar acciones para lograr los cambios de ese contexto (...)". En ese sentido y de manera resumida, considerando las circunstancias en las que se presta la atención educativa a los sectores marginados, el propio Rivero (2000 a: 129, paréntesis del autor) señala que:

"(...) la educación en los medios campesinos e indígenas demanda una cuádruple concertación de esfuerzos: de las entidades escolares y los programas educativos formales y no formales entre sí; del sector Educación con sectores claves en materia productiva, alimentaria y de salud; de los entes estatales con los municipales y los no gubernamentales y las asociaciones de madres y padres o de gremios en el campo; y, finalmente, la articulación que deben establecer esos servicios con la comunidad sede de los establecimientos educativos.

El objetivo central de esa concertación seguirá siendo dotar de más escuelas con recursos suficientes al sector campesino e indígena y tener más cuidado a la hora de generalizar leyes aplicables a la ciudad pero difíciles de extender al medio rural. Así, la deseable tendencia a ampliar los periodos de escolarización obligatoria general (o la ampliación de la jornada escolar) es difícil de cumplir en el campo –incluso en los primeros cursos de la educación básica–, si no se toman providencias paralelas respecto al tiempo escolar y los recursos de esas escuelas".

En esta perspectiva vale la pena hacer dos comentarios: el primero tiene que ver con lo que diversos estudios (La Belle 1980 y 1982; Infante, 1983; Pieck, 1996; Rivero, 2000 a) han encontrado respecto a la cooperación y vinculación de las instituciones, sean éstas del sector educativo o no, privadas o públicas; encontrándose que esta contribución o colaboración es escasa, es mínima e incluso nula o de confrontación. El segundo comentario tiene que ver con la ampliación de los periodos de escolarización e incluso de la jornada educativa, pues como se señala, si es difícil para los sectores rurales e indígenas hacer factible esta posibilidad dadas sus condiciones, en el sector jornalero esta situación es doblemente complicada por los constantes procesos de migración y por su inserción en el mundo laboral desde edades tempranas, lo cual significaría e implicaría nuevos procesos de exclusión si no se prevén acciones tendientes a modificar sus circunstancias y se toman las providencias y precauciones necesarias.

³⁶ Los trece países son: Venezuela, Ecuador, Panamá, Perú, Bolivia, El Salvador, Colombia, Nicaragua, Guatemala, Brasil, República Dominicana, Paraguay y Argentina. (Rivero, 2000 a: 171)

En este mismo orden de ideas y siguiendo las recomendaciones encontradas en las ofertas educativas dirigidas a los grupos marginados en el nivel primaria, otro aspecto importante a destacar es la indispensable vinculación entre necesidades básicas de los grupos pobres con la educación. Esta relación también se pone como un punto esencial en la atención educativa a jóvenes y adultos, como un enclave para que existan mayores probabilidades de concreción de propuestas de atención a grupos vulnerables, por lo que esta perspectiva sigue presente en este nivel educativo. Si bien, se precisa esta relación, es pertinente indicar que la educación es un elemento que puede contribuir a abrir posibilidades de participación, es un apoyo indispensable, pero no es la pauta que marcará las acciones a seguir, no es la resolución de los problemas y la satisfacción de las necesidades básicas.

Por otra parte, un punto importante a destacar es que algunos autores como Reimers, 2000; García-Huidobro 1996 o como el propio Rivero 2000 a. indican que programas de atención educativa a grupos marginados con estrategias distintas de las modalidades escolarizadas de escuelas completas, o incluso de las clases medias urbanas, presentan resultados semejantes o cuya diferencia no es tan significativa. Esto genera, como bien la señala Jorge Rivera (1996: 108) pensar en que está tan mal el sistema educativo latinoamericano que propuestas con menores recursos y personal docente menos calificados dan resultados similares. "Quiero confesarles que me asusta que los resultados de algunas investigaciones –las de Escuela Nueva, por ejemplo- no indican diferencias significativas con las escuelas completas, debido al mejoramiento del método. ¿Está tan mal la escuela que da lo mismo que sea completa o incompleta?"

Sin embargo, como bien lo señala Montero-Sieburth y lo confirman 51 estudios realizados (Muñoz, 1999: 200) respecto al modelo "mastery learning" (destreza en el aprendizaje) que es el método en que se apoya la Escuela Nueva de Colombia, "(...) no se ha podido demostrar que este modelo sea capaz de aumentar los aprendizajes de todas las clases de estudiantes, ni ha sido eficaz en todos los niveles educativos".

Esto adquiere especial relevancia en el marco de la imitación o en el contexto tan socorrido de aplicar modelos sin una previa evaluación que indique su factibilidad; pero esto tampoco significa que no puedan rescatar este tipo de experiencia, lo que se está tratando de señalar

es que es necesario analizar y evaluar la factibilidad de aplicación considerando los criterios, las condiciones y circunstancias en las que se encuentran las poblaciones marginadas del país, en este caso de los JAM. Es decir, no se ha indicado que este tipo de experiencias sea generalizable con el mismo orden de resultados a otros países o a otros grupos de pobres. Esto es importante resaltarlo porque de acuerdo con los resultados de propuestas de atención a sectores marginados adultos vistos en el apartado anterior, los resultados no han sido buenos ni los esperados.

Bajo esta perspectiva, es necesario destacar lo referente a la planeación de la educación en este tipo de sectores. Siguiendo a Muñoz (1999), la experiencia ha mostrado dos tipos de errores al respecto: el primero tiene que ver con la elaboración de planes de atención centrados exclusivamente en la parte técnica del propio plan, descuidando la parte de los factores, circunstancias y actores que deberían ponerlo en práctica, es decir del proceso de implementación; el segundo error es que cuando los planes y programas no funcionaban la responsabilidad no recae en la estructuración del plan sino en la mala ejecución del mismo o a que no se desarrolló como estaba estipulado; es decir, recae en la falta de capacitación del personal involucrado para llevar a cabo las estrategias y orientaciones señaladas. De tal manera que se requiere de la conjugación de ambas partes, ya que, como señala el propio Muñoz, es fundamental asegurar la orientación y contenidos de los planes (objetivos y medios para alcanzarlos), pero también reconocer que la implantación de lo planeado depende de la contribución que hagan los actores que se verán afectados por los planes.

En este contexto, ¿cuál podría ser la orientación a seguir en la educación básica en sectores marginados? Una posible respuesta es lo que el Centro de Estudios Educativos (CEE) encontró en una propuesta piloto encaminada a prevenir y superar el rezago educativo en comunidades rurales denominado "Erco" (Educación Rural Comunitaria)³⁷. Esta propuesta siguió tres líneas de acción: 1) el trabajo con docentes, mediante la modalidad de "capacitación de docentes en servicio"³⁸; 2) el trabajo con adolescentes desertores, con una

³⁷ Se presenta esta propuesta porque desde diferentes frentes y retomando diversas estrategias, pretende atacar una de las cuestiones educativas que caracteriza a las comunidades marginadas: el rezago educativo.

³⁸ Esta metodología combina la investigación con la acción y la participación. Mediante la observación de la práctica educativa, el proceso indica ir y venir de la práctica a la teoría y de la teoría a la práctica. La participación se refiere a que son los mismos docentes quienes realizan la investigación (Fierro et al., 1989)

finalidad compensatoria³⁹, y 3) el trabajo con madres campesinas en torno a la creación de un ambiente familiar favorable al aprendizaje. (Lavin, 1991, citado por Muñoz, 1999: 211; las aclaraciones o ampliaciones en los pies de página son del autor). Los resultados encontrados llevaron a la siguiente conclusión:

"(...) la educación básica debe proponerse desarrollar, fundamentalmente, dos tipos de competencias: las necesarias para el manejo de la comunicación efectiva y el uso del lenguaje matemático, como herramienta para la comprensión, interpretación y solución de situaciones propias de la vida diaria, así como las competencias necesarias para la participación y la convivencia democrática". (Muñoz, 1996: 212)

Si bien ésta podría ser una orientación, es importante decir que se presenta en este trabajo con un carácter indicativo y no prescriptivo, ya que como lo menciona Tedesco (1996) citado por Rivero (2000 a), en esta era de cambios constantes e inmediatos en las diferentes esferas de la vida social que exige nuevas y diversas formas de socialización y de aprendizaje - aspectos vinculados directamente con la educación - no es posible tener respuestas categóricas. Por ello, es necesario partir de la duda, hacer la reflexión sobre las interrogantes y las incertidumbres y no desde las respuestas únicas y terminantes que llevan a posturas radicales, opuestas y fundamentalistas en donde se pueden encontrar posturas que van desde indicar un destino maravilloso o el de asegurar un destino catastrófico. Esto implica un nuevo reto a la educación tan acostumbrada a la respuesta categórica y prescriptiva, más que indicativa y de incertidumbre: "La búsqueda de respuestas a las preguntas planteadas - ¿Pueden una política y una estrategia educativa superar por sí solas la pobreza y la falta de equidad en América Latina? ¿le corresponde a la educación asumir estas tareas en pro de una mayor equidad social? ¿cuál es la potencialidad de la educación para abordar semejante tarea? ¿qué estrategias tendrían que adaptarse, con este propósito, en los actuales procesos de reforma y modernización educativa? - y la definición de nuevas políticas institucionales tendrían que ser estimuladas por las incertidumbres más que por las certezas" (Rivero, 2000 a: 108 y 105)

citado por Muñoz, 1996: 205, a pie de página). El objetivo como lo señala el propio Muñoz (1999) es promover la reflexión sobre la práctica docente.

³⁹ El programa que se empleó fue el de Educación Básica Intensiva (EBI). "El objetivo del mismo es el de ofrecer a los jóvenes de 11 a 14 años que habitan en zonas urbano marginadas la opción de terminar su educación básica mediante una modalidad ajustada a sus circunstancias y necesidades en un periodo no mayor de dos años y medio" (Muñoz, 1999: 193)

Después de este breve recorrido, en donde se destacan algunos de los elementos más importantes en cuanto a lo que se ha dicho respecto a la atención educativa a los grupos marginados, conviene decir que no hay respuestas únicas y concluyentes para atender a estos sectores y que es necesario pensar en la necesidad de tener procesos constantes de experimentación, investigación y evaluación y, cambiar la visión acerca del potencial y las posibilidades de la educación frente a las situaciones de pobreza y marginación, como se ha indicado desde el primer capítulo de este trabajo.

En este contexto vale la pena cerrar con la siguiente reflexión. Las conclusiones y resultados generales a que se han llegado, al ofertar servicios educativos a los sectores marginados, destaca que lo que se pretende lograr en términos de desarrollo social, a través de la educación y de los objetivos y resultados propios del servicio o de la oferta educativa son demasiado pretenciosos y poco factibles de concretarse. Por ello, se puede señalar que los discursos de política educativa presentados sirven para una legitimación política y social del Estado, así como del ejercicio del poder por parte del gobierno más que una realidad alcanzable por la educación en general, sea de tipo formal o no formal; generando de esta manera, una retórica discursiva en donde se mistifica el papel y el potencial de la educación en el desarrollo de los sectores marginados. Pieck, (1996: 323) lo señala así, "(...) la educación no formal cumple funciones particularmente significativas de legitimación, control social y reproducción".

III. El servicio educativo a jornaleros agrícolas migrantes en el marco de atención a los grupos vulnerables en México

Una de las políticas que ha impulsado el Estado Mexicano es la atención a los sectores pobres, con mayor énfasis en la década de los 90's, pues ha habido una mayor manifestación por atender a dichos sectores al decretarse una política social de asistencia a los más rezagados, entre los que destacan los indígenas y **los jornaleros agrícolas migrantes**. "Uno de los sectores más vulnerables de la sociedad mexicana es el de los trabajadores migrantes. El deterioro constante de sus niveles de vida y su difícil inserción en el mercado laboral los obliga a buscar opciones fuera de sus comunidades, pues en ellas persisten la

inseguridad laboral, la falta de vivienda digna, la mala alimentación y la marginación de la cobertura educativa y de salud". (Poder Ejecutivo Federal, 1995 b: 20)

Las acciones de beneficio social se enfocan a cuestiones de alimentación, vivienda, salud y educación, entre las más importantes. Las condiciones en las que viven y se desarrollan las familias jornaleras agrícolas migrantes, hacen que se encuentren al margen de estos beneficios a los que tienen derecho como cualquier ciudadano mexicano; por ello, en lo que respecta a educación, se señala que:

"Las autoridades educativas tomarán medidas tendientes a establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de cada individuo, una mayor equidad educativa, así como el logro de la efectiva igualdad en oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos.

Dichas medidas estarán dirigidas, de manera preferente, a los grupos y regiones con mayor rezago educativo o que enfrenten condiciones económicas y sociales de desventaja". (SEP, 1993 a: 65 y 66. Capítulo III. De la equidad en la educación)

En correspondencia con ello, en diferentes documentos oficiales como la Ley General de Educación, el Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000, el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 entre los más actuales, se destaca la necesidad de brindar un servicio educativo que responda a las características y necesidades de la población jornalera agrícola migrante debido a que:

"Los programas vigentes para hijos de jornaleros agrícolas han logrado mitigar poco las condiciones de extrema desatención educativa que los afecta. En los próximos años, se intensificarán las acciones orientadas a estos grupos. En primer lugar, se desarrollará una versión adaptada del modelo curricular que se aplica en zonas rurales. En segundo, se ajustará el modelo de educación comunitaria, tanto en lo relativo al tipo de materiales de que dispone, como en cuanto a las modalidades de trabajo de los instructores. Éstos, al igual que las familias, tendrían el carácter de migrantes". (Poder Ejecutivo Federal, 1995 a: 73)

Asimismo, en la Ley General de Educación (SEP, 1993 a: 69. Capítulo IV. Del Proceso Educativo) se establece que: "La educación básica, en sus tres niveles, tendrá las adaptaciones requeridas para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los grupos indígenas del país, así como de la población rural dispersa y grupos migratorios".

Teniendo como sustento estas breves referencias al marco normativo educativo (que no se ha cumplido en términos generales, pero principalmente en cuanto a oportunidad como se

describirá en el 3er. capítulo), se presentará brevemente la atención que se ha brindado a este sector de la población.

1. Atención educativa a jornaleros agrícolas migrantes: niños y adultos

Históricamente los JAM aparecen en los años 50's como sujeto histórico y social de manera nítida, formando parte del sector rural mexicano. Algunos trabajos establecen que se puede describir la situación contemporánea del agro mexicano a partir de los años cuarentas, cuando el fenómeno de la migración rural-urbana adquirió tendencias de crecimiento acelerado en el marco de las etapas de auge y crisis del sector agrícola y del proceso de industrialización en México; pero es en los cincuentas cuando los jornaleros agrícolas migrantes constituyen un sujeto de carácter histórico cuyo origen se encuentra en los mecanismos y lógica de operación de la economía de tipo liberal. (Rodríguez, 1998 a: 18 y 31)

Sin embargo, la oferta educativa orientada a los JAM inicia en 1981 en colaboración con el Fideicomiso de Obras Sociales para Cañeros de Escasos Recursos (FIOSER) dentro del contexto de la política educativa: "Educación para Todos", impulsada por el entonces presidente José López Portillo.

Un elemento considerado para la prestación del servicio fue la realización de trabajos diagnósticos para conocer las condiciones socioeducativas de los jornaleros, tal es el caso de la investigación que en 1980 realizó CONAFE para determinar las condiciones socioeducativas de los jornaleros agrícolas migrantes. (Rodríguez, 1998 b: 2, anexo 6)

Es importante considerar estos estudios como punto de partida para señalar la importancia, que desde entonces ha tenido conocer las características de los sujetos a quien va dirigida la oferta educativa, a fin de que ésta responda a sus particularidades; pero también es conveniente decir que hasta el momento esto no se ha logrado.

"No obstante 16 años de operación del proyecto en el INEA, no se han abordado de manera sistemática las características fundamentales de la población jornalera agrícola migrante, como es la situación actual de su experiencia educativa y escolar, entre otros aspectos de carácter económico, social y cultural". (Rodríguez, 1998 a: 5)

a) Atención a niños jornaleros agrícolas migrantes

La referencia anterior también abarca a la población infantil - como se comprobará más adelante en el estado de conocimiento - por ahora solo se dirá que la atención a este sector no necesariamente llevó a la realización de estudios para conocer su problemática⁴⁰, más bien se puede considerar como parte de la política de expansión educativa que se propuso lograr el gobierno en turno. Así, como parte de esta atención se elaboraron y se siguen elaborando materiales educativos, en este sentido se tienen propuestas de diferentes estados de la república a donde llegan los migrantes como son: Jalisco, Baja California, Baja California Sur y Sinaloa, entre otros.

En este contexto, la SEP se centra prácticamente en la elaboración de materiales educativos para los niños, siendo ésta la tendencia que ha privado desde su origen hasta hoy.⁴¹ Actualmente la SEP opera con el Programa Primaria para Niños Migrantes, el cual es una selección de contenidos con base en el currículo nacional, "propuesta" con la que se ha atendido a este sector desde sus inicios, aunque también es conveniente indicar que se está prestando el servicio con la "nueva propuesta": Modelo de Atención de Nivel Primaria para Niños y Niñas Migrantes, pero sólo 1º y 2º grado porque aún no se ha concluido. De esta manera, hoy se atiende a los niños migrantes con "dos propuestas educativas" por parte de la SEP. Cabe indicar que esta nueva propuesta no cuenta con una precisión diagnóstica sobre la situación educativa del sector.

⁴⁰ La bibliografía que incluye Martínez Medrano en el estudio que se realizó para conocer los trabajos de investigación sobre niños migrantes sustenta esta afirmación, pues las referencias encontradas en el ámbito de la SEP hablan de la elaboración de materiales para el trabajo en aula. (ver anexo 3 de dicho documento)

⁴¹ Hubo un breve periodo - de un año, en 1998 - en el que se desarrollaron algunos estudios para conocer la situación educativa de la población infantil, a fin de apoyar la estructuración del modelo educativo que se está elaborando para este sector.

Por su parte, la etapa de atención de CONAFE se inicia en 1989 con el Programa Oficial del Consejo: Cursos Comunitarios, como parte de la política social de asistencia a los más rezagados que impulsa el gobierno de Carlos Salinas. Esta atención⁴² también se encuentra marcada por la elaboración de una Propuesta Pedagógica dirigida al sector. Esta se basa, no en el conocimiento de la situación educativa que hay en los menores migrantes, sino en el: "(...) resultado del análisis sobre las condiciones de vida, de trabajo y culturales de los jornaleros agrícolas migrantes". (Medina, 1994: s/p)

En este sentido, la Propuesta Pedagógica se hizo con información precaria sobre la situación escolar de la población. Así, cuestiones relativas a la escolaridad de los niños migrantes, a sus posibilidades de asistir a la escuela son pocas e imprecisas, se basan en muchos supuestos que muestran las carencias de datos e información levantados en campo⁴³.

Por ello, de 1995 a 1997 se desarrollaron varios estudios cuyo propósito era conocer - con mayor precisión - variables estratégicas como "movilidad y tiempo", aspectos que no podrían dejarse como supuestos sino que tendrían que ser precisados, ya que el tiempo y la movilidad son elementos sustanciales para el análisis tanto de la situación educativa como de las posibilidades de acceder, permanecer y concluir estudios de nivel básico. En este contexto, CONAFE combina la atención educativa a los niños migrantes con base en el Programa de Cursos Comunitarios con el avance en el conocimiento del sector.

Los estudios realizados estaban encaminados a conocer la operación del proyecto, profundizar en el conocimiento socioeducativo de la población y ver la factibilidad

⁴² Un referente importante para conocer la situación en la prestación del servicio fue el trabajo CONAFE (1994 b). Problemática pedagógica más sobresaliente en la operación del proyecto AEPIAM, CONAFE, México; cuyo propósito principal fue dar cuenta de la problemática que hay en torno a: la enseñanza, el aprendizaje, el manejo y uso del Manual del Instructor Comunitario, el trabajo multinivel y la capacitación a los Agentes Educativos (el equivalente al Instructor Comunitario).

⁴³ Esta afirmación se hace desde la experiencia de trabajo, cuando se estaba elaborando dicha propuesta y se realizó un análisis de la misma en el siguiente periodo para ver su factibilidad, que culminó con el documento: CONAFE (1996 h). Alcance y Pertinencia del Taller Proyecto de Trabajo para la Población Infantil Agrícola Migrante. Dictamen. CONAFE, 1996, en donde se señala que esta no es factible para la atención educativa de este sector de la población.

empírica de la propuesta pedagógica⁴⁴. Los resultados obtenidos llevan a las siguientes conclusiones: la Propuesta Pedagógica elaborada en 1994, no tiene factibilidad empírica para ser aplicada con los niños migrantes y las propuestas educativas de Cursos Comunitarios y Planes y Programas de SEP, no son pertinentes para brindar educación de tipo formal a este sector de la población. De esta manera toma más auge y adquiere mayor fuerza la idea de elaborar un modelo educativo específico para este sector de la población.

Finalmente, CONAFE elabora la propuesta de: "Educación intercultural. Una propuesta para población infantil migrante", que sólo está elaborada hasta primer nivel (1 y 2 grados) sin tener una precisión diagnóstica sobre la situación educativa del sector⁴⁵. De esta manera, se da una combinación de propuestas en la atención a migrantes por parte del Consejo.

Este es el marco general de atención a niños JAM, tanto por parte de SEP como de CONAFE.

b) Atención a jornaleros agrícolas migrantes adultos

Por su parte, la atención educativa a la población adulta jornalera agrícola migrante también se da a partir de los 80's, primero a cargo del Consejo Nacional de Fomento Educativo y después por parte del INEA. A partir de entonces los programas, estrategias y visiones en la atención educativa a los JAM han sufrido diferentes modificaciones a lo largo de 20 años.

⁴⁴ Esta perspectiva se puede observar en los diferentes estudios que se desarrollaron y que se presentan en la bibliografía.

⁴⁵ Dentro de las referencias bibliográficas que permitieron la elaboración de la Propuesta Intercultural, no aparece citado ninguno de los estudios realizados en el Consejo durante el periodo 1996-1997. Asimismo, el Diagnóstico que se llevó a cabo para fundamentar dicha propuesta, tampoco recupera el conocimiento producido en dichos estudios y en su pretensión de ser "tan abarcativo", llegó a tener desfases entre el objetivo esencial propuesto, la información recuperada y los resultados encontrados, llegando a tener vacíos en el procesamiento de la información (ver parte introductoria del "Diagnóstico Psicopedagógico")

Para ilustrar este recorrido, se describirá la experiencia que el INEA ha tenido en la atención educativa a este sector, desde 1982 hasta el año 2000⁴⁶.

El INEA desarrolló un programa educativo específico para atender a la población JAM, se puede decir que es pionero en el diseño de un programa educativo que parte del reconocimiento de las condiciones y especificidades que tiene este sector de la población para ofertar un servicio educativo que se adecue a sus condiciones de vida y trabajo y a sus tiempos de estancia en campamentos y albergues. El proyecto se denominó "Campamentos de Educación y Recreación para Jornaleros Agrícolas Migrantes" (CER-JAM).

"Lo nuevo que aportó el proyecto CER, creemos, radica en sacar a la escuela de su ámbito tradicional, trasladarlo e implantarlo en regiones que, no obstante su alto desarrollo económico, constituían prácticamente terrenos prohibidos para la educación". (Rodríguez, 1998 b: 69).

Desarrollo del proyecto⁴⁷. Se pueden ubicar tres características:

Carácter promocional. Este fue el sello predominante en los orígenes del proyecto.

Carácter asistencial. El proyecto en su evolución pasa del carácter promocional al asistencial, que en apariencia prácticamente abandona el sentido original del proyecto y lo que correspondió propiamente a su ámbito educativo.

Carácter formal. En los últimos tiempos del proyecto CER-JAM, deja totalmente el carácter promocional y se centra exclusivamente en la educación formal, a través de la introducción de los servicios regulares del INEA en lo que se continúa denominando como Taller de Lecto-escritura.

Actualmente el INEA está desarrollando y aplicando de manera experimental un nuevo modelo educativo para todos los sectores de la población adulta, es decir, para campesinos,

⁴⁶ En esta perspectiva destaca el trabajo de Rodríguez Huerta, Gustavo (coord.) 1998. Sistematización de la Experiencia Educativa del Proyecto de Campamentos de Educación y Recreación para Jornaleros Agrícolas Migrantes, 1982-1997, SEP-INEA, febrero 1998.

⁴⁷ Esta descripción es retomada de Ramos Calderón, J. A. (1999 b) Evaluación del Proyecto 1998-1999. INEA-Dirección Académica-Subdirección de Educación Indígena y Jornaleros Agrícolas Migrantes (mimeo). INEA, México. Los datos fueron tomados de Rodríguez Huerta, Gustavo (coord). Sistematización de la Experiencia Educativa del Proyecto de Campamentos de Educación y Recreación para Jornaleros Agrícolas Migrantes, 1982-1997, SEP-INEA, febrero 1998.

obreros, jornaleros, jóvenes, amas de casa. Este nuevo modelo denominado "Educación para la Vida" tiene, según el Instituto, la virtud de ser flexible y de responder a los intereses y necesidades de los diferentes grupos de adultos⁴⁸.

Sin embargo, más allá de cuestionar el modelo, de ver si es flexible y por lo tanto adaptable a cualquier realidad de los adultos respondiendo a sus intereses y necesidades, lo que se quiere resaltar es que en la atención educativa a este sector se han instrumentado diversos modelos educativos, sin que haya una evaluación o un análisis que fundamente tal decisión.

Este breve recorrido sobre el curso de la atención educativa a este sector, tanto en niños como en adultos, indica que ésta ha sido continua pero proporcionada a través de uno o varios modelos o propuestas que conviven en el mismo tiempo y espacio. En este sentido, los niños y adultos se acercan al conocimiento educativo desde referentes distintos, desconociéndose los efectos que ello conlleva en el producto de la enseñanza: el aprendizaje.

Lo que puede indicarse, es que este tipo de atención no ha repercutido en los índices de cobertura, de atraso y rezago escolar, no ha tenido un impacto en la modificación de la distribución de la población en los grados y programas educativos, como se verá en la parte correspondiente a la situación educativa que priva en este sector.

Asimismo, el propio carácter migratorio que tiene la población hace que cuando acude al servicio educativo – en los lugares en donde éste se llega a instalar – se trabaje con el tipo de propuesta que haya en el lugar. De esta manera, en el caso de los niños su acercamiento al conocimiento escolar puede ser a través de – por lo menos – 4 modelos distintos (dos de CONAFE y dos de SEP)⁴⁹.

⁴⁸ El Instituto proporcionó pláticas sobre este nuevo modelo educativo, a las cuales se asistió por ser trabajador del INEA, así como algunos otros foros en los que se presentó el modelo.

⁴⁹ En el "Informe de Evaluación del Estudio Exploratorio sobre el Desarrollo de la Secuencia Didáctica, del Taller Proyecto de Trabajo de la Propuesta Pedagógica para Niños Migrantes", se encontró que 16 de 23 niños que conformaban el grupo - que atendía CONAFE - tenían algún antecedente escolar: 11 habían asistido a escuelas de SEP, 3 a CONAFE y 2 habían estado tanto en SEP como en CONAFE. (CONAFE, 1996 a: 10).

En el caso de los adultos, a pesar de que es una misma institución la que ha brindando el servicio educativo a lo largo de prácticamente las dos décadas de atención, se ha pasado de un modelo a otro para atender a este sector de la población, sin que haya una evaluación o un análisis de los mismos para ver su pertinencia y fundamentar la decisión de cambiar.⁵⁰

Aunada a esta situación, es necesario indicar que existen dificultades para que las diversas instituciones cooperen entre sí y trabajen de una manera integrada, más allá de considerar si es pertinente tener diferentes instancias y modelos de atención, es importante destacar las dificultades de ello, tal como lo señala La Belle (1980: 238):

"Lamentablemente, muy pocos de los programa educativos en América Latina han reconocido la necesidad de combinar sus actividades con las demás agencias. Pienso que las razones por las cuales muchas agencias – educativas o no – no han combinado sus esfuerzos (...) no tienen mucho que ver con el desarrollo de alguna estrategia coherente para el cambio social, sino que depende de ciertas cuestiones como la autonomía y el aumento de los fondos, la base ideológica, la necesidad de autoconservación y las relaciones históricas (...). Como las agencias terminan compitiendo entre sí para atraer la atención de los donantes, la unión de esfuerzos se considera como una pérdida de autonomía. Y cuando no deben competir por los fondos, en general les resulta difícil aceptar sus respectivas posiciones ideológicas básicas (...). Por último, hay razones históricas – que muchas veces se vinculan con conflictos personales, desacuerdos políticos o ideológicos, etc. – que no se olvidan fácilmente y que orientan las futuras acciones. Puesto que muchos de los dirigentes de las agencias se conocen, es poco probable que estas relaciones a largo plazo se modifiquen por algún motivo altruista vinculado con el mejoramiento de los resultados de los esfuerzos para el cambio social".

Finalmente, es necesario mencionar que la atención a jornaleros agrícolas migrantes no es considerada dentro de la acción compensatoria en materia educativa que ha hecho el gobierno mexicano. De hecho, Muñoz Izquierdo (1998) indica que la atención a los jornaleros agrícolas migrantes se hace desde lo que denomina programas correctivos⁵¹ que son alternativas educativas encaminadas a satisfacer las necesidades de aquellas poblaciones que no han podido ser atendidas por los sistemas educativos convencionales o que han recibido una educación deficiente.

⁵⁰ Este señalamiento se encuentra en el propio documento de la Sistematización de la experiencia del Proyecto de Campamentos de Educación y Recreación, ya mencionado.

⁵¹ Este tipo de programas entran en las estrategias orientadas a resolver problemas de corto plazo, cuya característica es que una vez cumplidos sus propósitos dejarán de ser necesarias. (Muñoz, 1999: 184)

De esta manera, la atención a migrantes se ha considerado más bien una extensión o una diversificación, tanto de SEP como de CONAFE, para hacer llegar la educación a otros sectores marginados que no se han atendido. Así lo señala Sánchez (1995: 671) cuando menciona, que la preocupación del Consejo por investigar nuevos campos de acción evidenció la necesidad de generar otros modelos alternativos, desarrollándose así el Proyecto de Atención Educativa a Población Infantil Agrícola Migrante.

Por su parte Torres y Tenti (2000: 16, el subrayado es del autor) señalan con precisión, cual es el universo que atienden los programas compensatorios en México, indicando por ello, que los JAM no forman parte de ese universo: "(...) los programas compensatorios, iniciados en la década de 1990, orientan recursos y fortalecen capacidades en las áreas más desfavorecidas y empobrecidas del *sistema regular de educación básica*".

Considerando el conjunto de ideas expuesto en este aparatado, se puede apreciar que existe la voluntad, en términos generales de política educativa, de brindar atención a los jornaleros agrícolas migrantes, pero, "(...) dicha población *acumula un rezago educativo cuya especificidad aún no ha sido explorada* y que demanda estrategias educativas adecuadas y flexibles". (SEP, 1997: 5, subrayado del autor). En este contexto, saltan a la vista dos cuestiones: de qué magnitud es el rezago educativo en este sector de la población y sobre qué bases o fundamentos – no solamente de política educativa como ya se ha hecho –, sino también desde el conocimiento sobre las condiciones que afectan sus oportunidades de aprendizaje, se pueden definir estrategias adecuadas y flexibles para atenderla.

La respuesta a estas cuestiones – o parte de ellas – pasa por reflexionar y analizar, las condiciones que afectan las oportunidades educativas de los JAM: niños y adultos. En este contexto, el trabajo representa un acercamiento a dicha temática considerando: la situación de pobreza y desigualdad, cuya manifestación principal en el caso de los jornaleros es la migración y la incorporación al mundo del trabajo y la situación educativa de la población: precisión de la problemática y características de la prestación del servicio educativo.

2. Recursos con los que se brinda el servicio educativo⁵² (en comunidades de origen y campos agrícolas)

Para acercarnos a conocer las condiciones en las que se brinda la educación, tanto a los niños como a los adultos migrantes, se va a partir de tres elementos que son indispensables en los procesos de enseñanza y aprendizaje: los espacios educativos, los materiales y las figuras docentes.

Cabe señalar que la atención educativa a los niños migrantes se da a través de escuelas unitarias – sobre todo para el caso de CONAFE –; y escuelas bídocas – para el caso de SEP –. El servicio educativo del INEA se otorga a través de los círculos de estudios.

a) Espacios educativos⁵³

Los espacios educativos que se utilizan como “aulas” en la atención educativa a la población migrante presentan diversas características, entre las que destacan:

En la zona de origen, particularmente en el estado de Oaxaca, las clases a los niños migrantes se imparten en un salón que pertenece a la escuela de la localidad en el caso de la SEP; en tanto que para CONAFE son espacios construidos por la propia comunidad.

Sin embargo, estos espacios educativos generalmente son los menos favorecidos, ya que algunos no cuentan con bancas y estantes; no tienen puertas o ventanas, o éstas se encuentran muy deterioradas; algunos salones se emplean como bodega (para almacenar materiales y mobiliario en mal estado); en otros casos son salones que están en desuso en la escuela, porque ésta ya cuenta con nueva infraestructura, por lo que están hechos de madera o adobe y no tiene mantenimiento; no tienen luz suficiente ni ventilación y no cuentan con instalación eléctrica, entre otras cosas.

⁵² Es pertinente mencionar que para este punto se conjuntaron datos que están relacionados con algunos aspectos de análisis estadístico y otros que tienen que ver más con el proceso educativo.

⁵³ Por espacio educativo se entiende la Institución o lugar destinado a dar un servicio educativo. (SEP-SPC, 1995 a: 1-10)

En los campamentos, la diversidad de aulas es amplia, dependiendo casi exclusivamente de la institución que se instale en ellos. Así, para el caso de SEP en su mayoría, se encuentra un espacio "Escuela: con dos o tres salones", con carencia de luz, de ventilación, de mobiliario, pero en general ofrecen algunas condiciones para la enseñanza y el aprendizaje. En el caso de CONAFE, los espacios son menos favorables pues generalmente no se cuenta propiamente con "aulas". Los espacios que son utilizados como salones pueden ser solamente un techo de lámina sin paredes, debajo de un árbol, las cocheras; las viviendas para los jornaleros; y, en casos extremos, se emplean como aulas las bodegas en las que se almacenan los fertilizantes, semillas y pesticidas o algunas carpas.

b) Materiales educativos

La distribución de los materiales educativos se hace de acuerdo a los tiempos establecidos por el calendario escolar de la escuela primaria general (en los meses de julio y agosto). Por el desfase en los tiempos en que se atiende a los niños y niñas migrantes respecto del ciclo escolar regular, las coordinaciones estatales donde se brinda el servicio enfrentan la problemática de no contar con suficientes materiales educativos (Libros de Texto Gratuitos, Libros para el Maestro, Libros del Rincón, Manuales del Instructor Comunitario, Fichas de Trabajo, entre otros) para distribuirlos en los grupos escolares atendidos en los tiempos y cantidades que se requieren. Esta situación se presenta tanto en SEP como en CONAFE.

Algo similar ocurre con la población adulta, aunque ésta es más grave. Los materiales que reparte el INEA para los procesos de enseñanza y aprendizaje no llegan a los jornaleros agrícolas, por lo que en los espacios educativos se emplea cualquier material que se tenga a la mano. Estos pueden ser libros de texto gratuito, libros de CONAFE, materiales propios del INEA de diversos programas educativos, revistas, periódicos; materiales que no están diseñados para la atención educativa a jóvenes y adultos.

Por otra parte, como la población presenta una gran movilidad que se orienta fundamentalmente por la demanda de mano de obra del producto a cosechar, la

concentración de la población infantil y adulta en los campos puede ir incrementándose conforme se acerca la temporada alta de cultivo. Esto provoca que en ocasiones se rebase la meta de atención programada, situación que hace más complejo el problema de suficiencia y distribución de los materiales.

De acuerdo a los resultados del Estudio de Asiduidad en Baja California y Oaxaca, los movimientos de altas y bajas de niños se dan durante todo el ciclo agrícola-escolar. A pesar de que no se tienen estudios sobre la asiduidad de los JAM adultos a los círculos de estudio del INEA, por darse un movimiento migratorio de tipo familiar, se piensa que esta situación de incorporación también se presenta en los adultos.

En conclusión, no hay materiales educativos para el desarrollo de los programas que permitan el acceso al conocimiento y/o se emplean el tipo de material que se tenga a la mano y que "pueda ayudar a prestar el servicio"⁵⁴.

c) Personal docente

Hay una gran variedad de perfiles entre los "docentes" que atienden a los niños y adultos migrantes: jóvenes con estudios de secundaria o con bachillerato concluido, profesores normalistas y estudiantes con carrera trunca o pasantes de nivel superior.

Estos perfiles docentes se encuentran principalmente en la atención a los niños, siendo más crítico en los adultos, puesto que los "docentes" (que en INEA se llaman asesores), tienen los siguientes perfiles: jóvenes o adultos que apenas obtuvieron su boleta de Alfabetización, algunos se encuentran estudiando la primaria o la secundaria, son muy escasos los jóvenes que tienen bachillerato; finalmente se tienen casos en que los asesores de INEA, son

⁵⁴ Conviene señalar que la SEP dentro del Proyecto Diseño de un Modelo de Educación Primaria para Niños y Niñas Migrantes, ha elaborado materiales educativos: Libro de Texto para Migrantes pero sólo de 1º y 2º grados, así como el "Libro para el Maestro". En el caso de CONAFE, se tiene como material "La Propuesta de Educación Intercultural para Niños Migrantes", que podría clasificarse como una especie de Manual - como el del Instructor Comunitario - sólo que este es para migrantes y Fichas de Trabajo.

también los "docentes" de los programas de SEP y CONAFE, principalmente de este último.

De esta forma, el personal que desempeña la labor de enseñanza en la mayoría de las ocasiones no son maestros con una formación normalista, que serían las personas más adecuadas para brindar el servicio educativo y en caso de que haya algunas excepciones, son maestros poco capacitados para atender a este sector de la población. Es decir, no se está hablando de profesores sino de jóvenes de secundaria y en el mejor de los casos con bachillerato quienes atienden tanto a niños como a jóvenes y adultos, con cualquier tipo de materiales o sin ellos y por supuesto sin infraestructura, lo que mantiene y reproduce las condiciones de desigualdad en la atención educativa a este sector.

IV. La pobreza y su repercusión en las oportunidades educativas de los jornaleros agrícolas migrantes

La mayoría de los estudios (Aguerrondo, 1995 a) indican que las causas que afectan a los pobres en el acceso a las oportunidades de aprendizaje se dan por cuestiones económicas, de necesidad, de sobrevivencia y por ende, de incorporarse a edad temprana al mundo del trabajo, es decir, que la misma pobreza excluye a los pobres para que puedan adquirir las habilidades básicas instrumentales e incorporarse a una sociedad letrada como la contemporánea.

Estas cuestiones son ciertas, pero debe acotarse que éstas no son las únicas, el sistema educativo tiene su parte de responsabilidad en tal situación; se puede ver en la escasa cobertura tanto infantil como adulta y en el rezago educativo que tiene la población adulta (aspectos que se explicitarán en el siguiente capítulo), producto de la desatención histórica de que ha sido objeto este sector y de las condiciones en las que se brinda el servicio educativo. Ambas situaciones son la cara de una misma moneda:

"(se) explica el fracaso escolar y el abandono fundamentalmente a través de las características socioeconómicas del grupo familiar, o a través de las características

individuales del alumno que abandona, lo que tiene como contrapartida que no cuestiona el modelo de enseñanza vigente. Estos análisis, que no son para nada inconsistentes (...) muestran sólo parcialmente el problema del abandono (...). No se advierte, por ejemplo, que las causas imputadas al chico puedan ser consecuencia de una inadecuada propuesta escolar. Por ejemplo: si su hijo repetía es porque no aprendía, y de ello no puede culparse sólo al alumno. Si "no le gusta", o "no quería ir", es porque el clima escolar y la situación de aprendizaje no debían ser gratificantes para el niño, de lo cual tampoco se le puede culpar de manera exclusiva". (Aguerrondo, 1995 a: 251-252)

En consecuencia, y de acuerdo con el marco teórico presentado, es necesario indicar cómo estas dos condiciones afectan las oportunidades educativas de los JAM. A continuación se analizará la situación de pobreza y la relación que ésta tiene con las oportunidades educativas y la situación de exclusión que vive el jornalero en el acceso al conocimiento. La situación educativa y su repercusión en las oportunidades educativas se presentará en los siguientes dos capítulos.

La pobreza y la falta de oportunidades de empleo en las comunidades de origen de los JAM, son los factores principales que obligan a este sector a migrar; situación que tiene repercusiones en las oportunidades educativas del sector, puesto que los procesos de aprendizaje se ven incididos (Medina, 1994: s/p) y el tiempo disponible para recibir educación es limitado (CONAFE, 1995 c; 1996 e y f; Cruz, 1998). Esta última situación, adquiere especial relevancia considerando que los lenguajes universales como la lectura, la escritura y el lenguaje matemático suponen un proceso largo, lento y sistemático que no se da de modo espontáneo. (García-Huidobro, 1996: 95)

La situación de pobreza y migración, también ha impedido que los niños migrantes se inscriban al primer grado de la enseñanza obligatoria (en el siguiente capítulo se expondrán los datos de cobertura), debido entre otras cosas, a la necesidad que tienen los padres de incorporar a los niños desde los 8 o 9 años a trabajar como cualquier adulto, situación que se prolonga a lo largo de toda la vida, acarreando como consecuencia la falta de una formación educativa, que se reproduce de generación en generación.

La misma situación de migración tiene repercusiones sobre los beneficios que puede tener el JAM en contraste con el jornalero asentado y el local. Estos, por su estancia más o menos

fija y prolongada, tienen mayores posibilidades de acceder a servicios de salud, así como de acceso, permanencia y conclusión de estudios básicos. En cambio el JAM, que por su necesidad de sobrevivencia tiene que estar en constante movimiento, le impide entre otras cosas, el acceso al servicio educativo.

En consecuencia, la situación de pobreza que se concretiza en la movilidad constante de la población y en la incorporación al mundo del trabajo desde niños y hasta que son jóvenes y adultos, es el no acceso a la educación, al saber elaborado como lo denomina Aguerrondo (1995: a). Es decir, tienen pocas o nulas posibilidades de incorporarse, permanecer y concluir estudios de nivel básico. De esta manera, las oportunidades educativas para los JAM: niños y adultos, son limitadas. Por ello, la situación de pobreza junto con la educativa (como se verá más adelante) margina y excluye al jornalero agrícola migrante, que está incluido en los indicadores macro económicos, pero excluido de los diferentes beneficios sociales a que tiene derecho como cualquier ciudadano mexicano, entre estos, el educativo.

Asimismo, las propuestas de atención educativa dirigida a los sectores marginales con una orientación en donde la clave, lo central y la variable sobre la cual deben girar las acciones es la educación, ha tenido resultados muy limitados. Por ello, la conclusión es que la educación en sí misma no es factor de desarrollo, por lo cual las recomendaciones y orientaciones son que ella puede actuar y contribuir a tener ciertos resultados si se incorpora dentro de un paquete de atención social que vaya acompañado de atención a la salud, la economía o el empleo. Por sí sola la educación no es factor que aglutine a las demás variables, mas bien formará parte de esas variables sociales que darán el impulso para poder poner en marcha acciones tendientes a mejorar sus actuales condiciones.

Para cerrar, es pertinente señalar que el analizar las condiciones que afectan las oportunidades educativas de los JAM, adquiere importancia dentro de la perspectiva que postula partir de la realidad educativa de los sujetos, así como de sus condiciones a fin de que la oferta educativa tenga mayores posibilidades de efectividad y relevancia. Así, se ha "(...) constatado la necesidad de enfocar la actividad educativa, formal o no formal, con jóvenes o con adultos, desde la realidad misma de los educandos a los que se pretende servir". (Schmelkes, prólogo: 11, en Pieck y Aguado, 1995).

Finalmente, dentro de las condiciones que afectan las oportunidades educativas de los JAM, la pobreza tiene un impacto en las posibilidades de acceso al conocimiento o saber elaborado; dicha condición es factor de exclusión y no se puede modificar desde la educación, se requiere como ya se ha mencionado de políticas sociales integrales. Pero es importante precisar de qué manera esta condición afecta, a fin de tener posibilidades de acción, es decir, de actuar en consecuencia dado el contexto de necesidad que tiene este sector de migrar y trabajar.

V. ¿Quién es el jornalero agrícola migrante visto desde la situación de pobreza? A manera de conclusión

Los referentes conceptuales y las descripciones que se han hecho, permiten precisar un poco más quién es el JAM:

Los Jornaleros Agrícolas Migrantes son un sector de la población rural mexicana que desarrolla procesos de migración temporal de carácter interno, ya sea regional, interestatal o estatal, proveniente de las zonas menos desarrolladas del país en donde priva la pobreza y la marginación, así como el rezago y la falta de oportunidades de empleo; buscando con ello, mejorar o cambiar sus condiciones de vida.

Se dirige a los campos agrícolas de alta productividad que requieren grandes volúmenes de mano de obra, cuyo producto es principalmente de exportación, empleándose en las labores propias del campo (corte y recolección de productos). Es decir, en el sector primario de la economía como jornalero, recibiendo a cambio de ello el pago de un salario o un jornal, posibilitando con ello, una captación de divisas tanto para el estado a donde llegan como para el país.

Las condiciones de vida son extremadamente precarias y la situación laboral, en la mayoría de los campos se encuentra sin sustento legal y seguridad social, afectando por igual tanto a niños como a adultos, sin distinción de edad y sexo.

Finalmente es un sector que por sus mismas condiciones de pobreza y marginación, que se hacen evidentes en el proceso migratorio y en su incorporación al mundo del trabajo desde edades tempranas, tiene escasas posibilidades u oportunidades de acceso al conocimiento; además de que es un sector poco estudiado en general, pero particularmente desde el punto de vista educativo, por ello sólo se tienen aproximaciones generales a su situación socio-educativa y se carece de análisis que permitan acercarse a la comprensión de sus oportunidades educativas.

En este contexto, es importante mencionar que las condiciones en la que se les brinda el servicio educativo son de total precariedad, agravándose las cuestiones de marginalidad y desigualdad educativa; de tal manera que se les oferta una educación pobre para un sector de la población pobre, que en lugar de contribuir a erradicar la pobreza y la desigualdad la agrava, pues afecta negativamente sus posibilidades de tener oportunidades de aprendizaje.

¿Por qué es importante concluir el capítulo con una definición del JAM? Porque en la revisión hecha de los trabajos sobre este sector no hay aproximaciones de este tipo. Es decir, conceptualizaciones de quién es este sujeto. Se tienen descripciones centradas en cuestiones más de tipo empírico que de corte conceptual y teórico.

"Se debe reconocer que aún falta la construcción de un marco teórico consistente que permita la correcta conceptualización del fenómeno jornalero; la información empírica, por su parte, es escasa y su circulación limitada.

La importancia de contar con estos dos elementos: teoría e información empírica estriba en la posibilidad de construir políticas de atención al sector que trascienda las medidas coyunturales e inmediatas y se planteen cambios estructurales a mediano y largo plazo". (Sánchez, 1994: 42)

Vale la pena mencionar que este enfoque es el que ha permeado la elaboración de este capítulo. Por otra parte es conveniente indicar que, pese al poco trabajo sobre migración interna de tipo temporal y de la migración rural-rural, y especialmente de la migración interna de carácter agrícola, los enfoques teórico-analíticos con que se ha estudiado el movimiento migratorio de tipo interno, permiten incorporar algunos elementos conceptuales-analíticos para acercarse al abordaje de la migración interna de tipo temporal de carácter agrícola, como ha sido el caso de este apartado. Pero sin duda, será necesario un

trabajo teórico y sistemático sobre este tipo de movimiento, el impacto que tiene en la distribución poblacional y las consecuencias que conlleva, tanto para los sujetos que realizan este movimiento como para el Estado en la prestación de los bienes y servicios que requieren.

VI. Resumen

En este capítulo se precisó quien el JAM, con la finalidad de diferenciarlo de los otros tipos de jornaleros que existen en nuestro país. El hacer la descripción de los JAM, permitió cubrir uno de los elementos necesarios para el estudio de las oportunidades educativas de los pobres: analizar la situación de pobreza y desigualdad en que viven. Esto se hizo a lo largo del apartado, pero se pudo visualizar mejor a través de indicar las causas de la migración y al describir las condiciones de vida y trabajo de este sector de la población. Lo anterior llevó a señalar que los JAM constituyen uno de los sectores más pobres y rezagados del país; por lo que tienen la necesidad de trasladarse por el territorio nacional en busca de empleo y de incorporar a todos o a la mayoría de los miembros de la familia, como fuerza de trabajo, sin sustento legal y seguridad social.

Con la finalidad de continuar el análisis de las condiciones que afectan las oportunidades educativas de los JAM, se presentó un breve recorrido histórico sobre la atención a sectores pobres en México, así como algunos resultados y conclusiones de experiencias educativas dirigidas a este tipo de población; la intención de ello fue el poder indicar, cómo es que la pobreza afecta las posibilidades de acercarse al conocimiento y se destacó que la educación no ha cumplido con las expectativas de cambio y desarrollo social.

A partir de esta conclusión, se señaló que la postura de México - expresada en su política social y educativa - en su lucha contra la pobreza y la desigualdad a través, precisamente de la educación, queda en un discurso en donde se mistifica el papel de ésta y, por lo tanto, se legitima el poder del Estado, su control social y su reproducción.

El capítulo también señaló, que las oportunidades educativas de los JAM están limitadas por el tipo de servicio educativo que se les ofrece actualmente. Pues se indicó, que la atención educativa a los jornaleros agrícolas migrantes se da hasta la década de los 80's a pesar de que fue en los 50's cuando aparecieron de manera más nítida. Además se indicó que este servicio se da a través de diversos modelos o propuestas educativas que conviven en el mismo espacio y tiempo, con poca o nula infraestructura y materiales y con personal docente poco calificado, lo que perpetua las condiciones de desigualdad con que se brinda el servicio educativo a los sectores pobres, en este caso los JAM.

Este recorrido, permitió señalar cómo la pobreza y la combinación de diversas circunstancias alrededor de ésta, repercuten en el acceso a la educación; en la interrupción de los estudios, por lo que se tienen procesos de formación fragmentados; en la carencia del tiempo necesario o requerido para acercarse al conocimiento, teniendo este sector de la población pocas o nulas oportunidades educativas.

Para concluir el capítulo, se presentó una definición aproximativa de quién es el JAM visto desde la situación de pobreza, fundamentada en los aspectos sociológicos de la Teoría de las Migraciones Internas, centrado en los Factores Estructurales determinantes de la migración, así como desde la Demografía, que indica qué es la migración y algunos tipos de ella, además de considerar las descripciones empíricas sobre el movimiento migratorio que realiza este sector de la población.

CAPÍTULO 3

SITUACIÓN EDUCATIVA DE LA POBLACIÓN JORNALERA AGRÍCOLA MIGRANTE

En este capítulo se intentará avanzar en el segundo elemento que demanda el marco teórico para el estudio de las oportunidades educativas de los pobres: la situación educativa en que se encuentran estos sectores, en este caso concreto la situación educativa de los JAM, siendo el punto central del capítulo. De esta manera, el apartado complementará tanto el estudio de las oportunidades como la relevancia de la investigación, al presentar el estado de conocimiento que hay en torno a los estudios sobre las oportunidades educativas de los JAM y su situación educativa.

Cabe señalar que se trabajará alrededor de este último elemento, como la categoría que puede integrar los diferentes datos que se encuentran "dispersos o aislados" e inconexos en diversos estudios y que no constituyen la parte central de los mismos, pero que bajo esta visión pueden cobrar relevancia para poder indicar cuál es la "realidad educativa" en la que se encuentra este sector de la población, así como aportar elementos que contribuyan a responder a las siguientes cuestiones: ¿cómo definir estrategias de atención, si se desconocen las características de la población objetivo a donde se dirigen las acciones educativas? y, ¿de qué realidad educativa se debe partir para promover una educación relevante?

Es pertinente mencionar que la situación educativa de los JAM se conformará por los siguientes aspectos: atención a la demanda, distribución de la población en los grados y programas educativos, atraso escolar, rezago educativo y tiempo disponible para recibir educación, los cuales permitirán acercarse a tener una precisión de quién es el JAM visto desde la educación, que es la parte con que se cerrará este capítulo.

I. ¿Qué estudios hay sobre la situación educativa⁵⁶ de los jornaleros agrícolas migrantes: niños y adultos⁵⁷?

Un aspecto importante a destacar dentro de este apartado, es que no hay estudios sobre las oportunidades educativas de los JAM. Sin embargo, como parte del estudio de dichas oportunidades en los sectores pobres, en este caso de los jornaleros, es necesario trabajar la situación educativa en la que se encuentra precisamente este sector⁵⁸.

En este contexto, el estado de conocimiento se centra precisamente en la situación educativa. Existen muy pocos trabajos sobre esta cuestión, así lo señalan los estudios realizados por Sánchez y Jaramillo (1998), Martínez Medrano (1998) y Rodríguez Huerta (1998 a), en cuyos trabajos se realizó una extensa revisión bibliográfica sobre el particular. Es importante mencionar que se consultó lo que existe, lo que hay a la mano y a la luz, sin desconocer que se hicieron diversos esfuerzos para acceder a documentos que eran difíciles de conseguir. Esta carencia la señala Rodríguez (1988 a: anexo 1):

"la bibliografía encontrada en los últimos cinco años es muy escasa, en muy pocos trabajos se hace referencia a la población jornalera agrícola migrante, los trabajos sobre migración son de tipo regional, abordan aspectos de la economía de exportación, del consumo nacional y de la subsistencia, algunos abordan las condiciones de trabajo y de vida de la población objeto, así como, en menor medida, sus características socioculturales".

⁵⁶ Por situación educativa se va a entender el estado que guarda o tiene un sujeto o una población con respecto a los indicadores de análisis estadístico que establece el sector educativo. Así, lo que se va a describir en este apartado está basado en dichos indicadores, más concretamente, en los términos usados en la estadística básica del sector educativo que tienen un sentido práctico y no teórico y que permiten conocer la condición de la población en un momento dado respecto a un número de variables escogidas, hacer comparaciones y proceder a extrapolaciones. (SEP-SPC, 1995 a: 5 y SEP-SPC, 1995 b: 9)

⁵⁷ Se va a tomar como criterio para designar "niños y adultos" los parámetros que tiene el Sistema Educativo Mexicano para hacer esta distinción. Así, niños serán las personas que se encuentran en el grupo de 6 a 14 años de edad, criterio designado prácticamente para la educación primaria de manera particular, pero que refiere a la educación básica en el país (Primaria y Secundaria). Por su parte, la población adulta en términos educativos, se entiende como aquella que se encuentra en el grupo de edad de los 15 años en adelante y que no ha iniciado o concluido la educación básica. (SEP-SPC, 1995 a y SEP-SPC, 1995 b)

⁵⁸ La situación educativa de la población es uno de los elementos que afectan las oportunidades educativas de los pobres; la discusión entre educación, pobreza y desigualdad, junto con el análisis de las condiciones propias de pobreza que tiene este sector, son los otros dos elementos que conforma dicho estudio y que ya han sido abordados en los capítulos anteriores.

Las siguientes citas - de cada uno de estos tres trabajos - fundamentan la escasez de estudios en torno a la situación educativa de los JAM, tanto en niños como en adultos. Para el caso de los niños, Sánchez y Jaramillo (1998: 34, 40 y 54, el subrayado es del autor) señalan lo siguiente:

"Se debe tomar en cuenta que, en nuestro país **no existen estudios generales** sobre la problemática específica que requiere el proyecto, (*Diseño de un modelo de atención educativa de nivel primaria para niños y niñas jornaleros agrícolas migrantes*) esto es, de la identificación, cuantificación y caracterización de los niños y niñas jornaleros agrícolas migrantes que se incorporan de manera sistemática con su familia, a los diferentes mercados laborales regionales e interregionales dentro de las fronteras nacionales. El resultado de este trabajo constituye, en este sentido, un primer acercamiento que trata de mostrar las dificultades, limitaciones y posibilidades de información disponible (...)"

"Se carece de diagnósticos sobre población jornalera migrante y de la población infantil en otras regiones y/o en la entidad (Sonora) en su conjunto".
"No se cuenta con información relativa a los niños y niñas jornaleros migrantes. Tampoco hay datos sobre su escolaridad".
"No existen estudios cualitativos o diagnósticos sobre esta población (situación que se presenta en los estados de Nayarit, San Luis Potosí y Veracruz)".

Martínez Medrano (1998: 24 y 49, el subrayado es del autor) por su parte expresa esta situación así:

"Como se mencionó anteriormente, **existen muy pocas investigaciones sobre niños migrantes que enfoquen específicamente la problemática de la educación**. La mayoría tratan aspectos económicos y políticos y el tema de la educación aparece de manera aislada".

"(...) la mayor parte de los temas sobre niños migrantes, se encuentra en las instituciones educativas como la SEP y CONAFE. En la mayoría de los centros de información, la temática se encuentra inserta en investigaciones como trabajo infantil y derechos humanos".

Por último, es importante mencionar que existen cuatro trabajos de tesis sobre la situación educativa de niños migrantes, aunque cabe señalar que ninguno es sobre niños JAM internos - que es una de las poblaciones en las que se centra el análisis -, tres de las cuatro tesis son sobre niños migrantes internacionales (a otro país, concretamente a Estados Unidos) y la otra es sobre niños que migran a la ciudad de México.

Pese a que no hay trabajos estrictamente sobre la situación educativa de los JAM, es necesario reconocer que algunos estudios recuperaron una serie de datos que ayudan a

conocer dicha situación, aunque es importante indicar que no son los datos principales, ni es la categoría o tema central de la investigación.

En este contexto, los estudios realizados – tanto en CONAFE como en SEP – se orientaron a conocer la operación de los programas educativos con que se atiende a los JAM y apoyar los procesos de estructuración de propuestas educativas y en menor medida, para ilustrar la situación educativa que hay en la población. En tanto que el estudio más representativo y actual del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) en torno a los JAM, es el “Diagnóstico sobre la Población Jornalera Agrícola Migrante”, sin dejar de reconocer el trabajo de “Sistematización de la Experiencia Educativa del Proyecto de Campamentos de Educación y Recreación para Jornaleros Agrícolas Migrantes, 1982 – 1997”. Sobre el diagnóstico conviene señalar la perspectiva con que se desarrolló.

“(…) la migración interna de carácter agrícola, continua siendo una problemática poco estudiada y prácticamente desconocida en sus diferentes dimensiones

En este marco general se desarrolló el presente diagnóstico, mismo que se orientó por la siguiente pregunta: ¿de qué realidad educativa debemos partir para promover educación relevante entre la población adulta jornalera agrícola migrante?”. (Rodríguez, 1998 a: 6 y 7)

Una vez señalada la carencia de trabajos que traten de manera central y específica la situación educativa de esta población, es conveniente indicar que este estado de conocimiento se elabora sobre categorías que permitan identificar tal situación; recuperando los datos de los diversos estudios que se encuentran “dispersos o aislados” trabajándolos bajo una visión de conjunto, que permita en consecuencia, mostrar la situación educativa de los JAM: niños y adultos.

II. Situación educativa de los jornaleros agrícolas migrantes⁵⁹

1. Atención a la demanda / cobertura

a) Población infantil jornalera agrícola migrante

Atención a la Demanda⁶⁰. Es la relación porcentual entre la matrícula o inscripción total de inicio de cursos de un nivel educativo determinado (demanda atendida) y la población que por sus características (edad y grado de conocimiento adquirido) está en posibilidad de solicitar la prestación de ese servicio educativo (demanda potencial⁶¹).

Para el caso de primaria a niños migrantes, este indicador se calcula de la siguiente manera:
Atención a la Demanda = Demanda atendida⁶² de nivel primaria / la Demanda Potencial de ese nivel educativo.

Antes de presentar los datos correspondientes, es conveniente indicar que existen dificultades para poder precisar el volumen de niños jornaleros agrícolas migrantes de entre 6 y 14 años de edad, es decir, la demanda potencial, situación que se reconoce en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000.

"En virtud de la diversidad y el carácter estacional de los patrones migratorios de esta heterogénea población, resulta difícil determinar con precisión su volumen total". (Poder Ejecutivo Federal, 1995 a: 25)

⁵⁹ Es pertinente señalar, que existen algunos estudios en este sector de la población que están enfocados a cuestiones de índole pedagógica (como la evaluación de una secuencia didáctica, por ejemplo). Sin embargo, por el objetivo que se persigue, se considerarán principalmente, aquellos trabajos en donde se recopilan datos que ayuden a construir la situación educativa de este sector de la población.

⁶⁰ Las definiciones de este apartado, así como las formulas son retomadas de SEP-SPC, 1995 a: 17.

⁶¹ A nivel internacional la demanda potencial ha sido definida "como el número total de niños que han alcanzado la edad escolar". (SEP-SPC, 1995 a: 17). definición que se empleará para hacer los cálculos correspondientes.

⁶² Para el nivel primaria, la demanda atendida se debe considerar a los alumnos inscritos de 6 a 14 años de edad. De esta manera y con la finalidad de tener una idea más completa de cuál ha sido la atención a los niños migrantes se considerará el dato de cobertura que oficialmente las instituciones del sector educativo han indicado para 1998.

El cuadro siguiente presenta las diferencias en las estimaciones respecto de la población migrante, presentadas por el Sector Educativo y por el Programa Nacional con Jornaleros Agrícolas (PRONJA).

Cuadro 2. Diferencias en la estimación total de población infantil JAM

PRONJA (1996)	SECTOR EDUCATIVO (1998)	DIFERENCIA
1,200,000	400,000	800,000
1,200,000	750,000	450,000

Fuente: Elaboración propia a partir de las siguientes notas: El dato del PRONJA es tomado del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, en tanto que los datos del sector educativo son retomados del Informe de Labores 1997-1998 de la SEP, México, 1998.

Considerando las dificultades para poder precisar el total de población infantil migrante que potencialmente puede recibir educación de nivel primaria, se pasará a hacer las estimaciones en cuanto a Atención a la Demanda, retomando los datos oficiales de demanda atendida (cobertura) que tienen las instituciones del sector educativo.

Cuadro 3. Atención a la demanda del sector infantil JAM

CICLO		PORCENTAJE DE ATENCIÓN A LA DEMANDA			
Total de alumnos (demanda atendida o cobertura)		De acuerdo a datos del PRONJA (1'200,000 niños)		De acuerdo a datos del Sector Educativo (400,000 niños) ⁶³	
1995	1997-1998	1995	1997-1998	1995	1997-1998
28,928 ⁶⁴	47,000 ⁶⁵	2.41%	3.91%	7.23%	11.75%

Fuente: Elaboración propia con base en la información de los documentos citados en los pies de página.

⁶³ La estimación en el porcentaje de atención es sobre la base de 400 mil niños jornaleros agrícolas migrantes, con la finalidad de indicar que aún con el cálculo más moderado, la atención en términos de cobertura es mínima.

⁶⁴ SEP (DGPPyP y DGEI), CONAFE, INEA, SEDESOL (Programa Nacional con Jornaleros Agrícolas); Coordinación Interinstitucional para la Atención Educativa a la Población Jornalera Agrícola Migrante. "Informe de Evaluación", México, 1995, pp18 y 19. Citado en SEP-SEByN-DGIE. Problemática, avances y perspectivas de la atención educativa a niños migrantes. SEP, mimeo, p. 7. 1997. Este cálculo es la suma de la población que atendió SEP en el Programa Primaria para Niños Migrantes y CONAFE en el Proyecto Atención Educativa a Población Infantil Jornalera Agrícola Migrante.

⁶⁵ Poder Ejecutivo Federal, Secretaría de Educación Pública. *Informe de Labores 1997-1998*. México, 1998. Citado en SEP-SEByN-DGIE-. Información Básica. (mimeo). Dirección General de Investigación Educativa. México, 1999, p. 4

Como se puede apreciar, la atención a la demanda en 1998 es mínima, apenas rebasa el 10% considerando la estimación más moderada sobre el total de población infantil jornalera agrícola migrante: 400,000 niños. En este cuadro, se puede apreciar que el incremento en la cobertura en 1998 (tres ciclos escolares tomando como base la atención en 1995), fue tan solo de 4.5%, incremento que no es significativo si se considera la población potencial total.

En este contexto de poca atención, se han encontrado datos en algunos estados de atracción que señalan la existencia de un alto porcentaje de niños que no asisten a la escuela: en Baja California⁶⁶ el 43.5% de los niños encuestados en los campos agrícolas no asistían a la escuela, en tanto que para Sinaloa⁶⁷ el porcentaje se extendía hasta el 66%. En tanto que para una Zona de Expulsión como el estado de Guerrero, de acuerdo al último censo, alrededor de una tercera parte de los menores en edad escolar no asistían a la escuela. (Sánchez y Jaramillo, 1998: 55-56)

Lourdes Sánchez (1996: 34), en una encuesta que realizó el PRONJAG en el valle de Sinaloa en la zafra 92-93, encontró que: el porcentaje de niños que no asisten a la escuela es de 64.3% en mestizos y 69% en indígenas; en el acceso a la educación, 21.5% de los menores de 6 a 14 años nunca han asistido a la escuela. (Datos citados en Martínez, 1998: 24)

Por su parte Mercedes López (1996: 70) en la encuesta realizada en los valles de Mexicali señala que: el porcentaje de niños que no asisten a la escuela es de 72%, la mayoría sin terminar la primaria; sólo el 28% asiste aun cuando sea de manera irregular. El 11% de los niños, que teniendo edad escolar, desde 7 a 15 años nunca habían ingresado al sistema educativo formal o informal. (Datos citados en Martínez, 1998: 24)

⁶⁶ Fuente: SEDESOL-PRONJAG. *Base de Datos de la Subdirección de Investigación e Informática. Encuestas varias*. s/f, citado en Sánchez y Jaramillo, 1998: 24. Aunque la fuente directa no tiene fecha, por la información presentada a lo largo del trabajo de Sánchez y Jaramillo se deduce que las encuestas fueron aplicadas durante la década de los 90's.

⁶⁷ Fuente: SEDESOL-PRONJAG. Subdirección de Investigación e Informática. *Encuesta aplicada en los albergues del Valles de Culiacán, Sinaloa*, 1994. citado en Sánchez y Jaramillo, 1998: 31

Finalmente, Patricia Medina (1994: s/p) señala la existencia de niños que nunca han ido a la escuela en un 13.8% y niños que asistieron pero que ya no van - 59%-.

En este contexto, se constata que se está dando poca o casi nula atención educativa a este sector de la población.

b) Población jornalera agrícola migrante adulta

A diferencia del caso de los niños cuyo volumen total es difícil de determinar, sobre el volumen de jornaleros agrícolas migrantes adultos – de 15 años y más - existe un diagnóstico que buscó específicamente calcular cuántos son. Si bien presenta disparidades sobre la estimación del total de jornaleros con respecto a otras instituciones, tiene la ventaja de ser un trabajo específico para calcular su volumen⁶⁸.

Así, se cuenta con la información estadística sobre JAM, para hacer los respectivos cálculos de *Atención a la Demanda en el sector jornalero adulto*⁶⁹ que tuvo el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA).

- ♦ Total de población jornalera agrícola migrante en 23 zonas agrícolas del país para 1998: 1.179.217
- ♦ Total de Población Jornalera Agrícola Migrante de 15 años y más para 1998: 760.359 (Rodríguez, 1998 a: 108 y 123).
- ♦ Para el ciclo 1997-1998, el INEA únicamente atendió a 3,395 jornaleros agrícolas migrantes. (INEA-Dirección Académica 1998: 14)

El siguiente cuadro muestra la cobertura en los tres últimos ciclos.

⁶⁸ Rodríguez Huerta, Gustavo. Diagnóstico sobre la Población Jornalera Agrícola Migrante. SEP-INEA, México, febrero, 1998.

⁶⁹ Es importante señalar que unos de los niveles educativos que no considera la SEP para hacer el cálculo de Atención a la Demanda, es la educación básica a los adultos. Sin embargo, es importante hacerlo por lo siguiente: la educación básica es obligatoria, es un derecho y una necesidad en la sociedad de hoy, tal como lo han señalado entre otros Schmelkes, 1995; Pieck y Aguado, 1995; Pieck, 1996; Rivero, 1999 a, 1999 b y 2000; CEPAL-UNESCO, 1992).

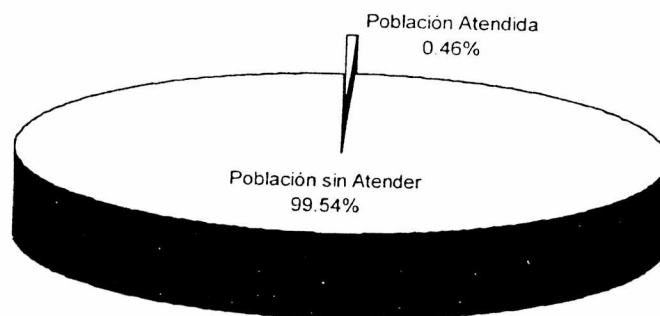
Cuadro 4. Cobertura del Proyecto de Campamentos de Educación y Recreación para JAM. Ciclos 1996-1997, 1997-1998 y 1998-1999

Ciclo, 1996-1997	Ciclo, 1997-1998	Ciclo, 1998-1999	Promedio de Atención
4,192	3,395	3,026	3,538

Fuente: Ramos, José Antonio. Educación a Jornaleros Agrícolas Migrantes: Informe de Evaluación con base en el Sistema de Indicadores del INEA. Proyecto de Atención Educativa con Población Jornalera Agrícola Migrante Adulta. INEA, México, mimeo, septiembre del 2000.

De un total de población jornalera de 15 años y más – 760,359 – demanda potencial de servicios de educación básica⁷⁰, únicamente se atendió, en promedio en los tres últimos ciclos (96-97, 97-98 y 98-99) a 3,538 jornaleros en los tres programas del INEA: alfabetización, primaria y secundaria. La siguiente gráfica muestra la desproporción que hay entre la demanda atendida y la demanda potencial, indicando con ello que la primera es insignificante ante la magnitud de esta última.

Gráfica 1. Cobertura del Proyecto Campamentos de Educación y Recreación. Ciclos 96-97, 97-98 y 98-99



Fuente: Ramos, José Antonio. Educación a Jornaleros Agrícolas Migrantes: Informe de Evaluación con base en el Sistema de Indicadores del INEA. Proyecto de Atención Educativa con Población Jornalera Agrícola Migrante Adulta. INEA, México, mimeo, septiembre del 2000.

⁷⁰ Se considera al "total" de población jornalera migrante adulta como Demanda Potencial de Servicios de Educación Básica dado el Rezago Educativo que presenta. (Los datos de rezago se expondrán más adelante).

2. Distribución de la población jornalera agrícola migrante en grados y programas educativos

Otro dato que es de particular importancia para el conocimiento y precisión de la realidad educativa de los jornaleros agrícolas migrantes niños y adultos es la distribución en los grados escolares – para el caso de los niños - y en los programas educativos – referido a los adultos -: es decir, se presentarán datos que ilustran en qué grados y en qué programas educativos se llegan a inscribir los JAM que acuden al servicio educativo.

a) Distribución de la población infantil jornalera agrícola migrante en los grados escolares de la educación primaria

La información recuperada es de diferentes estudios, de diversos ciclos agrícolas escolares y estados e incluye la perspectiva nacional, tanto de SEP como de CONAFE.

Cuadro 5. Distribución histórica porcentual de los niños migrantes por nivel educativo (CONAFE)

CICLO AGRICOLA ESCOLAR	EDUCACION PRIMARIA NIVELES EDUCATIVOS		
	N I (1º y 2º)	N II (3º y 4º)	N III (5º y 6º)
1992-1993 Sinaloa ⁷¹	75%	20%	5%
1993-1994 Nacional ⁷²	78%	18%	4%
1995 Baja California ⁷³	79%	16%	3%
Oaxaca ⁷⁴	83%	11%	6%
1995-1996. Baja California Sur ⁷⁵	83%	13%	4%
PROMEDIO	80%	16%	4%

Fuente: Elaboración propia con base en los documentos citados al pie de página

⁷¹ Medina, 1994: s/p. Propuesta Pedagógica. El texto original no incluye la referencia a que ciclo pertenece la distribución presentada. Sin embargo, por la fecha en que la autora elabora la propuesta pedagógica (inicia en 1993 y concluye en agosto de 1994) se asume que los datos corresponden al ciclo 1992-1993 puesto que son los la base sobre la cual se desarrolla dicha propuesta. Los datos no pueden corresponder al ciclo 1993-1994 porque éste inicia en septiembre de 1993 y concluye en junio de 1994, la diferencia entre la conclusión del ciclo y la entrega de la propuesta es tan solo de uno a dos meses, por lo tanto se descarta la posibilidad de que los datos correspondan a ese ciclo y que más bien se ubiquen en el 92-93.

⁷² CONAFE, 1996 b: 16. Descripción de la Estadística Básica

⁷³ CONAFE, 1996 e: 9. Estudio de Asiduidad Baja California

⁷⁴ CONAFE, 1996 c: 19. Evaluación de la propuesta "Registro, control y seguimiento escolar de niño agrícola migrante", Oaxaca

⁷⁵ CONAFE, 1996 a: 9. Informe de Evaluación del estudio exploratorio sobre el desarrollo de la secuencia didáctica, de la primera sesión del taller proyecto de trabajo de la propuesta pedagógica para niños migrantes.

Cuadro 6. Distribución porcentual de los niños migrantes por grado escolar (SEP)

CICLO AGRICOLA ESCOLAR	GRADOS ESCOLARES DE PRIMARIA					
	1°	2°	3°	4°	5°	6°
1997-1998 Nayarit, Sinaloa y Veracruz ⁷⁶	47%	22%	14%	8%	5%	4%
1998 Baja California, Nayarit y Oaxaca ⁷⁷	46%	21%	13%	9%	8%	3%
1998 ⁷⁸ Baja California	47%	28%	3%	7%	9%	6%
Oaxaca	52%	16%	1%	12%	14%	4%
PROMEDIO	48%	22%	8%	9%	9%	4%

Fuente: Elaboración propia con base en los documentos citados al pie de página.

Para observar las semejanzas y diferencias en la distribución de los niños jornaleros agrícolas migrantes en ambas instituciones, se presenta el siguiente cuadro (haciendo la equivalencia entre grados escolares de SEP y niveles educativos de CONAFE).

Cuadro 7. Distribución porcentual promedio de los niños JAM en los niveles educativos (considerando los grados escolares)

PROMEDIO	N I (1° y 2°)		N II (3° y 4°)		N III (5° y 6°)	
SEP	70%		17%		13%	
	48%	22%	8%	9%	9%	4%
CONAFE	80%		16%		4%	
PROMEDIO	N I (1° y 2°)		N II (3° y 4°)		N III (5° y 6°)	
SEP-CONAFE	75%		16.5%		8.5%	

Fuente: Elaboración propia a partir del Cuadro 5. "Distribución histórica porcentual de los niños migrantes por nivel educativo (CONAFE)" y del Cuadro 6. "Distribución porcentual de los niños migrantes por grado escolar (SEP)"

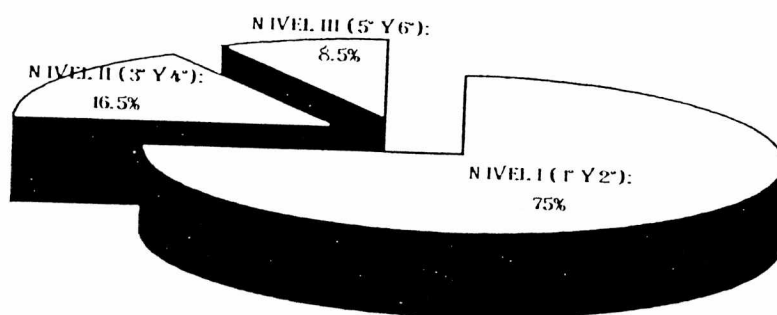
La siguiente gráfica muestra la distribución de la población infantil en el periodo 1992-1998.

⁷⁶ Ramos, 1999 a: 25. ¿Quiénes son los niños y niñas jornaleros agrícolas migrantes?

⁷⁷ Ramos, 1999 a: 26. ¿Quiénes son los niños y niñas jornaleros agrícolas migrantes?

⁷⁸ Cruz, 1998: 7 y 28. Estudio de Asiduidad. Baja California y Oaxaca. Es la misma fuente para ambos estados.

Gráfica 2. Distribución promedio en niveles /grados escolares de la población infantil JAM en el periodo 1992-1998



Fuente: Elaboración propia con base en el Cuadro 7. "Distribución porcentual promedio de los niños JAM en los niveles educativos (considerando los grados escolares)"

Como se puede observar, la distribución de los niños se mantiene a lo largo de varios ciclos, es constante la concentración de la población en 1º y 2º grados ($\frac{3}{4}$ del total); el otro cuarto se divide en los otros grados con una mayoría en 3º y 4º grados, de tal forma que por cada niño que hay en 5º y 6º grados existen dos en los grados anteriores. En esta perspectiva se puede decir, que la atención educativa no ha tenido un impacto en la distribución de la población.

Finalmente, la población en los grados superiores - 5º y 6º grados - es muy baja, por lo que este sector de la población va en contra de la tendencia que señala la existencia de un mayor número de niños que están en posibilidades de asistir a la secundaria (Muñoz, 1999); así, en términos de distribución de oportunidades educativas éstas cada vez son menos y más restringidas para el sector jornalero.

b) Distribución de la población jornalera agrícola migrante adulta en los programas educativos del INEA.

La siguiente tabla, muestra la distribución de los JAM adultos en los programas regulares con que atiende el INEA a este sector de la población. La información que se reporta es sobre los tres últimos ciclos del Proyecto "Campamentos de Educación y Recreación".

Cuadro 8. Distribución de la población jornalera agrícola migrante adulta en los programas educativos del INEA. Ciclos 96-97, 97-98 y 98-99

Ciclo Agrícola Escolar	PROGRAMAS EDUCATIVOS			TOTAL
	Alfabetización	Primaria	Secundaria	
1996-1997	1,746	1,812	634	4,192
	42%	43%	15%	
1997-1998	1,540	1,500	355	3,395
	45%	44%	11%	
1998-1999	1,313	1,406	307	3,026
	43%	46%	10%	
PROMEDIO	1,533	1,573	432	3,538
	43%	44%	12%	

Fuente: Ramos, José Antonio. Educación a Jornaleros Agrícolas Migrantes: Informe de Evaluación con base en el Sistema de Indicadores del INEA. Proyecto de Atención Educativa con Población Jornalera Agrícola Migrante Adulta, INEA, México, mimeo, septiembre del 2000.

En el caso de la población jornalera agrícola migrante adulta, también se puede observar que se conserva la tendencia en la distribución en los diferentes programas a lo largo del tiempo, de tal forma que los programas educativos no han tenido un impacto en la distribución de la población, igual que en el caso de los niños. Asimismo, es importante resaltar que el 87% se encuentra en el proceso de adquisición de los conocimientos básicos de la lectura, la escritura y el razonamiento matemático, con un porcentaje representativo de personas que están en la etapa de alfabetización. Por otra parte, tan sólo 12% se encuentra en posibilidades de salir del rezago educativo.

3. Atraso escolar

Por "*Atraso Escolar*" se entiende el desfase entre la edad de los niños y el grado que cursan, siempre y cuando la edad sea mayor al grado que le corresponde de acuerdo a la normatividad vigente para ingresar a la educación primaria (por ejemplo, niños de 8 ó 9 años que se encuentren cursando el primer grado).⁷⁹

⁷⁹ Atraso Escolar: hecho resultante de que un alumno curse determinado grado escolar que no corresponde a su edad. SEP-Subsecretaría de Planeación y Coordinación. Glosario. SEP, México, octubre de 1995, p.II-6.

Cuadro 9. Atraso escolar de la población infantil JAM⁸⁰

	1º grado		2º grado		3º grado		4º grado		5º grado		6º grado	
Absolutos	93 de 109		62 de 66		4 de 8		13 de 16		15 de 20		4 de 9	
	niños	niñas	niños	niñas	niños	niñas	niños	niñas	niños	niñas	niños	niñas
	43	50	32	30	2	2	11	2	9	6	4	0
(%)	85.32		93.93		50		81.25		75		44.44	
	niños	niñas	niños	niñas	niños	niñas	niños	niñas	niños	niñas	niños	niñas
	46.2	53.8	51.6	48.4	50	50	84.6	15.4	60	40	100	0
TOTALES: 228 niños												
Niños que exceden la edad 191						101 son Niños y 90 son Niñas						
83.77%						52.88% niños y el 47.12% niñas						

Fuente: Elaboración propia con base en el *Anexo I Tablas Resumen Baja California* incluido en el Estudio de Asiduidad de los niños y niñas migrantes al Aula. Baja California – Oaxaca. Cielo 1998.

Con base en esta información, se puede decir que es elevado el porcentaje de niños que se encuentran en atraso escolar. Sin embargo, donde la situación se agudiza más es en los dos primeros grados de este nivel educativo, ya que se tienen porcentajes altos - 85% en 1º grado y 93% en 2º -, además de considerar que el 76.75% de la población inscrita se encuentra en dichos grados.

El atraso escolar en términos de grados educativos que presentan los niños migrantes son los siguientes: en 1º y 2º grados va de 1 hasta 6 grados; en 5º grado es de 1 a 5 y en 3º, 4º y 6º grados es de 1 a 4. (ver anexo)

⁸⁰ Para el análisis de esta situación se parte de lo que formalmente establece el Sistema Educativo Mexicano para la atención de los niños en el nivel primaria, es decir, de la edad formalmente establecida para cursarla (partiendo del ingreso y de la promoción en los grados). De esta manera, "se espera que los niños empiecen la primaria a los seis años cumplidos o próximos a cumplirlos, y por consiguiente, que culminen el nivel a los 11 años aproximadamente. Sin embargo, debido a que algunos alumnos reprueban o desertan y se reincorporan después de algún tiempo a sus estudios, también se atiende en primaria a jóvenes de 12 a 14 años. Los estudiantes en esta condición de extra edad son más números en las zonas rurales" (SEP. Perfil de la Educación en México. SEP, México, 2000, pp. 25 y 30, el subrayado es del autor). En esta perspectiva, es pertinente aclarar que el estudio que realizó Cruz (1998) contiene datos sobre la situación de atraso, sin embargo no se retoman porque el procesamiento de la información no se hizo año por año (6, 7, 8 ... años) sino que se realizó en bloque (5-6, 7-8, 9-10 ... años) lo cual dificulta o mejor dicho no permite precisar de una mejor manera el atraso escolar que hay en la población. Además en este nuevo procesamiento se eliminan los niños registrados con 5 años, ya que normativamente no pueden cursar la educación primaria.

Dado que la mayor concentración de niños, la condición de extra edad y el atraso escolar se da en los primeros grados, es pertinente observar más de cerca esta situación a partir de indicar la situación que tienen los niños de 10 a 14 años.

*Niños en situación escolar crítica*⁸¹.

Cuadro 10. Porcentaje de niños migrantes en edad crítica de 1° y 2° grados⁸²

10 AÑOS	11 AÑOS	12 AÑOS	13 AÑOS	14 AÑOS	TOTAL
24	18	19	11	4	76 de 197
12.2%	9.1%	9.6%	5.5%	2%	38.5%

Cuadro 11. Rezago educativo de los niños migrantes en edad crítica de 1° y 2° grados

EDAD	GRADO QUE DEBERÍA CURSAR	GRADO EN EL QUE ESTA	ATRASO EN GRADOS ESCOLARES
10 años	4° primaria	1° y 2°	3 y 2
11 años	5° primaria	1° y 2°	4 y 3
12 años	6° primaria	1° y 2°	5 y 4
13 años	1° secundaria	1° y 2°	6 y 5
14 años	2° secundaria	1° y 2°	7 y 6

Considerando el total de niños de 1° y 2° grado, los niños en edad crítica representan el 38.5%; teniendo entre 3 y 7 grados de atraso escolar. Si se toma el total de alumnos encuestados - 376 - se tendría que los niños en edad crítica representan el 20.2%.

⁸¹ Se considera Situación Escolar Crítica la de los niños que teniendo entre 10 a 14 años se encuentran en 1° y 2° grado de la educación primaria, careciendo por consiguiente de los conocimientos y habilidades básicas de la lectura, la escritura y las matemáticas. Asimismo, si consideramos que para promover un grado en el sistema regular es necesario que transcurra un año, por la edad que tienen estos niños y por el grado escolar en el que se encuentran, no podrán concluir su educación primaria en los servicios escolares regulares, necesariamente tendrán que incorporarse a los servicios de educación para adultos.

⁸² Es importante mencionar que esta información se presentó en el Seminario Interamericano "La Atención Educativa a Niños y Niñas Migrantes. Un reto que demanda innovación y pertinencia en la construcción de un modelo educativo" que tuvo lugar en la ciudad de México, D.F., del 21 al 23 de octubre de 1998, como parte de los avances de la Línea de Estudios del Proyecto: Diseño de un Modelo de Atención Educativa de Nivel Primaria para Niños y Niñas Migrantes. El original es Ramos C., Antonio (1998 b). Ejercicio de análisis de edades y grados de niños migrantes. Estudio de Conocimientos Escolares Mimeo, SEP-SEByN-Dirección General de Investigación Educativa. La fuente es Dirección General de Evaluación (1998). Proyecto: Evaluación del logro educativo de niños jornaleros agrícolas migrantes. Nayarit, Sinaloa y Veracruz. Mimeo. Agosto de 1998.

Tomando el 10% como representatividad estadística, se puede decir que los niños en edad crítica y con un atraso escolar entre los 3 y 7 grados, resulta representativo de esta población. No obstante esta situación, los niños/jóvenes continúan asistiendo a los servicios educativos, aunque a algunos de ellos por su edad, les da pena decir en que grado escolar se encuentran⁸³. De ello podemos indicar que existe un "deseo y una necesidad" de acceder a un conocimiento formal básico que esencialmente se recibe y aprende en la escuela.

Un aspecto importante en este rubro de atraso escolar, es que se tienen niños registrados en el nivel de primaria con edades de 12, 13, 14 y hasta 15 y 16 años de edad, representado entre el 13 y el 16% de la población inscrita (CONAFE, 1995 e; 1996 b; 1996 c, 1996 e; 1996 f; Cruz, 1998; SEP-Dirección General de Evaluación, 1998), es decir, niños o mejor dicho jóvenes que deberían de estar en secundaria y bachillerato probablemente. (SEP, 2000). En consecuencia, el atraso escolar es un aspecto que caracteriza la atención educativa al sector infantil jornalero migrante, ya sea en los programas de CONAFE o de SEP.

En este contexto, los datos presentados también remiten al atraso en la adquisición de conocimientos y más concretamente al manejo de la lectura y la escritura; habilidades requeridas para poder avanzar en los siguientes grados o niveles educativos, así como para la adquisición de nuevos conocimientos. En este sentido algunos datos recuperados señalan que:

- En una encuesta realizada a 627 niños de 5 a 14 años, en el valle de San Quintín, principal zona agrícola del estado de Baja California, el 40% de niños de 6 a 14 años no saben leer y el 20% no tienen ningún grado escolar. En el Valle de la Trinidad y

⁸³ En una de las ocasiones que se hizo trabajo directo en los campos agrícolas del Valle de San Quintín en el estado de Baja California, conocí a Eduardo, un niño migrante proveniente de Sinaloa, de 13 años de edad que se encontraba cursando por séptima ocasión el 1º grado. En un recorrido que hice por el campamento en compañía de él, algunos niños le preguntaban que en qué grado iba; a veces contestaba y otras no, pero cuando respondía decía que ya iba a "salir" o que qué les importaba.

Mandadero, en el mismo estado, en una encuesta realizada a 367 niños el 45.5% no sabe leer y escribir.⁸⁴

- En el Valle de Culiacán, principal zona agrícola del estado Sinaloa, en una encuesta aplicada a 1,072 niños, el 45.5% de 967 niños de 6 a 14 años no sabe leer y escribir.⁸⁵

Finalmente, en términos de avance en la conclusión de la educación primaria, Lourdes Sánchez (1996: 34) en una encuesta que realizó el PRONJAG, en el valle de Sinaloa en la zafra 92-93, encontró que el 69% de la población mayor de 12 años que asistió a la primaria no la ha concluido. En tanto que Mercedes López (1996: 70) en una encuesta que se levantó en el Valle de Mexicali señala que el 72% ya se encuentra fuera de la escuela, la mayoría sin terminar la educación primaria. (Martínez, 1998: 24)

Bajo esta perspectiva, Patricia Medina (1994: s/p) retomando datos de PRONJAG-UNICEF. Niños Jornaleros en el Valle de San Quintín, indica:

"En general, entre los niños jornaleros se observa un gran rezago educativo ya únicamente un 17.1% (24) de los 140 cuyas edades van de los 12 a los 14 años, y que informaron haber ingresado a la escuela, la habían concluido, es decir, uno de cada seis. Suponiendo que todos los niños que reportaron no haber concluido la primaria a pesar de tener 12 años o más, estuvieran matriculados en alguna escuela: existiría un rezago educativo del 82.8%, superior al 45% reconocido por el Programa de Modernización Educativa 1989-1994 (p. 36) y cercano al 80% que en el mismo programa se informa, existe para las zonas rurales indígenas".

En este contexto, el atraso escolar en la educación básica – primaria y secundaria – es de una magnitud considerable pues se está hablando de jóvenes para quienes el derecho a la formación básica está negada por un lado y por el otro, que la educación se vuelve un factor de exclusión. Asimismo, el problema de rezago educativo acumulado de los jornaleros (que se describirá en el siguiente apartado), hace que se agrave el problema del atraso escolar en los niños, pues la escolaridad de los padres es uno de los factores que repercute en el

⁸⁴ Fuente: SEDESOL-PRONJAG. *Base de Datos de la Subdirección de Investigación e Informática. Encuestas varias.* s/f, citado en Sánchez y Jaramillo, 1998: 24. Aunque la fuente directa no tiene fecha, por la información presentada a lo largo del trabajo de Sánchez y Jaramillo se deduce que las encuestas fueron aplicadas durante la década de los 90's.

⁸⁵ Fuente: SEDESOL-PRONJAG. Subdirección de Investigación e Informática. *Encuesta aplicada en los albergues del Valle de Culiacán, Sinaloa.* 1994. citado en Sánchez y Jaramillo, 1998: 31

avancé y en las oportunidades educativas de los niños, lo que contribuye a perpetuar el atraso escolar en este sector de la población.

4. Rezago educativo

El rezago educativo se define como la situación o condición que tienen las personas de 15 años y más que no cuentan con la educación básica estipulada en la legislación educativa en México: que es la educación primaria y secundaria. (Presidencia de la República, 1979; SEP-SPC, 1995 a y 1995 b; CONAFE, 1994 a)

Cuadro 12. Composición del rezago educativo de la población JAM adulta

Total de JAM de 15 años y más: 760.359 (Rodríguez, 1998 a: 147)

<i>Situación Educativa de la Población JAM de 15 años y más para 1998⁸⁶</i>	
Analfabeta	365,125 (48.02%)
	395,155 (51.96%)
Sin Primaria	De 1° a 4°: 332,827 (43.77% respecto al total y 84.22% respecto a los JAM sin primaria)
	De 5° a 6°: 62,328 (8.19% respecto al total y 15.78% respecto a los JAM sin primaria)
Sin Secundaria	79 (0.02%)
Rezago Total	760,359 (100%)
Grado Promedio de Escolaridad⁸⁷	1.4 grados

Fuente: Elaboración propia con base en Rodríguez Huerta, Gustavo. Diagnóstico de la Población Jornalera Agrícola Migrante. INEA-SEP, México, 1998

⁸⁶ La información que se presenta corresponde a proyecciones hechas con base en una serie de estudios cuyo objetivo era cuantificar la población JAM, así como conocer algunas características socioeducativa de este grupo de población. Es importante resaltar que los datos corresponden a trabajos de diferente alcance (nacional y regional) y periodos históricos (1974, 1982 y 1997); para una mayor profundización al respecto ver Rodríguez Huerta, Gustavo. Diagnóstico de la Población Jornalera Agrícola Migrantes. SEP-INEA, 1998. Esta proyección esta en correspondencia con información obtenida en "pláticas" con los padres de familia de niños jornaleros durante el trabajo de campo realizado a lo largo de 7 años.

⁸⁷ El **grado promedio de escolaridad** corresponde al promedio de instrucción de un país o de una población. Dicho de otra forma, es el número promedio de grados escolares aprobados por una población determinada. En México, este indicador se calcula para la población de 15 años y más. Por medio de este indicador cualquier país puede conocer y evaluar a su población realizando este tipo de comparaciones a nivel global, estatal o por zonas geográficas específicas. "(...) Es importante mencionar que el presente indicador tiene implícitos algunos conceptos tan importantes como los siguientes: analfabetismo, demanda educativa no atendida, aprovechamiento escolar, así como eficiencia terminal, reprobación, deserción, etcétera". (SEP-SPC a, 1995: 43)

No obstante que han trascendido dos décadas de atención a los JAM, su situación educativa no ha variado de manera significativa, lo cual se traduce en un rezago que apenas logra acercarse a la escolaridad promedio que tenía México en la década de los años 40: 2.8 grados en el caso de las personas con experiencia escolar; más de 4 grados por debajo de lo que en 1995 se reportó como la escolaridad promedio a nivel nacional: 7 grados. Se logra una lectura más dramática si se considera el total de la población JAM de 15 años de edad y más, ya que apenas alcanzan 1.4 grados de escolaridad promedio, esto significa 5.6 grados por debajo de lo que corresponde al año de 1995 a nivel nacional. (Rodríguez, 1998 a: 147)

La situación educativa de los JAM, se muestra más crítica cuando se considera que los mayores grados de instrucción y menores de analfabetismo se encuentran entre las familias mestizas; en oposición a las indígenas que presentan menores niveles de instrucción y mayores índices de analfabetismo⁸⁸.

De manera particular, en algunos otros trabajos se encontraron datos similares a los expuestos anteriormente⁸⁹. Lourdes Sánchez (1996: 34) en la encuesta que realizó el PRONJAG, en el valle de Sinaloa en la zafra 92-93 encontró que: la situación de baja escolaridad de los niños jornaleros, se analiza también como el resultado de un círculo que se reproduce de generación en generación: "De cada tres padres uno es analfabeta; en el caso de la población indígena, 46% no saben leer ni escribir. Entre las mujeres el analfabetismo es más agudo; entre los sexos indica que mientras dos de cada cinco madres del total muestreado es analfabeta, tres de cada cuatro padres saben leer y escribir".

Los datos expuestos en este apartado, junto con la poca atención a la demanda son indicadores de que este sector de la población se encuentra en rezago educativo de tipo estructural.

⁸⁸ Fuente: Muñoz, Amparo. La mujer jornalera del Valle de Culiacán, Sinaloa. Un estudio de caso. Citado en Sánchez y Jaramillo, 1998: 31

⁸⁹ Estudios citados en Martínez, 1998: 24

5. Tiempo disponible para recibir educación

Es importante recordar que el tiempo es una de las variables claves o estratégicas que trabajó CONAFE para acercarse a comprender la problemática educativa de este sector de la población, perspectiva que retoma la SEP en 1998. Ambas instituciones son las que realizaron estudios de Asiduidad de los Niños Migrantes al Aula. En esta perspectiva, los estudios tuvieron como finalidad conocer el tiempo de asistencia real que tiene el niño migrante al aula durante un ciclo agrícola escolar (CONAFE, 1996 e; Cruz, 1998), de tal forma se abordaron dos aspectos que no pueden quedarse como supuestos, sino que tienen que ser precisados: movilidad y temporalidad.

Es importante resaltar esta cuestión, puesto que los tiempos de estancia tanto en comunidades de origen, como en campamentos o albergues en los estados de atracción, son variados y definidos por el trabajo en los campos agrícolas; es decir, no están determinados propiamente por los jornaleros, sino fundamentalmente por la oferta de trabajo. En consecuencia, son aspectos que caracterizan a este sector de la población y que por consiguiente, se tendrán que considerar para el ofrecimiento de un servicio educativo.

En este sentido, movilidad y temporalidad se convierten en aspectos sustanciales para el análisis tanto de la situación educativa del sector como de sus posibilidades de acceder, permanecer y concluir estudios de nivel básico.

“Estos estudios (los realizados en CONAFE en el periodo 1993-1996) indican la necesidad de indagar con mayor precisión sobre la movilidad de los migrantes en los ámbitos de trabajo y la educación, pues en lo educativo no basta con la identificación geográfica de las rutas migratorias posibles de seguir, sino que se requiere ubicar la movilidad y temporalidad de este grupo en su incorporación al proceso educativo, aspecto que aún no se ha trabajado en el INEA y que en el periodo de desarrollo del modelo de atención educativa original, tampoco fue considerado. Ello resulta de vital importancia para la atención educativa de la población en cuestión”. (Rodríguez, 1998 b: 55)

En este contexto, lo que se presentan a continuación pretender darle cierta continuidad y forma a este planteamiento a través de información, que permita dar cuenta del tiempo que esta población dispone para recibir educación.

a) Calendario escolar / Ciclo escolar⁹⁰. Ciclo agrícola escolar

Es importante mencionar que para hacer la descripción de este apartado se va a considerar lo que oficialmente se indica como ciclo escolar y su duración, a fin de contextualizar los datos referentes a los periodos de atención a la población jornalera agrícola migrante⁹¹ y el tiempo que asisten al servicio educativo que, dentro de las instituciones educativas que atienden a este sector, se le ha denominado "Ciclo Agrícola Escolar".⁹²

El calendario oficial para realizar las actividades educativas del nivel primaria, comprende 200 días de trabajo (distribuidos en los meses de agosto a julio) con una duración diaria de 4 hrs. efectivas de clase (SEP, 1993 b: 14). Bajo estos considerandos, la atención a jornaleros se hace en tiempos distintos.

Periodos de Atención Educativa por estado

Baja California: mayo – octubre

Baja California Sur: noviembre – junio

Michoacán : noviembre junio

Nayarit: enero – junio

Oaxaca: junio- noviembre

Sinaloa: enero junio

Sonora: enero - junio

(CONAFE, 1996 b: 26)

⁹⁰ Ciclo escolar es el "lapso oficial en que se realizan las actividades escolares de un grado en el Sistema Educativo, es decir, es el periodo oficial comprendido entre el inicio y el fin de labores docentes. (SEP-SPC, 1995 a: 1-5 y 1-25)

⁹¹ Cabe indicar que solamente se tienen datos de los niños.

⁹² Es la denominación que tiene el periodo de atención educativa que se da a los niños migrantes en campamentos y comunidades de origen. La duración está determinada por el periodo de cosecha, de ahí su nombre.

A continuación se presenta un ejemplo de los tiempos de estancia (por meses) de los niños migrantes en zona de origen y de atracción, que muestra gráficamente como los tiempos de migración se empalman con el calendario oficial de la escuela primaria⁹³.

Estancia en zona de expulsión (comunidad de origen, Oaxaca)

M E S	may	jun	jul	ago	sep	oct	nov								
	llegada						migración								
	Calendario escolar			ago	sep	oct	Nov	Dic	ene	feb	Mar	abr	may	jun	jul
						oct	nov	Dic	ene	feb	Mar	abr	may	jun	jul
						migración								llegada	

Estancia en zona de atracción (campamentos o albergues, Sinaloa)

Fuente. SEP-SEByN-DGIE. Proyecto: diseño de un modelo de atención educativa de nivel primaria para niños y niñas jornaleros agrícolas migrantes. Fundamentación del modelo, agosto, 1998

En consecuencia, un punto a señalar es que no hay compatibilidad entre el calendario oficial de atención en el nivel primaria y los periodos de atención a los niños migrantes. Esta situación está dejando de ser un problema, pues las diferentes instituciones están flexibilizando y aceptando un calendario distinto al oficial, sin que signifique que sea una norma y haya una aceptación completa del hecho⁹⁴.

⁹³ Es importante considerar la siguiente aclaración: la movilidad de la población jornalera agrícola migrante no se rige por fechas precisas e iguales para todos los años, se ilustra de esta manera para tener una aproximación a los flujos migratorios a fin de incorporarlos a una descripción y análisis. La realidad de la migración rebasa, considerablemente la ilustración. (SEP-SEByN-DGIE, 1998: 19)

⁹⁴ En el estado de Oaxaca por ejemplo ha habido ciertas resistencias, a tal grado que en ocasiones los directores de las escuelas pensaban que en la "Escuela para Migrantes" cuyas clases se imparten en verano, se podrían inscribir los alumnos del curso oficial para regularizarse. Esta situación surgió en una de las visitas al estado durante 1998.

b) Duración del ciclo agrícola escolar y horas de atención

Cuadro 13. Duración y horas de atención en un ciclo agrícola escolar en estados de atracción y expulsión. Ciclos 94-95, 95, 95-96 y 98

Estado	Institución Educativa	Ciclo	Duración	Horas de Clase	Fuente
	CONAFE		De 2 o 3 meses a 5 o 6 meses	Entre 2 y 3 hrs.	Medina, 1994: s/p
Colima, Michoacán y Sonora	CONAFE	94-95		De 2 a 5 1/2 hrs.	CONAFE, 1995 a: 12
Colima	CONAFE	94-95	4, 3 y 2 meses. En promedio 47.4 días, abarcado en 3.4 meses		CONAFE, 1995 c: 39 y 40
Baja California	CONAFE	95	6 meses; 22.1 semanas en 99 sesiones; 4.5 días en promedio	4 hrs. en promedio	CONAFE, 1996 e: 4 - 7
Oaxaca	CONAFE	95-96	8, 7, 6, 5 y 3 meses; en promedio 5 meses en 22 semanas y 84 días		CONAFE, 1996 e: s/p
Baja California	SEP	98	6 meses, 25.8 semanas en promedio y 122 días (promedio)	3 hrs. (366 durante el ciclo)	Cruz, 1998: 9 y 10
Oaxaca	SEP	98	5 y 6 meses. En promedio se laboraron 5.5 meses; 22 semanas y 104 días	5 hrs. en promedio (520 durante el ciclo)	Cruz, 1998: 30 y 31

Fuente: Elaboración propia con base en las fuentes citadas en el propio cuadro.

Como se puede observar en la tabla, el periodo de atención en días efectivos de clase y en horas de atención es muy variable, además de los meses en sí; lo que indica un desfase con el periodo regular de atención primaria en el país, pero quizás lo más importante es que en todos los casos los tiempos de atención están por debajo de la norma, es decir, no cubren el tiempo estipulado de instrucción indicado en el ámbito nacional. Para tener una idea más precisa de tal situación, se consideraran los datos del último estudio de asiduidad que se desarrolló, en donde el periodo de atención es más largo y estable.

El promedio de horas-clase en los dos estados (Baja California y Oaxaca) es de 443, que representan únicamente el 55% del tiempo total de atención reglamentario para la escuela primaria. Al contrastar con las 800 horas definidas por el programa regular, resulta que los niños migrantes en una zona de origen sólo cuentan con el 65% del tiempo (520) para

terminar un grado y en una zona de atracción solamente cuentan con el 46% (366) de las 800 establecidas. (Cruz, 1998: 42)

c) Incorporación de los niños durante el ciclo agrícola escolar

Cuadro 14. Incorporación de los niños migrantes durante el ciclo agrícola escolar en estados de atracción y expulsión. Cielos 94-95, 95, 95-96 y 98

Estado	Ciclo	Institución Educativa	Total de Niños*	Ingreso de los Niños	Fuente
Colima	94-95	CONAFE	38 (aunque en el tipo de ingreso se reportan 37)	68.42% al inicio; 7.89% después de un mes; 5.26% a mediados del servicio y 15.78% a finales.	CONAFE, 1995 c: 50
Baja California	95	CONAFE	208	55% al inicio; 12% después de un mes; 17% a mediados del servicio y 11% a finales.	CONAFE, 1996 e: 55
Oaxaca	95-96	CONAFE	184 (aunque en el tipo de ingreso se reportan 180)	70.65% al inicio; 19.56% después de un mes y 7.60% a mediados del servicio	CONAFE, 1996 f: s/p
Baja California	98	SEP	235	67% al inicio; 8% después de un mes; 11% en el tercer mes; 10% en el cuarto mes y 4% en el quinto mes (penúltimo)	Cruz, 1998: 13
Oaxaca	98	SEP	162	89% al inicio; 9% después de un mes y 2% en el tercer mes	Cruz, 1998: 35 y 37

Fuente: Elaboración propia con base en las fuentes citadas en el propio cuadro.

* El total de niños se refiere a la muestra que se consideró para el estudio en cuestión, no al total de niños inscritos durante el ciclo.

Como se puede observar existe un constante ingreso al servicio, prácticamente se incorporan niños durante todo el ciclo agrícola escolar, aunque es pertinente mencionar que es en la zona de atracción en donde más ocurre este hecho, lo que puede hablar de una mayor "estabilidad" en la zona de expulsión, cuestión que será necesario considerar para el diseño de estrategias de atención. A manera de ejemplo se cita el movimiento de altas y bajas.

En Baja California se tuvieron movimientos de altas y bajas durante los seis meses que duró el servicio: 66 altas y 129 bajas. En Oaxaca esta movilidad se dio con menos

frecuencia y sobre todo en los tres primeros meses de la atención educativa: 20 altas y 39 bajas. (Cruz, 1998: 43)

Dado el constante movimiento de la población migrante, es importante indicar la continuidad en la asistencia⁹⁵ que tienen los niños e ilustrar, en consecuencia, la movilidad que se da en el aula durante un ciclo agrícola escolar. La tipología de asistencia, retomada de Cruz (1998: 22), es la siguiente:

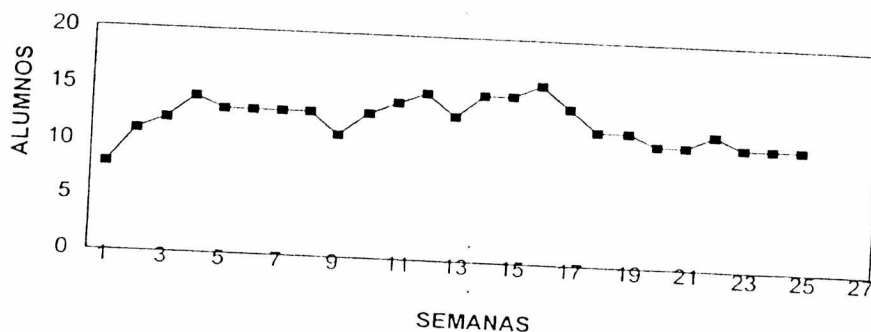
- Alumnos que asisten un ciclo completo, pero no de manera regular. Para el caso de Baja California únicamente 61 niños (de 235) estuvieron en el ciclo completo, de ellos 53 asistieron de manera continua, teniendo la oportunidad de abarcar los contenidos de manera secuencial.
- Así, se tienen alumnos que asistieron de inicio a fin, con índices de asistencia altos entre el 60% y el 70%, pero que su asistencia no fue continua, 8 niños en total.
- Alumnos que fueron continuos en su asistencia pero que dejaron de asistir definitivamente a la escuela: 15 niños de 129 que se dieron de baja asistieron de manera regular, teniendo un porcentaje de asistencia entre 60 y 70% durante el tiempo que permanecieron en el servicio.

Gráficamente la movilidad en el aula se presenta de la siguiente manera⁹⁶.

⁹⁵ "Continuidad en la asistencia se considera como la constancia a lo largo del curso, para ello se estableció como parámetro de continuidad, la permanencia de los niños en el aula sin que rebasen dos semanas de inasistencia, ya sean consecutivas o intercaladas. Es decir, se considera asistencia discontinua cuando un alumno se ausenta del aula por 2 a más semanas, ya sean seguidas o salteadas". (Cruz, 1998: 22)

⁹⁶ Para tener una ida más amplia y completa de la movilidad en el aula, remitirse a los diferentes estudios de asiduidad.

Gráfica 3. Alumnos Registrados Semanalmente en un Periodo de 25 Semanas Hábiles



Fuente: CONAFE, 1996 e: 35

Esta movilidad que se presenta en el aula no es otra cosa que el reflejo de la dinámica migratoria que desarrolla este sector de la población⁹⁷.

Como se puede observar, una de las características de este sector de la población es su constante movilidad, que impacta en la permanencia y regularidad en la asistencia de los niños durante el tiempo que dura el servicio educativo teniendo, como ya ha sido señalado (Medina, 1994; CONAFE, 1995 e; 1996 e y f; Cruz, 1998) periodos de formación limitados, fragmentados y/o discontinuos. Esta situación obliga a buscar estrategias de atención en dos niveles: uno de permanencia y continuidad en el servicio y otro referente a un tipo de trabajo educativo, en donde a pesar de la movilidad y discontinuidad, permita tener un proceso formativo continuo.

En esta perspectiva, se tendrán que trabajar y deslindar las cuestiones propias que le corresponden al Sistema Educativo, de aquellas que tienen que ver con cuestiones de vida y trabajo, para "controlar" la movilidad del jornalero (Políticas Sociales Integrales).

⁹⁷ "Por ejemplo, en el caso de Sinaloa, el periodo de mayor afluencia de jornaleros dura de 2 a 4 meses, se reporta que en el cuarto mes de este subperiodo, disminuye de manera drástica la población atendida" (Rodríguez, 1998 b: 52. Para ver la dinámica migratoria, remitirse a las Gráficas Magnitud y Distribución Mensual del JAM, pag. 54 de este mismo trabajo)

d) Niños que permanecen todo el ciclo agrícola escolar⁹⁸

Cuadro 15. Niños migrantes que permanecen durante todo el ciclo agrícola escolar en estados de atracción y expulsión. Ciclos, 94-95, 95, 95-96 y 98

Estado	Ciclo	Institución Educativa	Niños que Permanecen*	Fuente
Colima	94-95	CONAFE	13 de 38 (34.21%)	CONAFE, 1995 e: 50
Baja California	95	CONAFE	35 de 116 (30%) de los cuales 17 fueron niñas y 18 niños	CONAFE, 1996 e: 56
Oaxaca	95-96	CONAFE	67 de 130 (52%), 44 niños y 23 niñas	CONAFE, 1996 f: s/p
Baja California	98	SEP	61 de 157 (40%)	Cruz, 1998: 13
Oaxaca	98	SEP	112 de 144 (78%)	Cruz, 1998: 35

Fuente: Elaboración propia con base en las fuentes citadas en el propio cuadro.

* La incorporación de los niños migrantes al servicio educativo ocurre en diferentes momentos, de ahí que se tengan diferentes periodos de atención (tabla anterior); de tal manera que los datos que se presentan son exclusivamente de los niños que se inscriben cuando inicia el servicio y que lo concluyen (permanecen todo el ciclo); así, este dato no considera el total de los niños inscritos.

Como se pudo observa en la tabla de ingreso al servicio, el mayor número de niños se inscriben en ese periodo - al rededor del 70% en promedio -; sin embargo, los porcentajes de permanencia son mínimos, salvo por el caso de Oaxaca que en 1998 registro el 78% de permanencia de inicio y fin, los demás se ubican abajo del 52%, es decir, menos de la mitad permanecen durante todo el servicio, sin considerar aquellos niños que permaneciendo tienen una asistencia irregular. Situación que remite nuevamente al análisis sobre estrategias de permanencia y continuidad.

⁹⁸ Es importante señalar que estos niños asienten durante todo el ciclo completo, pero no necesariamente van todos los días, es decir, son niños que asisten todo el periodo o ciclo escolar, pero que en ocasiones no tienen una continuidad en la asistencia, pueden dejar de asistir una o varias semanas durante el mes o el ciclo: 30% de los niños que se inscribieron al inicio tuvieron una asistencia regular (CONAFE, 1996 e: 56); 86.88% de los que iniciaron fueron constantes. (Cruz, 1998: 22)

e) Índice General de Asiduidad⁹⁹

Cuadro 16. Índice General de Asiduidad de los niños migrantes en estados de atracción y expulsión. Ciclos 94-95, 95, 95-96 y 98

Estado	Ciclo	Institución Educativa	Índice General de Asiduidad	Fuente
Colima	94-95	CONAFE	35.3% (654 asistencias de 1,852)	CONAFE, 1995 e: 61
Baja California	95	CONAFE	36% (7,206 asistencias de 19,793)	CONAFE, 1996 e: 53
Oaxaca	95-96	CONAFE	57% (8,011 asistencias de 14,149)	CONAFE, 1996 f: s/p
Baja California	98	SEP	51% (14,065 asistencias de 28,559)	Cruz, 1998: 23
Oaxaca	98	SEP	75%. (10,199 asistencias de 13,598)	Cruz, 1998: 39

Fuente: Elaboración propia con base en las fuentes citadas en el propio cuadro.

Lo que se puede apreciar sobre la asistencia de los niños al aula es que ésta es muy baja, cerca de la mitad de tiempo que deberían de asistir no lo hacen, salvo nuevamente el caso de Oaxaca atendido por SEP en 1998.¹⁰⁰

Finalmente y para concluir este apartado, los datos presentados indican, en primer, lugar un tiempo menor para el desarrollo de las actividades educativas en la atención a niños migrantes que el estipulado normativamente para un ciclo escolar. En las zonas de atracción éste es menor que en las zonas de expulsión, además de tener constantemente movimientos de incorporación y ausentismo a lo largo de todo el ciclo, son muy pocos los niños que logran concluir un ciclo completo, sobre todo en zonas de atracción. Lo expuesto permite indicar las pocas posibilidades que tiene los niños de acceder al saber formal (CONAFE,

⁹⁹ El Índice General de Asiduidad, es el resultado en términos porcentuales de la división de la suma de la asistencia real de cada uno de los alumnos entre la asistencia teórica (...) e indica el grado de asiduidad alcanzado al final del ciclo agrícola escolar. (CONAFE, 1996 e: 3). Es decir, es el número total de asistencias que tienen los niños en el ciclo agrícola escolar, considerando el número total de asistencias teóricas (las que deberían de haber presentado) de acuerdo al total de días que laboró el docente. (Cruz, 1998: 23)

¹⁰⁰ En esta perspectiva, sería conveniente hacer investigaciones que avancen en la explicación de por qué en una institución se asiste más, a qué se debe, sobre todo en zonas de expulsión. Aunque parezca irreal, en algunas pláticas que se pudieron tener con padres de niños jornaleros se dieron este tipo de respuesta: "no van a la escuela de CONAFE porque sólo van a jugar y además los muchachos no son maestros". Sin embargo, también hubo algunos padres en las comunidades de Oaxaca en donde se instalaba el servicio de CONAFE, que los padres preferían este servicio por que los instructores, no faltan tanto como los maestros de la SEP. En este contexto, sería recuperar la perspectiva del participante (Pieck, 1996).

1995 c). Así, los datos presentados indican la importancia de considerar la temporalidad y la movilidad en el análisis de las oportunidades educativas del sector jornalero agrícola migrante.

En consecuencia, la poca disponibilidad de tiempo para recibir educación obliga a pensar en ámbitos de acción complementarios o integrales, donde la oferta educativa se ajuste a esa temporalidad, pero pensando a la vez que es necesario reformas en las relaciones de tipo laboral principalmente, para que las personas tengan mayor tiempo para acercarse a la instrucción, para acceder al conocimiento. Ya se explicitaba esta situación a inicios del siglo XX con el Partido Liberal Mexicano, cuando indicaba que los jornaleros se encuentran peor que los trabajadores industriales, están prácticamente esclavizados y son explotados por los caciques y terratenientes, trabajando jornadas extenuantes, por las cuales reciben una miseria. Ante estas condiciones, el jornalero carece de dos cosas sustanciales: tiempo y dinero. La intención es legislar esta situación, de tal manera que reciba un mejor salario y que trabaje menos tiempo para que este a salvo de la miseria, para que la fatiga no los agote y para que tenga tiempo y humor de preocuparse por su instrucción y distracción. (Silva Herzog, 1983)

III. ¿Quién es el jornalero agrícola migrante visto desde la educación? A manera de conclusión

A pesar de la carencia de estudios sobre la situación educativa de este sector de la población, las investigaciones realizadas aportan diversos datos que, trabajados bajo ciertos conceptos y con una visión de integración y de conjunto, permiten avanzar en la precisión de la situación educativa de los jornaleros migrantes tanto de niños como de adultos, aspecto sumamente importante puesto que es uno de los elementos constitutivos en el análisis de las oportunidades educativas que pueda tener este sector de la población.

De esta manera, se puede comenzar a precisar quién es el JAM: niños y adultos, visto desde la educación:

Es un sector de la población rural mexicana que tiene un rezago educativo de tipo estructural, es decir, que el 100% de la población de 15 años y más no cuenta con la formación básica estipulada por las leyes mexicanas en materia educativa y su grado promedio de escolaridad es de 1.4. Como parte de este rezago, el 84% de los niños inscritos están en situación de atraso escolar teniendo de 1 a 6 grados de atraso, de tal forma que se tienen niños extra-edad en todos los grados educativos. En este contexto, los niños en situación escolar crítica (de 10 a 14 años en 1º y 2º grados) son representativos de esta población, pues el 39% de los niños en 1º y 2º grados se encuentran en tal situación, si se considera el total de niños inscritos, ellos ocupan el 20%.

La atención a la demanda es de apenas del 12% en niños, en tanto que en los adultos ni siquiera alcanza el 1%. Así, la cobertura en este sector de la población está en contra de las tendencias que hay en México y América Latina, en cuanto al acceso a la educación.

La distribución de los niños en los grados educativos se ha mantenido a lo largo de por lo menos 6 años (92-98): en promedio el 75% en 1º y 2º grados, 16.5% en 3º y 4º grados y el restante 8.5% en los últimos grados de la educación primaria, 5º y 6º grados. De tal forma que la atención que se ha brindado no ha tenido un impacto en la distribución de la población infantil migrante. Esta misma situación se presenta en los adultos, ya que en promedio en los últimos tres ciclos de atención, el 43% está en la etapa de alfabetización, el 44% en el nivel de primaria y únicamente el 12% en secundaria.

Los periodos de atención son diversos y no concuerdan con el periodo regular oficial, asimismo el tiempo de atención es considerablemente menor al que se estipula normativamente para el desarrollo de las actividades escolares en un ciclo escolar. En las zonas de atracción esta situación se agrava; además se tienen constantes movimientos de incorporación y ausentismo a lo largo de todo el ciclo, la asistencia es muy baja e irregular y son muy pocos los niños que logran concluir un ciclo completo.

La prestación del servicio se da en condiciones precarias, tanto en espacios y materiales educativos, como en personal docente; lo que reproduce las situaciones de desigualdad en la atención educativa a este sector.

En consecuencia, los jornaleros agrícolas migrantes: niños y adultos, constituye uno de los sectores de la población marginada y rezagada del país que históricamente ha carecido de las mínimas oportunidades de acceso a la educación y para quienes, en el contexto de su situación tanto educativa como laboral, la educación se vuelve en uno más de los elementos que los margina y rezaga. Es decir, la educación en lugar de ser un instrumento de justicia y equidad se vuelve contra ellos para ser un elemento de inequidad e injusticia.

Con lo expuesto a lo largo de este apartado, se están proporcionando elementos y generando conocimientos que puedan contribuir a dar respuesta a preguntas importantes para una mejor atención educativa: “¿de qué realidad educativa debemos de partir para ofertar una educación significativa y relevante?” (Rodríguez, 1998 a: 6); o bien, “¿cómo definir estrategias de atención, si se desconocen las características de la población objetivo adonde se dirigen las acciones?” (Aguado, 1995: 189)

En este contexto, lo que se está haciendo con la precisión de la situación educativa es justamente decir, cuál es la realidad educativa de los JAM o bien, caracterizar educativamente a la población objetivo. Esto no significa que se agote la precisión de la situación educativa del sector, pero sí que es un inicio que permite profundizar en el conocimiento de los sujetos a quienes se pretende brindar un servicio educativo, así como de abrir nuevas perspectivas y líneas de investigación.

Finalmente, es conveniente señalar que los datos que se recuperaron de los diferentes estudios datan de esta década, por lo que se puede destacar lo siguiente:

- a) A pesar de que el sector jornaleros aparece de manera nítida a partir de los 50's (Rodríguez, 1998 a: 31) es hasta la década de los 90's con algunos estudios sobre su atención educativa, que se dirige la mirada a este sector de la población mexicana, que

pueden aparecer en los indicadores de la macroeconomía nacional, pero que carecen de las facilidades para acceder a uno de sus derechos como mexicanos: la educación.

- b) Si bien se ha estado atendiendo a este sector: niños y adultos por cerca de dos décadas, hay un vacío de investigaciones sobre sus oportunidades educativas y su situación educativa, de tal forma que el presente trabajo pretende ser una aproximación a ello.

IV. Resumen

La parte central del capítulo lo constituyó la descripción de la situación educativa de los jornaleros, segundo elemento sustancial para señalar las condiciones que afectan las oportunidades educativas de los pobres: de esta manera, se han trabajado los elementos que se habían señalado para el estudio de las oportunidades educativas de los pobres: las condiciones que afectan las oportunidades educativas (la situación de pobreza y desigualdad y la situación educativa de la población) y la discusión de la relación entre educación pobreza y desigualdad. Elementos que permitirán reflexionar y analizar las oportunidades educativas de los JAM, en el siguiente capítulo.

Un aspecto importante a resaltar, es que a pesar de la carencia de investigaciones sobre la situación educativa de los JAM, los estudios realizados aportan información - que trabajada y analizada bajo ciertos indicadores estadísticos que tiene el sistema educativo nacional, para poder conocer la condición educativa de la población estudiada en un momento determinado y con una visión de integración y de conjunto -, permitieron avanzar en la precisión de la situación educativa de este sector de la población.

Las categorías que permitieron puntualizar tal situación en los JAM fueron: la atención a la demanda, tanto infantil como adulta; la distribución de los JAM niños y adultos en los grados escolares y en los programas educativos respectivamente; el atraso escolar; el rezago educativo y el tiempo disponible para recibir educación. Con base en esta descripción, se pudo comenzar a precisar quién es el jornalero agrícola migrante: niños y adultos, visto desde la educación.

CAPÍTULO 4

EXCLUSIÓN O INCLUSIÓN. LAS OPORTUNIDADES EDUCATIVAS DE LOS JORNALEROS AGRÍCOLAS MIGRANTES

En este capítulo, se retomarán los diferentes elementos expuestos sobre las condiciones que afectan las oportunidades educativas de los JAM: la pobreza y la situación educativa, así como los argumentos sobre la discusión entre educación, pobreza y desigualdad con la finalidad de analizar las oportunidades educativas de esta población.

De esta manera, el capítulo estará integrado por tres perspectivas:

- 1) la situación de exclusión en torno a las oportunidades educativas, señalando los tipos de exclusión que hay alrededor del conocimiento para este sector de la población en correspondencia con ciertas características de su situación educativa.
- 2) con base en el apartado anterior se señalarán una serie de consideraciones que pueden ampliar las oportunidades educativas de este sector, partiendo justamente de las condiciones que las afectan, con la finalidad de poder hacer de la educación un posible elemento de inclusión.
- 3) finalmente se indicará el carácter ambivalente que tiene la educación en los sectores marginados: ser factor de exclusión e inclusión, como las dos caras de una misma moneda que estarán siempre presentes.

I. Exclusión de los jornaleros agrícolas migrantes de las oportunidades educativas

"Desde sus orígenes los sistemas educativos han cumplido una conocida función diferenciadora porque la distribución de los saberes nunca fue homogénea para todos los grupos de la sociedad". (Aguerrondo, 1995 a: 239)

Los datos expuestos a lo largo del trabajo, tanto los concernientes a la situación de pobreza como a la realidad educativa de este sector de la población, refieren a una situación de diferenciación, desigualdad, exclusión y marginación. ¿Cómo se visualiza esta situación en la educación? Inés Aguerrondo (1995) en su trabajo "*educación y pobreza: nuevas y viejas*

expresiones de la diferenciación” indica que el mecanismo por excelencia de la diferenciación es la marginación y la desigualdad. Para el caso de la educación indica que existen tres formas de marginación:

1. La total exclusión de las habilidades instrumentales que permitan el acceso al saber elaborado, en particular la habilidad de leer y escribir y el manejo del cálculo. Este fenómeno constituye la marginación por exclusión total. (Aguerrondo, 1995 a: 240)
2. El segundo mecanismo de marginación se da por exclusión temprana, es decir, la temprana exclusión de los niños de los sistemas de educación formal antes de que adquieran o de que se consoliden las habilidades básicas instrumentales, que permiten el acceso al saber elaborado. Estas habilidades se adquieren y consolidan en el transcurso de la escuela primaria (...). (Aguerrondo, 1995 a: 246)
3. El tercer mecanismo de marginación es el que se da por medio de la inclusión, es decir, la permanencia en el sistema de educación formal sin que se logre el acceso y el entrenamiento en la adquisición de las habilidades básicas instrumentales que permiten el acceso al saber elaborado. (Aguerrondo, 1995 a: 256)

1. Exclusión total

a) Cobertura en el nivel primaria

Según los datos expuestos, la cobertura del Sistema Educativo Nacional en los niños migrantes apenas llega al 12% y en los adultos ni siquiera es del 1%.

La situación de estos niños contrasta enormemente con la cobertura que se tiene, ya sea a nivel nacional o estatal. En el ámbito nacional según el INEGI para 1997 la cobertura fue del 92.2% (INEGI, 2000: 5), del 98% según Rojas (1995: 63) con base en las cifras de la propia Secretaría de Educación Pública y del 92.3 % de acuerdo a los resultados del XII

Censo General de Población y Vivienda 2000 (2001 b). Por otra parte, para el D. F. fue del 97.1% (INEGI, 2000: 7) pero apenas de entre 70 y 80% en los estados de Oaxaca y Guerrero (Rojas, 1995: 63), principales estados expulsores de mano de obra migrante. En este contexto, es probable que un porcentaje considerable de desatención en esos dos estados, este relacionado con los niños migrantes, cuestión sobre la que valdría la pena profundizar.

Así, la exclusión total parece evidente con la presentación de los datos concernientes a la cobertura educativa tanto de niños como de adultos, adquiriendo una mayor magnitud si se consideran en el marco de los compromisos asumidos por México en la cumbre de "Educación para Todos" de Jomtien, Tailandia; o dentro de los pronunciamientos de la "universalización de la educación primaria" en los que se declaraba el 100% de atención a la demanda, abarcando los estratos más jóvenes (10-19 años) esto es, la población que debió ser atendida en la década de los ochentas. (Bracho, 1995: 283)

Asimismo, la situación tiene especial importancia si se observa a la luz de la propuesta de la CEPAL-UNESCO "*Educación y Conocimiento: Ejes de la transformación productiva con equidad*" donde el conocimiento – producto del aprendizaje – tiene una injerencia directa en las posibilidades de participación económica, política y social, para finalmente poder tener una mayor productividad pero con equidad.

En consecuencia, este tipo de exclusión limita las posibilidades y potencialidades de los sectores pobres como el JAM, tomando en cuenta lo expresado por Reimers (2000) y Arboleda (1995) quienes señalan que estamos en una sociedad de conocimiento, donde las mejores posibilidades de trabajo y de participación son para las personas que tienen un mayor acceso a él. Acceso dado entre otras cosas y tal vez de manera prioritaria, por la educación que se traduce en mayores niveles de escolaridad; característica que adquiere un valor agregado en el mercado laboral, así como en un aspecto social más amplio, pues la educación básica es socialmente valiosa por su efecto igualador con respecto a grupos sociales y a diferencias de género, además de que constituye una condición previa para seguir aprendiendo en una sociedad letrada. (San Martín, 1995)

b) Atención en el nivel preescolar

Si bien Aguerrondo (1995 a) traslada la exclusión total al nivel del preescolar, porque la expansión del sistema de educación básica ha llegado a una cobertura "universal"; los datos indican que esto no se cumple en los niños jornaleros, es decir, que en algunos sectores de la población mexicana este acceso universal de la educación primaria es un problema no resuelto¹⁰¹.

Por lo tanto, se puede decir que el tipo de exclusión total se da en este sector en dos niveles: tanto en el acceso a la educación primaria que es obligatoria, como en el acceso a la educación de tipo preescolar, que no es obligatoria¹⁰² pero que tiene un papel muy importante en la formación de los educandos, pues diversos estudios (Aguerrondo, 1995 a) señalan que es un elemento de gran ayuda para el desempeño de los niños en el nivel básico – mayor aprendizaje y por lo tanto mejor aprovechamiento –. En conclusión, esta exclusión se da porque la educación que es obligatoria aún no llega a este sector de la población y la educación preescolar es aún muy incipiente en su instrumentación en los sectores de pobreza.

En este contexto, el mismo Reimers (2000) señala que una de las condiciones que afecta las oportunidades de aprendizaje de los pobres es la educación preescolar y que ésta es aún incipiente en la mayoría de los países latinoamericanos, incluido México, además de que el servicio está distribuido de manera desigual. De acuerdo al INEGI, el preescolar denominado "General" ocupa el 86.4% del total de los niños matriculados, mientras que el preescolar "Indígena" tiene el 8.5%, el de "Cursos Comunitarios" 3.3% y los CENDIS apenas el 1.8%. (INEGI, 2001 a)

¹⁰¹ Esta misma situación la señala Eduardo Aguado para algunos municipios del Estado de México. "La equidad, una asignatura pendiente: acceso y resultados educativos en cuatro zonas del Estado de México", en Pieck Enrique y Eduardo Aguado (coord.). Educación y Pobreza. De la desigualdad social a la Equidad. Colegio Mexiquense-UNICEF, México, 1995

¹⁰² Entrará en vigor como obligatoria a partir del ciclo 2003-2004. Esta es una de las razones por las cuales hay pocas referencias a este nivel educativo en el trabajo; además, es importante mencionar que no es objeto de conocimiento de la tesis. Aunque es necesario reconocer, que será un elemento indispensable a profundizar para un mejor análisis y comprensión en el estudio de las oportunidades educativas de los pobres.

Con base en estos datos, se puede indicar que la mayor cobertura se da en las ciudades, mientras que se sigue manteniendo el atraso y la falta de expansión hacia las zonas rurales y las comunidades indígenas; pudiendo trasladarse esta falta de atención a las zonas de donde provienen los migrantes. De hecho, el servicio de preescolar que sí se brinda a los JAM es de manera muy incipiente, los datos que reporta la SEP sobre la atención a niños migrantes en este nivel educativo son elocuentes de ello. El registro en la atención, al igual que en la educación primaria se da a partir del ciclo 95-96 con una total de 1325, hacia el ciclo 1999-2000 el total de niños migrantes atendidos fue de 1875, es decir, que en cinco ciclos escolares únicamente se incrementó la atención en 550 alumnos siendo CONAFE la institución que brinda el servicio¹⁰³.

Otro referente, en la atención en los primeros años del niño migrante es la propuesta de los Centros de Atención y Educación Infantil (CAEI) que promueve la Secretaría de Desarrollo Social a través del Programa Nacional de Atención a Jornaleros Agrícolas y el UNICEF, quienes firmaron un convenio de colaboración el año pasado (2002). Esta propuesta en su fase inicial "se aplicará en el estado de Baja California, con la modernización de 10 CAEI y la construcción de 4 ludotecas, donde se contribuirá al ejercicio de los derechos de las niñas y los niños de 0 a 14 años", aunque también se señaló la necesidad de ampliar esta propuesta a los 15 estados restantes del país donde existen asentamientos de trabajadores agrícolas¹⁰⁴.

Como se puede ver, si bien existe la atención a los niños migrantes en el nivel del preescolar, por los datos que se presentan ésta es incipiente y con poca cobertura. De tal manera que la nueva puerta diferenciadora de ingreso a la educación, es el jardín de infantes puesto que su extensión no es universal por un lado y, por el otro su distribución es desigual teniendo una escasa cobertura en las zonas marginadas y pobres. En consecuencia, "concurrir o no a la escuela a los cinco años o antes, establece diferencias en el acceso al conocimiento toda vez que en la actualidad es ampliamente reconocido que, tanto el proceso de construcción de la lecto-escritura como la génesis de las operaciones matemáticas, comienzan mucho antes de los seis años, precisamente en las edades comprendidas por este nivel inicial". (Aguerrondo, 1995 a: 246)

¹⁰³ Fuente: <http://www.sep.gob.mx/work/appsite/nacional/cuadros/c9000/matpri99.htm>, citado en INEGI, 2001 b

¹⁰⁴ Fuente: http://www.sedesol.gob.mx/ofsec/prensa/2002/comunicados/b_060.htm, 25/07/02

En este marco, las oportunidades de aprendizaje de los niños migrantes, se ven doble y hasta triplemente frenadas y restringidas por la total exclusión de que son objeto para acercarse al conocimiento y al manejo consistente de las habilidades instrumentales en particular, la habilidad de leer, escribir y el manejo del cálculo. La explicación a esta situación esta dada por tres factores: a) la falta de cobertura en la enseñanza primaria obligatoria; b) la falta de prestación del servicio de preescolar y c) el enorme rezago educativo que hay en los adultos jornaleros migrantes (ver datos en el capítulo 3), que se agrava con la escasa prestación del servicio que reciben, menos del 1% se atiende.

c) Ingreso tardío

Se puede considerar también que otra de las formas de ver esta exclusión, u otra de sus manifestaciones, es el ingreso tardío a la educación básica obligatoria; esto es, niños que no se han incorporado en la edad que les corresponde hacerlo para iniciar sus estudios de primaria. El hecho de que en los niños migrantes se encuentren situaciones de extra-edad en todos los grados educativos, llegando a representar hasta el 84% del total de inscritos, permiten indicar que se da una condición de exclusión.

En el contexto de los JAM, el ingreso tardío se debe tanto a la situación de pobreza pero también a la particular "atención educativa" que reciben, de tal manera que como dice Aguerrondo (1995 a: 243) "los sectores más pobres se diferencian del resto de la población ya que son los únicos donde el fenómeno del ingreso tardío tiene presencia algo sustantiva (...)". Sin embargo, es pertinente señalar que para el caso de los JAM, dicho fenómeno es bastante representativo, lo que caracteriza aún más su situación de exclusión.

2. Exclusión temprana y exclusión por inclusión

a) Abandono y repetición

La exclusión total es la más evidente en el caso de los JAM, aunque no dejan de estar presente la exclusión temprana y la exclusión por inclusión. Si bien los datos con los que se cuenta no pueden demostrarlo de manera determinante - porque deben de estar centrados en el "abandono o deserción" para el caso de la exclusión temprana y en la "repetición" para la marginación por medio de la inclusión -, la información con que se cuenta puede ser un indicador de que esos dos tipos de exclusión se encuentran presentes en los jornaleros agrícolas migrantes. Para ello, considérense los datos sobre la distribución de los niños en los grados escolares y la de los adultos en los programas educativos descritos en el capítulo anterior, distribución que se ha mantenido a lo largo de varios ciclos.

Otros datos que ayudan también a señalar estas dos maneras de exclusión son los referentes al atraso escolar de los niños que van desde 1 hasta 6 años, acompañados de la situación de extra-edad que se da en todos los grados, así como del rezago educativo que presentan los JAM adultos que es del 100%. Algunos otros referentes más precisos sobre el abandono y la repetición son los siguientes:

"En el caso de los niños jornaleros, a partir de una encuesta que realizó el PRONJAG, en el Valle de Sinaloa en la zafra 92-93, Lourdes Sánchez (1996: 34), indica que "más de dos tercios de los niños de 6 a 14 años encuestados y que alguna vez fueron a la escuela (64.3%), no asistían a ella en el momento de la encuesta. En el caso de los infantes indígenas, este porcentaje se elevó a 69%; asimismo el 69% de la población mayor de 12 años que asistió a la primaria no la ha concluido".

Otra cifra reveladora de esta situación es la que muestra la investigadora Mercedes López (1996: 70), con base en otra encuesta que se levantó en los Valles de Mexicali: "permanecen en la escuela, o sea que trabajan y estudian, aun cuando sea de manera irregular, sólo un 28%. Por lo tanto 72% ya se encuentra fuera, la mayoría sin terminar la educación primaria."

La situación de baja escolaridad de los niños jornaleros, se analiza también como el resultado de un círculo que se reproduce de generación en generación: "De cada tres padres uno es analfabeta; en el caso de la población indígena, 46% no saben leer ni escribir. Entre las mujeres el analfabetismo es más agudo; entre los sexos indica que mientras dos de cada cinco madres del total muestreado es analfabeta, tres de cada cuatro padres saben leer y escribir." (Sánchez, 1996: 33; citado en Martínez, 1998: 24)

Los antecedentes escolares que presentan los niños que asisten al Curso Comunitario que se brinda en el campamento La Campana (BCS), son los siguientes:

- 16 niños de un total de 23, han asistido alguna vez a la escuela
- 6 niños de 23 no han asistido a la escuela.
- 1 niño se desconoce el dato, pues el día que se recopiló esta información, no asistió.

En relación a los años que han asistido a la escuela con el nivel en que se encuentran, tenemos los datos siguientes:

- Los 6 niños con un año en la escuela están en nivel I
- Los 4 niños con 2 años en la escuela están en nivel I
- De los 3 niños con 3 años en la escuela, 1 está en nivel I y los otros 2 en nivel II.
- Del niño con 4 años en la escuela, está en nivel I
- De los dos últimos niños que han asistido a la escuela (el que dice haber estado varias veces y el que no sabe) están en nivel I.

(CONAFE, 1996 a: 10)

Datos todos ellos, en los que se pueden encontrar situaciones de "abandono escolar", así como "repetición". Lo que viene a señalar que existen estos dos tipos de exclusión en los jornaleros agrícolas migrantes, con la siguiente consecuencia inmediata: no cuentan con las habilidades instrumentales básicas que permiten - en términos de Aguerrondo - el acceso al saber elaborado o - en términos de la CEPAL - el acceso a los códigos de la modernidad.

Esta última afirmación es sustentada en un estudio coordinado por Isabel Infante¹⁰⁵ y citado por José Rivero (2000 a: 278) "(...) con los resultados obtenidos se comienzan a develar aspectos importantes como el número de años de escolaridad que se demandan para considerar a una persona realmente capaz de leer y comprender textos y resolver problemas de la vida cotidiana, es decir, alfabetizada. El señalamiento, entre los resultados de la investigación, de que se precisan no menos de 5 o 6 años de escolaridad para ser una persona alfabetizada (...)". Aspecto que coincide directamente con el periodo de educación obligatorio, es decir, de la educación primaria en nuestro país.

En este contexto y de acuerdo a la descripción presentada sobre la situación educativa de la población JAM, tanto de niños como de adultos, es conveniente indicar que se está frente a un sector de la población casi en su totalidad con severas carencias en cuanto a habilidades básicas de lectura, escritura y razonamiento matemático – los lenguajes universales como los denomina García-Huidobro -; salvo por un 8.5% de los niños que se encuentran en 5º y

o grados de la educación primaria, de un 8.19% de adultos que se encuentran en la segunda parte de su educación básica (primaria) y de un 0.02% que se encuentra en la enseñanza secundaria (datos tomados del capítulo anterior).

b) Carencia de mecanismos de nivelación

Otra de las condiciones que profundizan la situación de exclusión y dificultan las oportunidades educativas, es la carencia de mecanismos de nivelación o de compensación. Es evidente que en los JAM no los hay, pero en la perspectiva de acercarse a comprender las oportunidades educativas de este sector, es pertinente incluirlos justamente como parte del análisis. En este contexto, se puede mencionar por ejemplo la falta de educación preescolar, que pudiera ayudar a nivelar un poco las deficiencias educativas de los hogares pobres¹⁰⁶.

“Dadas las diferencias iniciales en la población una efectiva igualdad de oportunidades requiere de algún tipo de nivelación o igualación en el inicio de la escolaridad formal, y de apoyos compensatorios a lo largo de la escolaridad obligatoria. De no existir esto, tal como ocurre en nuestra realidad, la igualdad frente a la oferta no alcanza para compensar las desigualdades iniciales, muchas de cuyas consecuencias se expresan a partir de procesos que aparecen conjuntamente con la expansión del ingreso a la escuela”. (Aguerrondo, 1995 a: 241)

Los procesos a los que se hace referencia no son otra cosa que la reprobación, la repetición, el ausentismo y finalmente el abandono - en palabras de Aguerrondo - la exclusión temprana y la exclusión por inclusión de las habilidades instrumentales básicas para seguir aprendiendo.

Otro aspecto que se debe considerar dentro de los mecanismos de nivelación, es el que se refiere al atraso escolar en los niños, dado que no existe ningún mecanismo de este tipo, el atraso se arrastra hasta convertirse en rezago educativo en la edad joven. En esta

¹⁰⁵ Investigación regional sobre perfiles de alfabetismo funcional efectuada por la UNESCO y coordinada técnicamente por Isabel Infante.

¹⁰⁶ En los niños migrantes, por el trabajo de campo realizado con este sector, se ha visto que en ocasiones estos niños ni siquiera saben tomar el lápiz, lo que implica una carencia en la coordinación motriz fina que tiene su impacto en el corto y mediano plazo sobre las posibilidades de adquirir la habilidad escritora.

perspectiva el atraso escolar lleva a la deserción y por ello se incrementa fuertemente el analfabetismo y en consecuencia el rezago educativo en los JAM adultos.

En este sentido, el analfabetismo y el rezago escolar en los JAM tienen una dinámica inversa a la que se presenta en otros sectores de la población, aspectos que se ven incrementados por los pobres datos de acceso al servicio tanto de niños como de adultos, por el atraso escolar que tiene la población infantil y la extra-edad.

"En general, entre los niños jornaleros se observa un gran rezago educativo ya que únicamente un 17.1% (24) de los 140 cuyas edades van de los 12 a los 14 años, y que informaron haber ingresado a la escuela, la habían concluido, es decir, uno de cada seis. Suponiendo que todos los niños que reportaron no haber terminado la primaria a pesar de tener 12 años o más años, estuvieran matriculados en alguna escuela: existiría un rezago educativo del 82.8%, superior al 45% reconocido por el Programa de Modernización Educativa 1989-1994 (p. 36) y cercano al 80% que en el mismo Programa se informa, existe para las zonas rurales indígenas". (PRONSJAG-UNICEF. Niños jornaleros en el Valle de San Quintín. México, 1992. Citado en Medina, 1994: s/p)

De tal manera, que este conjunto de factores aumenta la marginación y exclusión del bien educativo y, si a esta situación se le suma la condición de pobreza, entonces las posibilidades educativas para este sector de la población se ven altamente restringidas.

c) La situación del docente en la prestación del servicio educativo a los jornaleros agrícolas migrantes

Hasta el momento, considerando cuestiones estadísticas básicas o mejor dicho variables estratégicas de la situación educativa de los JAM, se ha hablado de la exclusión de que son objeto; ahora se indicará cómo esta exclusión se refuerza por las condiciones en las que se ofrece el servicio educativo, limitando así las oportunidades educativas de este sector. La reflexión se centrará en un elemento sustancial del proceso educativo: el profesor.

Como se ha descrito, el servicio educativo se da en condiciones totalmente de precariedad y por ende de desigualdad. En estas circunstancias, vale la pena reflexionar en torno a una situación de contradicción, pues de acuerdo con algunos autores como Rivero (1999 b, 2000 a); Schmelkes (1982, 1996); García-Huidobro (1996) la atención educativa a los

sectores más vulnerables debería ser con más y mejores materiales, con una infraestructura que permita el aprendizaje y la enseñanza, con docentes de mayor experiencia y capacidad, con una estructura organizativa que de seguimiento y apoye los diferentes procesos de formación, tanto de los niños como de los profesores, entre otras cosas. Sin embargo, como ellos mismo lo señalan se da a los sectores pobres, en la mayoría de los casos, una educación con programas que también son pobres (con profesores poco calificados, sin materiales o materiales limitados y sin infraestructura, entre otras cosas), aplicable esta circunstancia sin duda alguna a los JAM.

Esta contradicción la explica Schefelbein, citado por Arboleda (1995: 652), al señalar que: "(...) los alumnos de familias más pobres requieren una mejor calidad en la educación ya que tienen unas tasas de repetición cercanas al doble del nivel nacional. El costo personal de la repetición afecta en especial a los alumnos pobres de las áreas urbano-marginales y rurales, y debe ser compensado con la entrega de una educación razonable. La calidad deberá mejorar, entonces, para atender precisamente a esos estudiantes".

Sin embargo, lo que ocurre o ha ocurrido en los países latinoamericanos, y en México también, es lo contrario. Por ejemplo, "(...) las políticas relacionadas con la administración del personal docente han provocado que, al menos en algunos países, los maestros más jóvenes, y por lo tanto los que reciben remuneraciones inferiores a las de los más experimentados, sean contratados en las escuelas que atienden a los sectores socialmente desfavorecidos. Es muy probable, pues, que en esas condiciones estructurales aumenten las dificultades para que las escuelas destinadas a dichos sectores sociales puedan contratar, y conservar, a maestros adecuadamente preparados". (Muñoz, 1999: 196)

En este contexto, la situación de exclusión se agrava ya que en un país como el nuestro, la responsabilidad de la institución educativa descansa por excelencia en los maestros, puesto que la existencia de bibliotecas, hábitos de estudio, acceso a la información y al conocimiento, disponibilidad de libros y otros materiales educativos son pocos, es decir, se tienen carencias fuertes en infraestructura y materiales, agudizándose en los sectores de pobreza como el JAM.

Muchas de las propuestas de reformas o innovación educativas que se generan son esencialmente magistrocéntricas, es decir, están centradas en el profesor, él es quien tiene la posibilidad y responsabilidad de transmitir el conocimiento, de facilitar el camino hacia éste. Actualmente se puede concebir al docente como un transmisor de conocimientos, un facilitador, un compañero para la construcción del conocimiento, o también, en su papel tradicional no sólo de transmisor sino de formador de una personalidad en los alumnos, de un formador que enseña el razonamiento y la lógica del pensamiento y de la ciencia. Independientemente del concepto que se tenga de él, su papel en el proceso educativo es clave, es la piedra principal del acto educativo (García-Huidobro, 1996, Rivero, 2000) "No es posible pensar en emprender las mejoras de la reforma educativa sin el apoyo de los responsables para su actualización, a saber, los maestros". (Posner, 1995: 311)

En el caso de la atención a los jornaleros migrantes, "el docente" desempeña además otro tipo de papeles, como el de ser un vínculo dentro de las relaciones comunitarias, ya sea en localidades de origen o en campos agrícolas¹⁰⁷. Y, sin embargo, la situación en que este profesor desempeña su función, no corresponde con el papel y la función designada, además de recibir un trato desigual.

Diversos estudios indican (Muñoz, 1999: 179) que a los sitios más apartados y de difícil acceso, es decir, zonas pobres y marginadas son a donde asignan profesores jóvenes, sin experiencia, en donde el sueldo es menor. Con este tipo de dificultades y desigualdades en la situación del profesorado, ¿cómo ser agente de equidad educativa si el mismo maestro es sujeto de inequidad, de desigualdad e incluso de rechazo y desprestigio? Es contradictoria la situación en la que se encuentra el docente pues, "se asume que los maestros debieran, compensar mediante el ejercicio de su profesión, el fracaso de la sociedad por promover la igualdad educativa abriendo oportunidades a los sectores de menos recursos. Igualmente, se les responsabiliza de que esto no ocurra (...)". (Posner, 1995: 311)

¹⁰⁷ En los diversos estudios en que se tuvo la posibilidad de participar realizados tanto en localidades de origen como en campos agrícolas, los "docentes" llegaban a comentar que el administrador del campo pedía su intervención para organizar algunos convivios, indicarles que asistieran a pláticas de salud o que acompañaran a algún jornalero al servicio médico; incluso en alguna ocasión, a un "docente" le pidieron que fuera a pedir la mano de una muchacha.

Generalmente se responsabiliza al maestro del fracaso escolar, de la falta de calidad y de progreso de los alumnos. Repetidas veces las investigaciones muestran que el fracaso escolar es más bien un producto del mal funcionamiento de todo un sistema, deficientes comunicaciones y definiciones de responsabilidad dentro de la escuela, una errónea relación entre la escuela y el hogar, y **en México, una interpretación equivocada de los problemas, las necesidades y posibilidades de la propia sociedad mexicana y de cómo la educación básica puede estimular y catalizar su desarrollo.** (Posner, 1995: 312-313, subrayado del autor)

Es conveniente señalar, que el docente es un punto esencial para intentar lograr la equidad; pero contradictoriamente él sufre la desigualdad, más en el medio rural donde por inexperiencia, por "mal desempeño" o por políticas sindicales se les envía a los lugares más pobres.

Hasta este momento se ha visto la injusticia y desigualdad educativa de que son objeto los pobres y en este caso particular los JAM. Como parte de ésta situación se ha visto que envían personal docente con "carencias o limitaciones", pero con las referencias expuestas ahora se debe pensar que en ese mismo acto, también el docente es objeto de injusticia y desigualdad de ahí que toma mayor relevancia la pregunta que hace Charles Posner: los profesores ¿agentes de equidad escolar y social? En este contexto cabe preguntarse: ¿es posible que un sujeto se sienta comprometido con el "cambio", la igualdad y la justicia cuando él mismo la sufre? Cuestión sobre la que será pertinente profundizar.

Poniendo el foco de atención en la situación de desigualdad que enfrentan también los profesores, entonces se tendría que pensar que se necesitan acciones de equidad, ya no para un sujeto sino para dos: para los alumnos y para los profesores; sin dejar de mencionar que es necesario revisar las condiciones materiales y de infraestructura para la prestación de un mejor servicio educativo.

3. Una reflexión final como conclusión a la situación de exclusión

Considerando el análisis presentado, se puede indicar que hay una parte exclusiva en las condiciones que afectan las oportunidades de aprendizaje de los pobres que le competen a la institución escolar o, en un sentido más amplio, a la educación, sea cual sea su modalidad formal o no formal. Al respecto, investigaciones hechas por Ernesto Schiefelbein (1982) y Bravo y Morales (1983) citado por Muñoz Izquierdo (1999: 173-174) son claras sobre este punto.

"(...) existen determinantes de la cobertura que están fuera del sistema escolar [...] pero existen muchos otros factores que dependen únicamente de la forma en que opera el sistema... Es difícil influir sobre los primeros, salvo que se generen cambios en el total de la sociedad; en cambio, es posible modificar muchos de los factores internos [sic].

(De tal manera que) los factores que deben recibir mayor atención cuando se intente reducir la deserción en la enseñanza básica son los que reflejan lo que ocurre en el interior del aula, ya que la repetición de un curso constituye un punto de partida para la deserción escolar, y el riesgo de que esto ocurra aumenta a medida que se avanza en la educación básica".

En este contexto, lo expuesto a lo largo del apartado ha procurado centrarse justamente en las cuestiones educativas que afectan las oportunidades de este sector de la población, señalando en consecuencia, que la educación ha cumplido más una función de exclusión.

II. Las posibilidades educativas de los jornaleros agrícolas migrantes. Un análisis que parte del sujeto y de las condiciones que las afectan

"Gracias a mi investigación aprendí dos cosas: primero, que los expertos del desarrollo no saben cómo llevar a cabo un programa para el desarrollo económico efectivo, ya sea grande o pequeño (este aprendizaje bien se puede aplicar a la atención educativa de los sectores pobres, en este caso de los Jornaleros Agrícolas Migrantes). *Nadie sabe cómo*: ni el gobierno, de Estados Unidos, ni la Fundación Rockefeller, ni los bancos y agencias internacionales, ni los misioneros. Yo no sé cómo. Usted no sabe cómo. Nadie sabe cómo. Segundo, no sabemos que no sabemos cómo". (William Paddock y Elizabeth Paddock, 1973; citado por La Belle, 1980: 255)

1. ¿Estrategias de corto o largo plazo? Una nota introductoria

Dada la situación de exclusión anteriormente señalada, es pertinente presentar una serie de orientaciones y reflexiones partiendo del reconocimiento de las condiciones que afectan las oportunidades educativas de los JAM, tratando con ello de que la educación pueda ser un factor potencial de inclusión y participación.

A lo largo de la literatura referida a la relación entre educación, pobreza y desigualdad (Schmelkes, 1995 y 1996; Borón y Torres, 1995; Bastías y Carolia, 1995; García-Huidobro, 1996) se habla constantemente de que el servicio educativo dirigido a los pobres, debe ser de acuerdo a su realidad y servir para satisfacer sus necesidades básicas. "Así pues, las grandes diferencias socioculturales existentes en América Latina y la escasa pertinencia de la educación primaria que se imparte a los sectores socialmente marginados, exigen adecuar la educación básica a las necesidades de las grandes mayorías postergadas que viven en dicha región". (Muñoz, 1999: 150)

De esta manera y dentro del recorrido que hace el propio Muñoz Izquierdo (1999) sobre el origen de las desigualdades educativas y las estrategias implementadas en América Latina para atenderla, señala un par de estrategias: de corto y largo plazo, que bien pudieran retomarse para hacer frente a la exclusión que tienen los JAM en torno al conocimiento, en torno a sus oportunidades educativas.

La primera estrategia está integrada por programas preventivos y correctivos. Los de tipo preventivo son los de educación inicial y preescolar y los destinados a prevenir la reprobación y la deserción; los correctivos están destinados a brindar educación a los sectores que no han sido atendidos por los sistemas educativos convencionales o que dicha atención ha sido deficiente, de ahí que haya programas de educación a niños de comunidades dispersas, niños y jóvenes migrantes, programas para grupos étnicos, reabsorción de los jóvenes del grupo de edad 10-14 y educación a adultos. Las estrategias de largo plazo tienen la intención de generar cambios profundos en los sistemas educativos por lo que se deberán ir eliminando los programas compensatorios o correctivos. Este tipo

de estrategias están enfocadas a la formación y actualización de los docentes, esencialmente. (Muñoz, 1999: 184-185)

Sin embargo, dadas las condiciones que afectan las oportunidades educativas de los JAM, parece pertinente hacer una integración de ambas bajo la perspectiva de hacer frente a los tipos de exclusión que tiene este sector de la población, ya que por ejemplo estrategias de corto plazo como la educación preescolar, la educación de adultos y la reabsorción de los niños de la edad 10-14 no sólo son preventivas, sino que su implementación y dinámica generarían cambios profundos en el sistema, ya sea en su estructura o en las formas en que se viene brindando el servicio a los sectores marginados, e incluso en sus ofertas. En este sentido, los programas "preventivos y correctivos" dada la situación de los JAM, contienen elementos potenciadores que pueden propiciar los cambios que requiere el sistema educativo para poder atender a los sectores que han estado marginados de la educación, a fin de hacer efectivo el acceso al conocimiento.

Por otra parte, lo que se especifica como estrategias de largo plazo - formación y actualización del profesorado - sí bien también pueden generar cambios profundos en el sistema, es necesario su empleo en el corto plazo para evitar que se sigan generando las condiciones que han impedido que los sectores marginados, como el JAM, accedan al conocimiento; no solo porque no se incorporan a la escuela, sino porque estando en ella, no adquieren las habilidades básicas de la lectura, la escritura y el razonamiento matemático, esencialmente.

Ambas estrategias, podrían contrarrestar las consecuencias que han tenido las formas de atención a este sector (señaladas en el capítulo 3) y que en términos generales, han limitado las oportunidades de esta población para acercarse al conocimiento y han reproducido la exclusión. Así, se busca posibilitar que los JAM reciban una mayor cobertura educativa, que esté encaminada a satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, que cubra y desarrolle los aspectos cognitivos como la comprensión, la aplicación y el raciocinio, en correspondencia directa con la adquisición de las habilidades educativas básicas o lenguajes universales.

Esto es importante subrayarlo, porque las condiciones en las que se presta el servicio educativo, así como las de vida y trabajo están influyendo para que dichos aspectos no se estén logrando desarrollar en los estudiantes de los estratos socioeconómicos más desfavorecidos, como el JAM (Maurás, 1992; Aguerondo, 1995 a; Muñoz, 1999; Rivero, 2000 a). Esta situación agrava el problema de este sector de la población, puesto que la sociedad y el mercado de trabajo en general reclaman esas habilidades, conocimientos y destrezas; además, dentro de la perspectiva de abrir mayores posibilidades de participación en las diferentes esferas de la sociedad, éstas son necesarias.

Finalmente cabe indicar, que estas reflexiones y las siguientes se insertan en la perspectiva de delinear algunas orientaciones que puedan servir para hacer frente a los tipos de exclusión y a la estructuración de una política educativa dirigida a este sector, que pueda hacer de la educación un elemento potencial de inclusión en el mediano y largo plazo.

2. Consideraciones para ampliar las oportunidades educativas de los jornaleros agrícolas migrantes

a) Estrategias de planeación para ampliar el acceso

Con los datos referidos a “Atención a la demanda”, una de las primeras tareas a realizar es la expansión de la oferta educativa, es decir, el acceso de la población a la educación, lo que implica la ampliación de la Cobertura. Donde persisten este tipo de problemas, es ahí por donde se debe empezar a atender a los sectores marginados (García-Huidobro, 1996; Reimers, 1999 y 2000; Rivero 2000 a). Sin embargo, esta acción conviene pensarla bajo una visión diversificada, que incorpore estrategias que puedan atender a los diferentes sectores de edad que componen la población JAM y que atiendan su situación escolar y de vida.

Una de las recomendaciones que se hicieron a partir del análisis de las desigualdades educativas que se dan en los sectores marginados, dado que todavía persisten problemas de

acceso de estos grupos al sistema educativo, es la "revisión de los procedimientos de micro planeación para facilitar el acceso al sistema escolar" (Muñoz, 1999: 175). Aspecto importante a destacar considerando el índice de atención a la demanda que se tiene en la población JAM, tanto infantil como adulta, con la finalidad de aumentar sus oportunidades educativas.

Es conveniente mencionar que la microplaneación es una alternativa que se puso en práctica en nuestro país en la administración federal de José López Portillo con el nombre de "microplaneación regional educativa", en el periodo específico de 1978 a 1982, siendo el complemento de la macroplaneación nacional que se realizó en dicho periodo y que tuvo como antecedente las reformas educativas que se llevaron a cabo desde 1952 hasta 1976. (Prawda, 1984). De acuerdo con este autor la metodología de la microplaneación está conformada por 4 pasos: definición de regiones de estudio, elaboración de un diagnóstico, formulación de alternativas y evaluación de las decisiones.

Una de las cuestiones más sobresalientes dentro de este tipo de planeación, es la identificación de problemas educativos a través de trabajar indicadores como matrícula, docentes, costos e inmuebles, a partir de ello se identifican los desequilibrios educativos que se tienen en las microrregiones y sus posibles causas. Considerando los resultados obtenidos:

"Este enfoque de planeación ha probado sus bondades en el mejoramiento del proceso educativo mexicano en los niveles de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) y normal. Ha sido una herramienta, que lenta, pero consistentemente, ha hecho operativo el macroplan educativo a nivel local (...) La microplaneación ha permitido detectar deficiencias relativas a la matrícula, docentes e inmuebles de la educación básica y normal, a nivel de microrregiones.

Sin embargo (...) el uso que de ella han hecho ha sido muy variable (...) La improvisación de funcionarios en todos los niveles, el cambio continuo de puestos, la rotación de personal, la indiferencia por contemplar acciones a plazo medio ante la multitud de problemas diarios que hay que atender y, las presiones que se derivan de diferentes grupos de poder, entre los que destacan los gremiales, los políticos y los de las asociaciones de padres de familia, han sido obstáculos para que en algunos estados del país esta herramienta no haya sido empleada como era deseable". (Prawda, 1984: 195-196)

Esta propuesta de planeación, podría considerarse como una de las estrategias para la ampliación de la cobertura en este sector y por lo tanto, de sus oportunidades educativas

dado que intenta identificar y precisar las regiones donde aún persisten dificultades y desequilibrios educativos, además de ser una estrategia que se ha puesto en práctica con buenos resultados en el nivel básico, que es el nivel en donde existe mayor necesidad de ampliación de cobertura para la población JAM.

Por otra parte, es pertinente señalar que este tipo de planeación fue y puede ser un complemento a un proyecto educativo más amplio, es decir, situarlo dentro de un plan nacional y/o estatal de educación a jornaleros agrícolas migrantes, a fin de poder hacer frente a las situaciones de exclusión en cuanto al acceso a la educación bajo una visión de mediano y largo plazo.

En esta perspectiva, también puede ubicarse la estrategia metodológica que presenta Eduardo Aguado: trabajar por Áreas Geográficas Básicas (AGB)¹⁰⁸ a fin de permitir el acceso a la educación a los sectores que todavía no reciben el servicio educativo. Dicho procedimiento localiza con precisión las zonas y los grupos de población que no han recibido la oportunidad de acceder al conocimiento a través de su incorporación a la escuela, buscando con ello mejorar las oportunidades educativas y alcanzar mejores condiciones de igualdad.

"El alcanzar la equidad no sólo exige una política expresa. Es necesaria la identificación desagregada de las diferentes dimensiones en que se desenvuelve el hecho educativo y la localización puntual de los mismos. No sólo para lograr una mayor eficiencia en las políticas instrumentadas, sino para identificar con precisión a la población que debe ser atendida. Las posibilidades de un Sistema de Información Geográfica de educación no se restringe a la identificación de la población o a la comparación de los resultados obtenidos; puede constituirse en un sistema de monitoreo que permita evaluar los alcances de las estrategias desarrolladas, por sólo mencionar algunas". (Aguado, 1995: 200-201)

De esta manera, la estrategia que propone Aguado tiene un potencial para el análisis de la problemática que enfrentan los sectores pobres en su acceso al conocimiento, desde la carencia de oportunidades de ingreso a las escuelas, hasta los resultados obtenidos por la población, con propuestas que involucren tanto la parte correspondiente a la planeación del

¹⁰⁸ Aguado, Eduardo. "La equidad: una asignatura pendiente", en Pieck, Enrique y Eduardo Aguado (coord.) Educación y Pobreza. De la igualdad social a la equidad. Colegio Mexiquense-UNICEF, México, 1995

servicio como a su sistematización, en una perspectiva de seguimiento y evaluación continuo.

Para la población JAM, propuestas con referencias geográficas (como el Sistema de Información Geográfica <<SIG>>) puede representar una herramienta que contribuya a mejorar sus oportunidades educativas, ya que puede permitir "una mayor precisión en la investigación educativa encaminada a promover la equidad de oportunidades, y que sea útil para la planeación del sistema educativo". (Aguado, 1995: 186). Otra de las características que tiene este tipo de sistema, es que puede describir el comportamiento de la población en las distintas regiones del país, aspecto que se puede relacionar con el constante proceso de migración que realiza este sector de la población ya que dicho fenómeno incide en la composición de la población, teniendo repercusiones en la distribución y acceso a los bienes y servicios públicos.

"La articulación y aplicación de los sistemas de información con referencia geográfica adquieren sentido toda vez que los fenómenos sociodemográficos y socioeconómicos presentan comportamientos o características distintivas en las unidades territoriales del país. Mediante estos sistemas es posible conocer, por ejemplo, **la direccionalidad de las migraciones, las diferencias en múltiples características –educación, salud, vivienda, bienestar, etcétera-**, la población potencialmente beneficiada y la accesibilidad a los servicios u oportunidades, etcétera". (Aguado, 1995: 199-200, el subrayado es del autor)

Finalmente cabe mencionar, que esta estrategia pudo señalar que para el Estado de México - pese a que tiene una situación en cuanto al acceso a la educación, más favorable que el promedio del país – existen carencias de cobertura tanto en el nivel primaria y preescolar (no incorporación a la escuela), pudiendo señalar con precisión en qué localidades tanto urbanas como rurales se presenta esta situación, así como en qué grupos de edad y cuáles son los resultados alcanzados por el sistema educativo en las localidades de estudio. De esta manera, la propuesta indica, entre otras cosas, que el acceso a la educación obligatoria es un problema no resuelto. Asimismo, señala las condiciones de desigualdad territorial y social, y los resultados educativos desiguales que se dan por localidad relacionándolos con las condiciones territoriales y sociales de la población.

De tal manera que: "(...) la imposibilidad del sistema escolar de adaptarse a las características regionales de la población demandante deriva en el hecho de que la oferta pedagógica refuerza la

desigualdad de corte más estructural, pero con la aparente legitimación al continuar con la expansión de las oportunidades de educación a los grupos más favorecidos". (Aguado, 1995: 231)

Bajo estas consideraciones, parece pertinente retomar este tipo de estrategias para mejorar y potenciar las oportunidades educativas de los JAM.

b) Tiempo y movilidad

Uno de los aspectos que más caracterizan a los JAM es la movilidad – su constante migración –, que tiene un impacto en las oportunidades educativas que puede tener el sector, al influir o determinar el tiempo disponible para recibir educación y para darle continuidad al proceso de formación. En este contexto, dado que es un aspecto difícil de modificar y que está fuera del alcance del sistema educativo hacerlo, las estrategias que se propongan tendrán necesariamente que considerarla. En este marco, una de las alternativas de atención a sectores con falta de tiempo o tiempo limitado para recibir educación, es la propuesta educativa “Tiempo Instruccional Reducido” (TIR)¹⁰⁹.

Este modelo consiste en un sistema instruccional integral, que fue diseñado con el objetivo de proporcionar educación primaria, en forma eficaz y eficiente, a poblaciones numerosas, mediante una reducción del tiempo dedicado a la instrucción directa y a la interacción entre el docente y el alumno, incrementando en cambio la participación del estudiante en la dirección del proceso de aprendizaje.

Dicha propuesta parte de la concepción de que se dispone de poco tiempo para que los alumnos puedan llevar una educación de tipo formal y presencial, por ello combina algunos factores de escolaridad presencial con no formal e incluso autodidacta. La factibilidad de emplearla con la población migrante parece amplia, puesto que éste es un sector de la población que dispone de poco tiempo para asistir a una educación presencial.

¹⁰⁹ La descripción que se hace de la propuesta es con base en Muñoz, 1999.

Las evaluaciones realizadas al modelo indican que es exitoso y cumple con las expectativas y los objetivos para los que fue diseñado. El modelo está integrado por materiales instruccionales, un sistema administrativo diseñado para asegurar el eficiente uso de los mismos, procedimientos de evaluación y una teoría educativa que integra los componentes mencionados. Se tienen alrededor de 120 alumnos por escuela y funciona por medio del sistema "multigrado". Es interesante mencionar que las escuelas sólo requieren un maestro para cada 70 alumnos. (Muñoz, 1999: 199)

Así pues, en este modelo el maestro deja de ser una fuente de información para el alumno y se convierte en un administrador de materiales y de las actividades de los estudiantes. El tiempo de instrucción se reduce de 20 a 30% en el primer grado; de 30 a 40% en el segundo y de 50 a 90% del tercero al sexto grado. Con base en esta reducción del tiempo, es claro que es en los primeros grados donde se pone mayor énfasis en la atención educativa a fin de que se tengan las bases necesarias de conocimientos y el desarrollo de habilidades técnico-académicas, con la perspectiva de que los alumnos las desarrollen más ampliamente en los siguientes grados.

El presupuesto de atender a sectores que han asistido poco a la escuela o que nunca lo han hecho, a través de modalidades en donde no hay una conducción del docente y se les exige un gran esfuerzo para realizar un trabajo de tipo autodidacta, sin duda alguna puede ser discutible. Si a esto se le suma las evidencias de la "educación regular: sin maestro no se avanza" y los bajos resultados de la educación primaria que se han tenido en el país¹¹⁰, el presupuesto es doblemente discutible.

Sin embargo, podría ser conveniente explorar este tipo de alternativas que incorporan elementos y perspectivas de organización y de trabajo diferentes a la escuela tradicional y que intentan, dar respuesta a una de las necesidades y características de los sectores pobres. Un aspecto importante a considerar, es que en la base de este tipo de propuestas prevalecen los criterios de **disciplina y organización**, disciplina para los alumnos y organización para

¹¹⁰ Recuérdense algunos de los trabajos de Guevara Niebla: "México ¿un país de reprobados?", "La catástrofe silenciosa", "El malestar educativo", que son ilustrativos de esta situación; así como también las reflexiones hechas por Ornelas en su libro del "Sistema Educativo Mexicano", entre otros autores.

los docentes, cuestiones que se requieren trabajar para instrumentar este tipo de programas, lo que implicaría procesos de formación, investigación, seguimiento y evaluación a fin de evaluar su factibilidad en poblaciones como la jornalera agrícola migrante.

c) El docente: un elemento necesario

Uno de los elementos que mayor peso tiene en la prestación del servicio educativo, es sin duda el profesorado. Por ello, para la implementación de estrategias de atención que tienen la intención de mejorar las oportunidades educativas de los pobres, es necesario su concurso y participación, de tal manera que el profesorado, es uno de los factores que pueden determinar su éxito o su fracaso; así, una de las primeras acciones a realizar es la revisión y análisis de las condiciones en las que los docentes que atienden a los sectores pobres ejercen su profesión, incluyendo la definición de una política educativa dirigida a este pequeño sector del magisterio.

Un factor importante que contribuirá a mejorar las oportunidades educativas de los pobres, son los programas que se pongan en marcha para capacitar a los maestros en servicio. En este contexto, la experiencia latinoamericana ha instrumentado modelos o estrategias centradas en dicho aspecto, de tal manera que el análisis ha llegado a proponer tres cosas esencialmente: la revisión de las condiciones laborales de los profesores, mejorar la enseñanza a partir de una profunda revisión de las implicaciones axiológicas de las prácticas docentes y las innovaciones en la organización del trabajo docente (Muñoz, 1999)

Dentro de esta perspectiva, una de las conclusiones a las que se ha llegado es que existe la posibilidad de enriquecer y complementar la capacitación de los docentes en servicio a través de relacionar las tres acciones antes mencionadas.¹¹¹ Situación por la cual se sugiere hacer una revisión de estas estrategias, analizándolas a la luz de las condiciones de

¹¹¹ En el texto de Muñoz Izquierdo aparece como el enriquecimiento de los Sistemas Instruccionales (Revisión de las Condiciones e Innovación en la Organización) y el Humanismo Pedagógico (Mejorar la enseñanza revisando las implicaciones Axiológicas). En el trabajo se presenta de manera abreviada con la finalidad de no entrar en la explicación de en qué consiste cada estrategia y resaltar, de esta manera, la parte indicativa del trabajo. Obviamente, es solamente una manera de señalar las posibles alternativas.

desigualdad y precariedad en las que se brinda el servicio educativo a los JAM y sobre las cuales, el docente desarrolla su práctica de enseñanza.

En esta perspectiva, podría pensarse en retomar experiencias de “innovaciones en la organización del trabajo docente” que están relacionadas con las condiciones desfavorables de aprendizaje de los JAM y del poco tiempo de que disponen para recibir una educación o para asistir al servicio educativo, tanto niños como jóvenes y adultos. Estas experiencias o modelos tienen como objetivo adaptar el tiempo de instrucción a las condiciones de los estudiantes, utilizando el tiempo de instrucción en forma distinta de como se hace en la educación convencional. Algunos modelos son los siguientes:

- Modelo Destreza en el Aprendizaje: cada estudiante dispone del tiempo necesario para alcanzar determinados objetivos.
- Modelo de Adaptación al Ambiente: proporcionar, en aulas convencionales, oportunidades de aprendizaje basadas en estrategias de individualización del mismo.

En ambos modelos, los maestros son capacitados para registrar los avances de los alumnos, y estos últimos asumen la responsabilidad de alcanzar objetivos establecidos de común acuerdo entre ellos y sus profesores. Los dos modelos se han implementado en América Latina y las evaluaciones hechas al respecto demuestran resultados positivos. La experiencia más conocida se apoya en el modelo Mastery Learning y es conocida como “Escuela Nueva” en Colombia. Sin embargo, es importante hacer notar – nuevamente - y lo confirman 51 estudios realizados en Estados Unidos, que no se ha podido demostrar que el modelo Mastery Learning sea capaz de incrementar los aprendizajes de todas las clases de estudiantes, ni ha sido eficaz en todos los niveles educativos (Muñoz, 1999: 200). Por ello, será conveniente que experiencias como las mencionadas, se analicen a la luz de las condiciones concretas de otros países, lugares, o de sectores de población distintos a donde se originaron, como el JAM. Solo así será posible determinar su factibilidad y aprovecharlas en una escala más amplia.

En esta perspectiva, por las características del servicio y específicamente por el tipo de docente que atiende a los JAM, una estrategia que parece pertinente es la denominada "Perfeccionamiento de docentes en servicio", con la intención de acompañarlos durante el periodo que dura la atención al sector y con una orientación encaminada a promover la reflexión sobre la práctica docente, dadas las condiciones en las que trabaja.

Por otra parte, ante situaciones de precariedad, la innovación en la formación docente se ha propuesto elevar la calidad de la enseñanza mediante una utilización menos intensiva de los docentes, y/o de la sustitución de los maestros profesionalmente preparados por personal "paraprofesional", capacitado como subprofesional.

Sin embargo, es necesario tener cuidado de aplicar estos modelos sin una reflexión y análisis de su factibilidad, ya que la experiencia de ceca de 30 años de CONAFE y de 20 en INEA no han tenido los resultados esperados. Se tienen numerosos problemas e inconvenientes, desde la falta de capacitación total, hasta problemas propios de los jóvenes que en ocasiones ni ellos mismos tienen una formación educativa adecuada, sin contar las pésimas condiciones en donde desarrollan su actividad. Esto no quiere decir que no haya gente valiosa y comprometida, pero eso no basta para atacar una problemática educativa de tal magnitud y naturaleza como la que vive el JAM, con la expectativa de obtener mejores resultados que los tenidos hasta hoy.

d) Atención a la población infantil jornalera agrícola migrante en el nivel preescolar

Es necesario indicar que estrategias de atención como la educación preescolar es un mecanismo que sirve para hacer frente a la exclusión temprana y a la exclusión por inclusión, ya que en ellas se están proporcionando conocimientos y habilidades técnico-académicas y de pensamiento que pueden contribuir a la permanencia y conclusión de estudios de nivel básico, así como a la continuación de estudios posteriores.

Así, en el corto y largo plazo, una de las cuestiones impostergables en la atención a los JAM es la Educación Inicial y Preescolar. La experiencia ha demostrado (Myers, 1995 b; Aguerro, 1995 a) que los niños que inician su proceso de escolarización antes del nivel obligatorio y asisten al jardín de infantes, tienen mayores probabilidades de adaptarse y de cubrir las exigencias del proceso escolar de la enseñanza primaria y, por lo tanto, de poder continuar dentro del sistema educativo, al menos hasta concluir el primer ciclo básico. "Una sistematización de 15 estudios que compararon niños con y sin educación temprana en diez países diferentes, señala, entre otras ventajas de la educación inicial, que: a) el acceso a intervenciones tempranas suele tener efecto positivo sobre el progreso y el desempeño escolar, con descensos sustantivos en las tasas de deserción y repetición (...)" (Rivero, 1999 b: 17). Así, la efectividad de estos programas – a través de evaluaciones - han detectado que los resultados tienden a mejorar notablemente el desempeño escolar de los niños de estatus socioeconómico bajo. (Muñoz, 1999: 185-186)

En este sentido, la educación preescolar puede ser un elemento que prevenga la reprobación, la repetición y el abandono, contribuyendo a evitar la exclusión temprana y la exclusión por inclusión, ya que "(...) los niños que tienen acceso a programas de educación preescolar demuestran una mejor preparación emocional, física y mental para la escuela, lo que se refleja en la superación de dichas expresiones de fracaso escolar y en mayores rendimientos en centros educativos. Se puede afirmar que la educación inicial es la modalidad educativa que debiera tener prioridad en las estrategias nacionales para enfrentar la pobreza". (Rivero, 1999 b: 18)

Así, las propuestas de educación inicial y preescolar cobran especial relevancia en el contexto de pobreza y desigualdad en el que se desempeñan los JAM, sobre todo si se observa a la luz de lo que Aguerro (1995 a) llama las nuevas formas de exclusión al conocimiento.

Sin embargo, siguiendo a Myers (1995 b) es necesario indicar que debe tenerse cuidado de que la educación preescolar no sea un elemento más de exclusión y desigualdad. Si se accede a este nivel educativo, puede ser un elemento que contribuya a hacer frente a la pobreza y la marginación, en ese sentido ser factor de igualdad e inclusión; pero si no se amplía la cobertura de la educación preescolar y se da en mejores condiciones, este nivel

educativo reproducirá la exclusión e incrementará la brecha en los niveles de escolaridad y aprovechamiento, entre los niños pobres y aquellos que no lo son.

En consecuencia, este nivel educativo encierra un potencial para hacer frente a la exclusión temprana y a la exclusión por inclusión, pero no hay que olvidar que la falta de cobertura a los sectores pobres y, sobre todo, las condiciones en las que se brinda el servicio educativo, determinarán la efectividad en el combate a estos tipos de exclusión. Asimismo, se ha llegado a la conclusión de que la educación inicial y preescolar sólo serán efectivas si responden a determinadas características de las poblaciones de bajos ingresos; y más aún, si en lugar de estar dirigidas exclusivamente a los niños, los programas se extienden a las familias y a las comunidades a las que pertenecen; en consecuencia si no se extiende el servicio educativo a los jóvenes y adultos, los muchos esfuerzos que se hagan con los niños tendrán pocos resultados.

e) Atención a niños jornaleros agrícolas migrantes del grupo de edad 10-14

Un aspecto que no puede dejarse de lado y sobre el que valdría la pena actuar focalmente dada la distribución en los grados escolares que presenta la población infantil migrante, es la situación educativa de niños con edad entre los 10 y 14 años que se encuentran en 1º y 2º grados, los cuales representan una cantidad considerable de la población infantil que acude al servicio educativo.

Como se ha indicado, hay una relación entre los problemas de desatención, de extra-edad, de atraso escolar, de reprobación, repetición y “deserción” que hay en los niños jornaleros agrícolas migrantes con las situaciones de analfabetismo absoluto y funcional y, en general, con el rezago educativo que presentan los jóvenes y adultos. Por ello, sería conveniente trabajar en la prevención del atraso, la reprobación y la deserción.

Es en este contexto donde se puede ubicar a los niños jornaleros de 10-14 años que no han concluido la primaria. Para intentar atacar este problema, parece conveniente retomar,

analizar y evaluar programas como el que en México recibe el nombre de "Educación Básica Intensiva". El objetivo del mismo es el de ofrecer a los jóvenes de 10 a 14 años, la opción de terminar su educación básica mediante una modalidad ajustada a sus circunstancias y necesidades en un periodo no mayor de dos años y medio. Este programa, según reportes del Centro de Estudios Educativos, tuvo un fuerte impacto para contribuir a la conclusión de la educación básica de los niños en este grupo de edad. (Muñoz, 1999)

Es importante resaltar esta propuesta y la problemática que pretende atender, ya que la educación de adultos está dirigida a personas mayores de 14 años. Por lo tanto, siguen sin recibir atención educativa los adolescentes que abandonaron la escuela primaria o que nunca se inscribieron a ella y que no han cumplido la edad mencionada, o bien se pueden encontrar niños en esta edad que están siendo atendidos con propuestas educativas inadecuadas para su situación escolar y de vida y que por lo tanto, requieren de una propuesta educativa más acorde y pertinente con su condición. Este tipo de estrategias es lo que Muñoz Izquierdo (1999) ha denominado *Programas destinados a reabsorber en el sistema educativo, a los adolescentes que han desertado de la educación básica*.

Esta propuesta podría llevarse a cabo tanto en zonas de atracción como en zonas de expulsión, con una atención especial en las zonas de expulsión aprovechando al máximo el mayor tiempo de dedicación a las actividades escolares, el menor grado de ausentismo y mayor regularidad en la asistencia y permanencia de los niños durante todo el ciclo que se presenta en dicha zona. (Cruz, 1998)

f) Atención a la población jornalera agrícola migrante adulta

f.1) La educación de adultos y la educación de los niños: una vinculación ineludible

Uno de los aspectos que no se pueden dejar de lado por la importancia que representa en sí mismo y por la trascendencia que tiene en el acceso, permanencia y conclusión de estudios de nivel básico de los niños, es la atención educativa a la población joven y adulta. Diversos estudios (Aguerrondo, 1995 a; Muñoz, 1999 y Rivero, 2000 a) han señalado la

vinculación entre el aprovechamiento y el desempeño educativo de los niños y los índices de escolaridad de los padres, de tal manera que hay una relación recíproca: a mayor escolaridad de los padres mejor aprovechamiento de los niños y a menor escolaridad de los padres menor aprovechamiento de los niños.

Uno de los resultados obtenidos por Inés Aguerro en el análisis sobre la pobreza y el fracaso escolar (1995 b), es que los niños pobres, y por supuesto sus padres, hacen lo necesario para que los primeros permanezcan en la escuela a pesar de haber reprobado y que necesariamente tendrán que repetir el curso, es decir, están intentando hacer frente a la exclusión temprana. Por ello, una de las formas en que se puede contribuir a hacer de la educación un elemento inclusivo, combatiendo la exclusión temprana y la exclusión por inclusión es la ampliación de la cobertura en el sector adulto, pues dicho sector puede convertirse en un elemento que ayude en los procesos de formación de los niños. Si esto no se hace hay mayores probabilidades de que el infante repruebe, deserte y finalmente abandone la escuela.

En este sentido, Rivero (1999 a: 28) señala: "Es posible afirmar con certeza que los niños y las niñas procedentes de hogares con bajo nivel educativo de sus padres tienen mucho menor posibilidad de alcanzar niveles avanzados de escolaridad; la probabilidad que los hijos repitan el bajo nivel educativo de sus padres en algunos casos puede llegar entre el 58% y el 60%".

En esta perspectiva, es conveniente hacer llegar los servicios educativos a las personas jóvenes y adultas, puesto que de lo contrario las posibilidades de que los niños puedan acceder, permanecer y concluir la educación básica serán mínimas si no es que nulas en varias generaciones, sobre todo si se siguen dando las condiciones de desatención y rezago en el sector jornalero adulto. "(...) de seguir con la tendencia de alfabetización del INEA, la calidad en la educación básica y los índices de eficiencia terminal, "se requerirán 400 años para terminar con el analfabetismo en México." Las metas de la UNESCO de poder terminar con el analfabetismo en el año 2000 se ven cada día más lejanas". (citado por Pieck, 1995: 2).

Es conveniente indicar que el año 2000, era una fecha simbólicamente establecida para entrar a una etapa de la humanidad en mejores condiciones, por ello la referencia. Sin

embargo, al transcurrir este primer lustro, después del año 2000, los plazos se amplían ante la magnitud de los problemas: quizás también, ante la incapacidad de los sistemas educativos para atenderlos, debido probablemente, a que las prioridades que definen los sistemas políticos - como ya se mencionó - no siempre concuerdan con las necesidades de los grandes sectores de población que se encuentran en condiciones de pobreza y marginación. Ante estas circunstancias, ¿cuál será el plazo que se propone para alcanzar una alfabetización, por ejemplo, que partiendo de las condiciones que afectan las oportunidades educativas de los pobres, sea más realista a fin de no caer en la desesperanza y la incredulidad, así como para no crear falsas expectativas?

Finalmente, es conveniente señalar que en el contexto del estudio de las oportunidades educativas de los pobres, la vinculación expresada con anterioridad, permite indicar que la escolaridad de los padres es otro factor que incide en las oportunidades de los niños.

f.2) La atención educativa a los adultos

Un aspecto importante a considerar y que esta en correspondencia con el avance en la atención a la población de 15 años y más, es que ya no se habla de educación de adultos sino de una educación de personas jóvenes y adultas (EDJA) (Rivero, 1999 b y 2000 a), reconociendo que son sectores de población diferentes, aunque tradicionalmente y por cuestiones de organización del sistema educativo se le consideraba un solo sector. Esto es de vital importancia, porque conlleva a reconocer que son poblaciones distintas, con intereses y expectativas diferentes, lo que lleva a pensar en estrategias de atención diferenciadas y en la ampliación de temáticas y de líneas de acción. Sin embargo, también es necesario reconocer que comparten cuestiones en común, una de ellas y quizás la principal en términos educativos, es que no concluyeron su educación básica.

Esta situación, también conduce a pensar que la educación de personas jóvenes y adultas, sobre todo en los sectores de pobreza como el JAM, requiere partir de ciertos principios vinculados a su contexto, pues autores como Schmelkes 1996; Pieck 1995, 1996; Rivero, 1996, 1999 b; Latapí 2000; Valenzuela 2000 señalan que los adultos se encuentran

inmersos en una serie de dimensiones que van desde lo económico, hasta lo socio-cultural y lo político. Bajo este marco, conveniente partir de ciertos aspectos para la atención educativa a los jóvenes y adultos, como lo señala Monclús (1997: 59-60) citando a Ciriglioa y Paldao:

- El aspecto económico-laboral, pues el adulto debe encarar de manera más o menos independiente el problema de su subsistencia (...)
- El aspecto político, pues el adulto está en disposición teórica para participar en la organización de la vida social (...)
- El aspecto existencial-cultural, por el que el adulto quiere poder interpretar el mundo; necesita comprender la realidad y de alguna manera aportar su palabra creadora en la conformación del mundo que le rodea y que le constituye como persona adulta (...)

Así, parece conveniente que estos elementos constituyan el punto de partida para la atención educativa a la población jornalera agrícola migrante.

Asimismo, no debe olvidarse que la educación de los jóvenes y adultos es un derecho en sí mismo, aspecto que está en correspondencia con los acuerdos internacionales de Jomtien, en donde se señala que también se debe expandir el servicio educativo a este sector de la población. Por ello, una de las sugerencias es establecer *Programas destinados a satisfacer las necesidades educativas de los adultos que no concluyeron su educación básica*. (Muñoz, 1999). Esta cuestión no debe verse separada del apartado anterior, es decir, del vínculo necesario que hay entre la educación de los niños y de los jóvenes y adultos.

Si bien es importante el pronunciamiento acerca de satisfacer las necesidades educativas del adulto y su vinculación con la educación de los niños, es necesario reconocer la enorme dificultad que enfrenta la educación de personas jóvenes y adultas en nuestro país: "(...) la deserción cuyas causas han sido relacionadas con variables vinculadas con la estratificación social, -entre ellas la procedencia rural o urbana de los participantes-, con las estrategias de reclutamiento -inscripciones de gente sin que lo hayan solicitado- (...) la poca respuesta de los programas a los intereses de los adultos, aspecto esencial en cualquier programa que se desee promover: 'no existe una necesidad sentida por parte de los adultos de alfabetizarse. El analfabeto se inscribe en los cursos de alfabetización, en proporciones alarmantes, "a la fuerza". Una vez inscrito, en proporciones también alarmantes, rápidamente pierde el interés y deserta.' (CEE, 1985: 6)" (Pieck, 1995: 4).

Dado esta situación, existen análisis y reflexiones sobre algunas alternativas de atención que intentan hacer frente a estas dificultades. En el ámbito de la pobreza y la marginación hay propuestas en torno a: educación y trabajo, alfabetización y cotidianidad, educación de la mujer pobre, educación de los padres en apoyo a la formación de los hijos, educación comunitaria, función social de la educación, entre otras. Por los datos sobre la situación escolar que presenta la población jornalera migrante adulta, su incorporación al mundo del trabajo –desde muy pequeños– y su situación de pobreza en general, parece pertinente retomar diversas propuestas que hagan frente a esta problemática, como las ya mencionadas, sin dejar de reconocer como lo señalan Schmelkes, 1995; Pieck 1995, 1996; Rivero 1996, 1999 b, la pertinencia de considerar o partir de la motivación y el interés de los participantes, sin los cuales las propuestas no tendrán un impacto importante en los logros que pretende alcanzar, no serán relevantes para la población.

En este marco, es importante acercarse a investigar con mayor precisión la preocupación, el interés y la expectativa que tienen los JAM sobre la educación – lo que Pieck (1995, 1996) señala como la recuperación de la *perspectiva del participante* –, a fin de incorporarlos tanto en el análisis de las oportunidades educativas como en la elaboración, reelaboración o complementación de propuestas educativas y su respectiva instrumentación. Sin embargo, como lo señala Rivero (1996), no debe perderse de vista que la perspectiva con que la gente ve a la educación y la función que puede o debe tener depende de su posición, de su actividad; de tal manera que la perspectiva del participante puede ser un elemento de integración (porque puede unir los intereses y expectativas de los involucrados, de tal forma que se constituyan en un interés común, que probablemente no se reconocía), pero también puede ser factor de dispersión (al no poder conciliar intereses y expectativas y que éstos sean tan diversos que no permitan integrarse, que no tengan un eje que los articule).

En esta perspectiva, una de las tareas importantes a realizar es el establecimiento de ejes o criterios rectores de estructuración, que en sí mismos contengan la unidad y diversidad, es decir, que sean lo suficientemente claros para que no se disperse la atención, pero que a la vez sean flexibles para poder dar cabida a diversos intereses. Esto necesariamente se inserta

en la discusión actual sobre la educación de adultos, tanto a nivel conceptual como instrumental, tal como lo señala Monclus (1997: 20, 24 y 26):

"La situación actual de los estudios e investigaciones sobre la educación de adultos pasa por una polémica fundamental. Y ello no sólo porque el mismo concepto de educación es tan problemático como el de adulto, sino sobre todo porque, en definitiva los análisis derivan de prácticas educativas y de experiencias educativas de adultos muy diversas (...) Al responder sobre las razones que dar a una educación del adulto, un grupo de educadores habló, entre otras cosas, de educación correctiva, educación cultural, reeducación, educación profesional, desarrollo de aptitudes para las relaciones humanas, educación para la vida familiar, educación del consumidor, educación para la salud y seguridad, educación ciudadana, educación liberal y autoexpresión, obtención de títulos profesionales y educación de la mujer (...) el problema no es el de mostrar preferencia, sino el de encontrar una definición de educación de adultos que sea algo más que instrumental, y en este sentido suficientemente estricta. Porque tampoco se trata de que el concepto de educación de adultos se convierta en un cajón de sastre, en donde lo único que no quepa, o incluso también, sea la educación escolar más o menos académica o, si se quiere, formal".

En este marco problemático, un posible eje de estructuración se puede conformar a partir de lo que Rivero (1999 b: 21-22) señala como las prioridades educativas atender en la población joven y adulta:

"Las tareas más importantes que debieran ser asumidas por la EDJA en el actual contexto son:

La alfabetización de los más pobres seguirá siendo tarea prioritaria. La condición de analfabeta no sólo es expresión de pobreza sino impedimento para superarla y para acompañar, alentándola, la propia educación de los hijos (...)

Participar en la creación de un ambiente favorable al cambio educativo, priorizando la educación y participación de los padres de familia de escasos recursos (...)

La idea de modificar el contexto cultural de los alumnos pobres elevando la capacidad educadora de sus padres, significa que también se modifica el contexto cultural de estas personas adultas".

De lo mencionado anteriormente, puede derivarse una línea que relacione educación y vida cotidiana, pues se habla participar en la creación de un ambiente favorable y de la modificación del contexto cultural de los adultos, cuestiones que están relacionadas con la vida cotidiana. En esta perspectiva, es importante considerar que gran parte de la cotidianidad de la población JAM transcurre en el trabajo, tanto para niños como para adultos. Bajo este presupuesto, es pertinente partir de una concepción distinta de lo que sería educación y trabajo, pues comúnmente se tiene la idea de que la educación formal y no formal proporcionan elementos o herramientas que, una vez concluidos los estudios o los cursos, permitirían competir en el mercado de trabajo con mayores probabilidades de

éxito; sin embargo, la diferencia en este sector de la población es que ya tiene trabajo, lo que probablemente se requiera, son herramientas que permitan mejorar la situación laboral dadas las condiciones en que trabaja. Por ello, es conveniente resaltar "(...) la importancia de concebir las tareas de alfabetización en una perspectiva liberadora, partiendo del concepto de la alfabetización crítica de Paulo Freire. En ésta es imposible concebir la actividad alfabetizadora sin su papel transformador y de concientización. Esta es otra de las grandes insistencias <ver la alfabetización> (...) **como una actividad que pretende** de los individuos una capacidad de lectura diferente del mundo y de la palabra, como una práctica tendiente al fortalecimiento de la gente (...)" (Pieck, 1995: 9, el subrayado es del autor)

En este marco, vale la pena remarcar, que la educación o en concreto la alfabetización pretende contribuir a hacer una lectura diferente, pero no se asegura, no se indica que se vaya a lograr, simplemente se señala como posibilidad. Esto adquiere especial relevancia, dada la experiencia educativa con los sectores pobres y los límites y posibilidades que la educación tiene. Así, alternativas con esta visión pueden aportar elementos que ayuden a tener un mejor reconocimiento de las condiciones de precariedad en las que se encuentran los JAM, contribuyendo a potenciar las posibilidades para el mejoramiento de la situación laboral y coadyuvando a la superación de la pobreza y la desigualdad, en la medida en que también ellos estén interesados y cuenten con las condiciones para hacerlo.

De esta manera, la propuesta de educación y cotidianidad podría ser una estrategia que intente generar esa capacidad de lectura diferente para el fortalecimiento de la gente, considerando como elemento indispensable para ello, partir de la realidad misma de los educandos para acercarse a ofrecer un servicio educativo que pueda tener aceptación y demanda (Schmelkes, 1995; Posner, 1995). En esta perspectiva, adquieren relevancia algunas de las respuestas de los padres JAM sobre la visión que tienen de la educación: "*quiero que mis hijos aprendan a leer, escribir y hacer cuentas, pero 'todo' es importante*", "*quiero que mis hijos estudien para que no tengan que migrar*", "*para que no sufran lo que yo he sufrido por ser migrante*" Villa (1998 a), o las encontradas en sectores de pobreza por Pieck (1996) y Rivero (1999 b) que también pueden ser aplicables a los JAM: "*vengo al curso porque me permite conocer a otras personas*", "*porque quiero ayudar a mis hijos con su tarea*", "*porque aprendo algunas cositas que me permiten*

ganarme un dinerito para ayudar a mi familia", son contestaciones llenas de sentido y significado dentro de las condiciones en que vive la población pobre y marginada y permiten hacer una reflexión entorno a la atención educativa que puede recibir este sector de la población mexicana, pues tienen que ver con un sentido práctico y útil de la educación.

Percepción que es importante rescatar y resaltar, dado que uno de los problemas serios que enfrentan los programas destinados a las personas jóvenes y adultas, es la poca participación y asistencia a los cursos, ya que como Pieck, (1995, 7) lo señala: "El poner atención sobre los intereses de los adultos no es nada nuevo, sin embargo lamentablemente son pocos los programas que cumplen con este requisito (...) y lo incorporan como parte de su metodología".

El aspecto que más se ha mencionado en la educación de jóvenes y adultos es la alfabetización, que tiene que ver con la *educación básica de adultos*; la razón de ello es la composición del rezago que tiene la población JAM - que se ilustró en el capítulo correspondiente a la situación educativa - así como la vinculación entre la educación de los adultos y de los niños. Es evidente que éste es uno de los problemas más fuertes que enfrenta, reforzado por la falta de ingreso de los niños al servicio educativo, así como con las situaciones de atraso escolar y extra-edad. De tal manera que como lo indica Rivero (1996, 124): "El analfabetismo no está asociado exclusivamente al mundo adulto, reconociéndose su necesaria vinculación con los bajos resultados de los sistemas educativos con los niños".

Lo expuesto indica una posible vía de atención, desde luego que el servicio educativo a los JAM no se restringe únicamente a ella. Habría que explorar alternativas diferentes como por ejemplo la nueva propuesta del INEA: Modelo de Educación para la Vida, las propuestas de educación a mujeres pobres, las que tienen que ver de manera más puntual con cuestiones de salud, familia o sexualidad o con el trabajo. Sin embargo, la tarea a realizar es investigar si estas son las demandas de la población JAM y cuál sería el eje que las pudiera integrar y, en ese contexto, ver si existe correspondencia entre oferta y demanda.

Asimismo, habría que analizar si temáticas como la estructura familiar, la educación de la mujer y la sexualidad o la salud sexual en general, podrían ser tratadas por el personal que imparte la educación a los adultos dado el perfil y la capacitación que reciben - cuando se les llega a proporcionar -. En este marco, vale la pena mencionar por ejemplo, los problemas que se enfrentan en comunidades rurales sobre las cuestiones de género y familia, en donde se dan situaciones que no permiten a las mujeres asistir a este tipo de cursos, lo que genera dificultades familiares e incluso de violencia. Esto conlleva a preguntarse, si existe una capacitación para el manejo y orientación en caso de que se den este tipo de situaciones.

Sobre este punto, es conveniente mencionar la experiencia que tuvo una coordinadora en la Delegación Veracruz de CONAFE¹¹², en un proyecto de participación comunitaria que trabaja cuestiones familiares. Señalaba que una de las participantes estaba teniendo problemas con su esposo por asistir a los cursos, situación que exponía en las reuniones y que solicitaba una orientación al respecto. Cuestión que le preocupaba enormemente, pues indicaba que carecía de elementos para dar una orientación directa o para capacitar a los Instructores y que ellos pudieran asesorar a la señora; además, indicaba que le asustaba la situación porque se estaba generando una relación tensa en la familia a causa de la prestación del servicio.

En este contexto, se insiste en la necesidad de investigar sobre los intereses de la población JAM, así como la de avanzar en la experimentación de estrategias educativas a este sector de la población, pero dándoles seguimiento y evaluándolas fin de ver su factibilidad, su conveniencia y resultados.

Finalmente, en el análisis de las oportunidades educativas de los pobres lo que se está señalando es la importancia y trascendencia de acercar la educación a los adultos con el propósito de atender tanto a su formación, como a la de los niños pues: "El círculo vicioso de la pobreza se transmite de generación en generación y se traduce en altas tasas de fecundidad en las familias más pobres, en el mayor riesgo de embarazos mal llevados por las madres de esas familias, en el peor estado nutricional de sus hijos, en las mayores dificultades de éstos para el aprendizaje escolar y, como consecuencia lógica, en mayores tasas de deserción y repetición; son

estos niños los que terminan en trabajos con poco futuro y de escasa productividad en sectores informales de la economía". (Rivero, 1999 b: 21, citado a pie de página)

En esta perspectiva, es conveniente indicar que las reflexiones y análisis expuestos llevan a pensar en un trabajo de atención paralelo en dos vertientes: atención a la exclusión total a través de la ampliación de la cobertura y atención a la exclusión temprana, y atención a la exclusión por inclusión a través de algunas estrategias como las mencionadas. Esto es importante, porque se va conformando una especie de mapa para la atención educativa a los JAM en función de los diversos sectores que lo integran, esto es educación preescolar, educación primaria, atención a niños de 10-14, jóvenes de 15 años en adelante y adultos y quizás, cuestiones de género específico.

Esto adquiere relevancia en términos de oportunidades educativas, pues de lo contrario la desigualdad en la distribución del bien educativo no desaparecerá, más bien tenderá a mantenerse, incrementarse y seguirse reproduciendo. Así, parece pertinente orientar una estrategia de política educativa dirigida a este sector de la población, que pueda definirse desde las perspectivas mencionadas, siendo aplicable y expansible tanto al sector infantil como a jóvenes y adultos.

3. La política educativa hacia los pobres: un espacio de confrontación

Para poder favorecer programas y proyectos encaminados a mejorar las oportunidades educativas de los pobres – en este caso de los JAM – y como parte del estudio de dichas oportunidades, es pertinente considerar algunos aspectos relativos a la política educativa, pues es un elemento necesario a considerar en esta perspectiva, ya que: "Prácticamente no hay país en la región (América Latina) que no esté haciendo esfuerzos significativos por mejorar sus sistemas educativos y proveer una educación básica equitativa y de calidad a su población (...). Además se visualizan las políticas educativas como políticas de Estado que descansan en acuerdos políticos amplios (...)" (García-Huidobro, 1996: 85). En este marco, la política educativa se puede concebir como una "(...) parte sustantiva de la política social de los Estados

¹¹² Esta información se obtuvo al estar haciendo trabajo de campo en esa Delegación

(...) abarca un conjunto amplio de líneas de acción (...) Hablar de política educativa en México es hablar de las estrategias seguidas tanto en educación formal (escolarizada) como en educación no formal; es recorrer el camino que va desde los grandes planteamientos y objetivos inscritos en la constitución de cada país, hasta las acciones cotidianas realizadas en el aula, el barrio, la fábrica (...)" (Mendoza, J. 1988: 9)

Asimismo, es conveniente indicar que la política educativa es el resultado de las negociaciones entre los diversos sectores que integran la sociedad. Grupos que tienen sus antecedentes, su trayectoria en los ámbitos político, económico, social, cultural o educativo, con visiones e intereses diversos, por lo que ejercen presiones y apelan a ciertos privilegios, influyendo y quizás determinando las acciones a seguir; acciones que se traducen en negociaciones, consensos y conflictos entre las diferentes fuerzas y grupos. De hecho, Latapí (1980: 45-46) señala la existencia de un *Plano de la negociación de intereses* en la política educativa. "En dicho plano la política educativa se mueve en el campo de las presiones, demandas, apoyos de los diversos grupos sociales, y supone criterios políticos para normar las decisiones".

De tal forma, que la política educativa - como parte de la política social del Estado - estará estructurada por negociaciones, presiones y consensos. El mismo Latapí (1980: 46-47) describe esta situación de la siguiente manera:

"En primer lugar, el proyecto político (explícito e implícito) del Estado obliga a pensar que no es concebible que la educación fomentada por éste se conforme y se comporte en forma independiente respecto a sus demás acciones.

En segundo lugar, existen grupos de presión y diversas clases sociales que demandan acciones, favores o privilegios. La fuerza relativa de cada grupo y su relación con el Estado determina en gran parte los márgenes de acción de las decisiones educativas en cuanto éstas pueden afectar sus intereses.

En tercer lugar, gran parte del presupuesto educativo está comprometido en gastos que no pueden alterarse; los recursos disponibles para introducir cambios o iniciar nuevas estrategias o innovaciones son limitados.

En cuarto lugar, la atención a problemas urgentes puede disminuir las posibilidades de acción a más largo plazo, es decir, que se atienden las urgencias inmediatas; aunque esto no sea lo más adecuado ni lo más conveniente para los sectores más desprotegidos de la sociedad, ni para el desarrollo del país.

En quinto lugar, la inercia de la tradición, la corrupción, la burocracia o el sentido conservador de los diferentes actores educativos pueden influir para que las decisiones tomadas se desvirtúen, tergiversen o no lleguen a ejecutarse.

Finalmente en sexto lugar, la adopción de algunas medidas puede depender de coyunturas totalmente independientes de la voluntad de los funcionarios y de los mismos asuntos sobre los que versan. El ejemplo más claro de este tipo de restricciones son las presiones que ejerce la comunidad internacional en los diversos ámbitos que integran la sociedad, principalmente en el rubro económico."

En consecuencia, la política educativa no se piensa, ni se define en abstracto; más bien se fundamenta en las condiciones por las que atraviesan las naciones y en los propósitos políticos que los distintos actores sociales le confieren. Así, se tienen diversas visiones acerca de los fines a alcanzar y las prioridades a atender en el ámbito educativo en las sociedades pobres, como ya se mencionó en el capítulo 1. De tal manera, que en sociedades – como la mexicana - con grandes desigualdades, altos índices de pobreza y economías inestables, la política social se vuelve un espacio de confrontación, "(...) la implantación de políticas orientadas a la equidad es un terreno en el que se manifiestan conflictos sociales y políticos, los mismos que subyacen en el mantenimiento de sociedades de alta desigualdad". (Reimers, 1999: 56)

En este marco, la asignación de recursos destinados al sistema educativo en su conjunto por ejemplo, se vuelve una tarea conflictiva, donde los diversos sectores que estructuran el sistema buscan la posibilidad de una mayor asignación para cubrir sus necesidades, de acuerdo a como perciben las prioridades de atención y a su posición social y política, es decir, a su poder de negociación y de convocatoria. "En la medida que las instituciones públicas asisten a distintos grupos sociales en cada nivel (más estudiantes de hogares de bajos ingresos a las escuelas públicas primarias y más estudiantes de hogares de mayores ingresos a las universidades públicas) esto será percibido y valorado en forma diferente por estos distintos grupos (...) con pérdidas en la capacidad efectiva de los sectores populares de influir en dichas políticas, y con ganancias en la capacidad de influencia de los sectores más interesados en la integración de las economías nacionales a una economía global". (Reimers, 1999: 56-57). De esta manera, como lo señala Ornelas (1998: 209) considerando que existe un rezago educativo grave en grandes sectores de la población, que prácticamente son los sectores más vulnerables de la sociedad - como los JAM - y que las demandas crecen y las necesidades son mayores, "combatir el atraso es más difícil ya que los programas diseñados para ese fin compiten por los fondos siempre escasos con otros segmentos del sistema".

Un ejemplo de ello, se puede encontrar en la educación de los adultos, como lo señala De Lella (2000: 39). "En ninguna de las tres vías propuestas por el Banco Mundial para la superación de la pobreza (ajuste estructural e intervención estatal, crecimiento y equidad), la educación de los adultos (...) constituye una prioridad de política educativa". O como lo señalan Latapí (2000), la educación de adultos ha sido un rubro castigado y el financiamiento otorgado esta lejos ante los retos que enfrenta y Rivero (2000 b), indica que la educación de adultos es una educación pobre para pobres y no es percibida como una modalidad necesaria y fundamental. Todo ello, a pesar de reconocer la importancia que tiene la formación de los adultos en el desarrollo de los diversos procesos de socialización y escolarización de los niños – sobre todo en los sectores de pobreza -, o de la contribución que pueden hacer a la economía al contar con mayores niveles de escolaridad o con otro tipo de habilidades y conocimientos, adquiridos a través de la educación tanto formal como no formal. Un ejemplo de ello es que,

"(...) crece también la importancia que se le otorga a la educación de la mujer, como factor que mejore su propia y personal condición, como elemento clave que procura una mejor condición de vida familiar y comunitaria. Hay investigaciones que demuestran con toda claridad que a nivel mayor educativo de la madre, es mayor la posibilidad de acceso permanente y de éxito de los niños en las escuelas públicas". (Rivero, 2000 b: 29)

Por otra parte, es algo conocido que a los niveles superiores de escolaridad asisten las personas que tienen mayores ingresos y a los niveles básicos las de menores ingresos (Reimers, 1999, 2000), agravándose las desigualdades educativas y, por lo tanto, también las sociales. "A pesar de la importancia de satisfacer necesidades presupuestarias del nivel superior, dichas cifras (23% del gasto total del sector educativo corresponde al nivel terciario, a pesar de atender al 6.3% de los alumnos; en cambio el nivel primario atendiendo al 72.6% de la matrícula absorbe el 51%) agravan los niveles de desigualdad pues, a pesar del cada vez más generalizado acceso a la universidad, hay evidencias de que son los más pudientes quienes tienen más acceso al nivel terciario (...) Lo más grave es que el Estado ha reforzado esta tendencia invirtiendo en los tres últimos lustros más en los más ricos". (Rivero, 1999 a: 29)

En estas circunstancias, las sociedades pobres y desiguales enfrentan una situación de contradicción y confrontación: cómo hacer frente a la pobreza y la desigualdad considerando que es necesario elevar la escolaridad de los pobres a fin de que dejen de estar

excluidos; pero también, cómo generar los conocimientos científicos y tecnológicos que se requieren para impulsar el desarrollo, cuando los recursos son escasos, y por lo tanto limitados para cada uno de estos niveles educativos, con necesidades e intereses distintos por el tipo de población a quien se dirigen.

La cuestión es cómo hacer compatible la necesidad de ampliar y mejorar las oportunidades educativas de los pobres, que requieren de una buena inversión ya que se tendrá que hacer un esfuerzo intenso y sostenido en el largo plazo, y cómo invertir a la vez en los cuadros de alto nivel necesarios para avanzar en la producción del conocimiento y, que también requiere de un tiempo prolongado. "Transformar esta potencial conflictividad en un consenso potencial es el gran reto del sistema educativo (...) El enfatizar la educación primaria a costa de los recursos de la educación universitaria será provocar una educación de maquila, tanto rural como industrial para nuestros países. Los ejemplos tan citados del Este Asiático no reflejan esos énfasis exclusivistas y contrapuestos entre la educación básica frente a la educación superior, sino todo lo contrario". (Gorostiaga, 1999: 31-32)

Sin embargo, habría que investigar o por lo menos plantearse la pregunta acerca de si los universitarios y la universidad están dispuestos a buscar una sociedad más justa e igualitaria, pues ello está condicionado en una parte importante, por los intereses particulares que tiene los diferentes profesionistas, científicos y tecnólogos, pero también por las inclinaciones y prioridades que definen las instituciones universitarias y que no siempre están en correspondencia con las necesidades de los sectores marginados. De tal manera, que pueden percibirse contradicciones en la relación entre sociedad y universidad:

"La vinculación entre universidad y sociedad supondría alianzas con los sectores marginados y excluidos de la sociedad; pero los estudiantes y profesores provienen mayoritariamente de las clases medias y altas¹¹³.

La vinculación universidad-sociedad supondría, también, buscar una sociedad más equitativa. Pero las universidades utilizan y refuerzan mecanismos de selección y marcan las diferencias sociales.

Esta vinculación supondría redefinir no solamente procesos de participación, sino también de decisión, los cuales no se establecen con igual claridad para todos los niveles y modalidades de toma de decisiones vitales para la dinámica cotidiana de las universidades.

¹¹³ "En Brasil y México, los jóvenes de 18-24 años matriculados en la escuela que provienen del 20% más pobre son menos del 3% de la matrícula universitaria, y menos del 7% procede del 40% más pobre". (Reimers, 1999: 49)

Finalmente, si lo que se pretende es tener una sociedad solidaria e igualitaria, se olvida que la universidad en su quehacer selecciona y separa a los universitarios de la sociedad con barreras culturales y económicas". (Latapi, 1980: 215)

Esto refuerza lo que Gorostiaga (1996) plantea para la educación: el reto más apremiante es el consenso en el sistema educativo siendo conscientes de su carácter frágil y conflictivo. En este contexto, parece conveniente discutir y analizar las metas y objetivos de la educación y de la sociedad. Una posible orientación sería lo que indica Aguado (1995): el objetivo tendría que ser la equidad y la igualdad, es decir, la reducción de las desigualdades entre grupos, regiones y géneros. Un comienzo, hacia esta orientación en el nivel educativo - y sobre todo porque se está hablando de la política educativa - tendrá que ver con el papel que puede desempeñar el Estado, ya que como lo indica Ornelas (1998: 349): "La acción y dirección del Estado son insustituibles. En primer lugar, contribuir con más recursos y estímulos fiscales a disminuir la pobreza del SEM (Sistema Educativo Mexicano). En segundo lugar, por su acción política, auxiliar a moderar el conflicto endémico en las relaciones escolares colocándose no como actor directo del conflicto, sino por encima de los intereses inmediatos de los principales involucrados en las pugnas del SEM. En tercer lugar y más importante, por medio de su acción legal y legítima, conducir la educación, promover por todos los medios a su alcance la reforma en los métodos de enseñanza, apoyándose en la iniciativa y la experiencia de los educandos y los docentes".

4. Las oportunidades educativas de los pobres requieren de tiempo y de la generación de conocimientos

A la situación conflictiva de la política educativa en la atención a los sectores pobres, se le suma el problema de tener una visión inmediatista en la resolución de los problemas de educación que tienen este tipo de grupos. En ese sentido Ezpeleta, citada por Rivero (1999 b: 31), indica que pese al significativo esfuerzo realizado, "los insumos aportados por el PARE (Programa para Abatir el Rezago Educativo) pertinentes para una práctica de enseñanza sostenida, no alcanzan, por sí mismos para transformar la precaria existencia escolar descrita en una presencia consistente, que es sin duda, lo primero por asegurar".

Por ello es importante, como lo señala García-Huidobro (1996), que las políticas educativas se visualicen como políticas de Estado que se fundamenten en acuerdos políticos amplios en el conjunto de la sociedad, puesto que la efectividad de las mismas dependerán de ser estables y prolongables en el tiempo, de tal forma que para modificar la situación educativa de los pobres será necesario establecer objetivos y metas de corto, mediano y largo plazo.

En este sentido, es pertinente traer a colación lo que Reimers (1999: 56) ha encontrado en el estudio de la educación destinada a mejorar las condiciones de los sectores marginados; resaltando justamente, que se requieren de tiempos sostenidos y prolongados para poder ver los cambios en la situación escolar de dichos sectores. "Del estudio de la experiencia de la implantación de las políticas de acción afirmativa sabemos que los lapsos para que las mismas resulten en cambios efectivos en la gestión y operación del sistema educativo son muy largos; en Estados Unidos, por ejemplo, a pesar de que han transcurrido más de 40 años de contar con iniciativas federales y mandatos de las cortes que promueven la integración escolar de grupos raciales diferentes, aún persisten en la práctica casos de segregación racial".

Por lo tanto, las oportunidades educativas en las que se busca, no solamente la posibilidad de acceso al nivel de instrucción obligatorio, sino sobre todo, la conclusión de dicho nivel como mínimo y el aprendizaje de contenidos y el desarrollo de capacidades intelectuales, que sirvan para tener otro tipo de oportunidades tanto sociales como económicas y educativas, requieren cambiar la perspectiva sobre la resolución de los problemas de exclusión y pensar que una transformación efectiva de la situación educativa en la que se encuentran los sectores pobres, como el JAM, necesitará de esfuerzos sostenidos y prolongados.

Esta idea se refuerza con los datos expuestos y con las características del servicio que se ofrece a los JAM, considerando además lo que señalan Reimers, 1999; Rivero, 1999 a; Muñoz 1999, la situación de desigualdad social impacta en los resultados; esto obliga a replantear la forma de atención y los resultados esperados, que no se verán en el corto plazo, pues la educación en sí misma está estructurada en tiempos prolongados y la formación de las personas: adquisición de conocimientos, desarrollo de habilidades técnico-académicas e intelectuales, es un proceso largo y continuo.

"En efecto, se trata de destrezas que suponen un proceso largo, lento y sistemático (creación de hábitos, trabajo sobre el propio cuerpo, metacognición) que no se da de manera espontánea (...) Lo que no hace la escuela básica no puede, sino en muy raras ocasiones, ser suplido más tarde en la vida de las personas". (García-Huidobro, 1996: 95)

Lo anteriormente expuesto, plantea la necesidad de tener una estrategia de política educativa encaminada a hacer efectivas las oportunidades educativas de los pobres - de los JAM -, pero también de contar con un planteamiento preciso de monitoreo, seguimiento y evaluación a las acciones emprendidas que permitan indicar la efectividad o no de éstas, es decir, *la producción de conocimientos*. Aspecto con el que no se ha contado en el servicio educativo a este sector, pese al tiempo de atención que se tiene.

"Sólo generando y acumulando conocimiento riguroso y sistemático sobre qué tiene efecto y a qué costo, será posible ir perfeccionando nuestras intervenciones para expandir oportunidades educativas (...) Es necesario, por ejemplo, disponer de bases de datos con medidas de rendimiento estudiantil que hagan seguimiento a grupos de estudiantes durante varios años y que tengan información, simultáneamente, de sus condiciones de vida y de las características de sus escuelas y maestros, para poder afinar nuestro conocimiento sobre qué intervenciones pedagógicas tienen mayor efectividad. Es esencial tener buena información sobre los costos de la educación en el nivel de cada escuela". (Reimers, 1999: 64)

Dicha actividad proporcionará entre otras cosas, conocer el estado o situación educativa que guarda el sistema con respecto a la expansión y concreción de las oportunidades educativas de los pobres - de los JAM -; a la vez, permitirá mejorar los procesos educativos de planeación, gestión y operación, así como los de enseñanza y aprendizaje.

En esta perspectiva, si bien es cierto que se ha expandido la investigación educativa en México, no es menos acertado indicar que aún es insuficiente para conocer la realidad educativa de nuestro país y en particular de los sectores de pobreza, como el JAM. Por ello, es importante pensar en dos niveles de investigación que necesariamente se tendrán que complementar en el estudio de las oportunidades educativas de los pobres: la parte correspondiente a los conocimientos "empíricos" sobre cómo se dan las cosas en la prestación del servicio y la reflexión en el ámbito teórico.

"La teorización y la investigación se encuentran indisolublemente unidas en el proceso de conocimiento científico y la dialéctica entre ambas constituye el avance, el motor de avance fundamental del mismo.

En ausencia de teoría, la investigación avanza dando "palos de ciego" y la interpretación de los resultados obtenidos es azarosa y limitada en cuanto a contribución a la comprensión de los fenómenos bajo estudio. Conversamente, la teorización ausente de investigación empírica peca, en el mejor de los casos, de un ensayismo vacío o infructuoso y, en el peor, de reforzar creencias o ideologías que, más que impulsar el conocimiento científico, lo retardan". (Oliveira y Stern, 1970: 32)

En este sentido, "el campo de la educación padece de una superabundancia de observaciones en proporción a la cantidad de conceptos de que se dispone para proveer de bases a una teoría e investigación sistemática. En realidad lo que parece necesitarse es un mayor énfasis sobre la conceptualización dirigida a la elaboración de teorías cuidadosamente construidas, y más investigaciones *basadas en teorías*, pero nunca menos investigación" (Goslin, 1971: 15-16). Por lo tanto, se hace necesario seguir indagando sobre la realidad educativa del país, de los estados que lo conforman y por supuesto, de la población a quien está dirigido el servicio educativo; es decir, investigar sobre condiciones, factores y actores que permitan comprender la situación y problemática educativa que tiene el Estado Mexicano.

Esto llevará a producir conocimientos que expliquen e interpreten el entorno educativo del país, que bien se puede ligar con el siguiente aspecto: ¿cómo *contribuir* a mejorar las condiciones sociales, económicas y educativas del país? La respuesta parece encontrarse en el contexto mismo que caracteriza a la sociedad actual: el conocimiento. Por lo tanto, existen posibilidades de coadyuvar al mejoramiento de las condiciones del país interrelacionando, justamente, con el conocimiento, ya sea mediante su producción, transmisión o aplicación.

Así, se podrán generar explicaciones e interpretaciones sobre la educación ofrecida a los sectores marginados, es decir, se profundizaría en el estudio de las oportunidades educativas de los pobres, en este caso de los JAM y en esa medida, quizás, se mejorarían en parte las condiciones de vida; pues como se ha señalado, la educación puede contribuir a abrir mayores posibilidades de participación en los diferentes ámbitos de la vida social, permitiendo con ello, mejorar la calidad de vida tanto en el ámbito personal como en el comunitario.

Sin embargo, es necesario reconocer que la producción del conocimiento requiere de personal especializado, es decir, de invertir en la formación de recursos humanos. Prioridad señalada en la propuesta de la CEPAL-UNESCO, así como por diversos autores: Zúñiga, 1995; Boron y Torres, 1995; Reimers, 1999, 2000; Rivero, 2000 a; Gorostiaga (1996: 30) citando a Fernando Fajnzylver, lo menciona de la siguiente forma: "No tendremos ni competitividad ni equidad, si no se atiende a los recursos humanos y a su educación, capacitación e incorporación científica y tecnológica (...) Ningún país podrá ser competitivo ni equitativo si no asigna a los recursos humanos la debida importancia".

En esta perspectiva, el contar con personal altamente capacitado (como lo denomina Reimers, 1999) es vital para la producción de conocimientos, ya que: "si se quieren producir cambios, es necesario producir conocimientos" (Rivero, 2000 a: 274). Pero es necesario, como lo señala García-Huidobro, citado por Rivero (2000 a: 274) tomar en cuenta que:

"(la influencia de la investigación) no debe buscarse principalmente en la aplicabilidad de sus resultados, sino en la capacidad que tuvo para hacer socialmente visible un problema, o para entregar nuevas categorías que permitan una manera distinta de observarlo y mayores posibilidades de actuar sobre él".

"[Por ello] no es posible derivar directamente de los conceptos y hallazgos sociológicos implicaciones normativas (...)". (Berger y Kellner, 1980: 92)

En este marco, vale la pena mencionar, que está ha sido la perspectiva que ha guiado y permeado el desarrollo del trabajo, es decir, señalar la necesidad de comprender y analizar las oportunidades educativas de los pobres - de los JAM -, a fin de abrir mayores perspectivas para su atención, pudiendo de esta manera, ser elementos que contribuyan a estructurar una política educativa.

III. Exclusión / Inclusión: carácter ambivalente de la educación

Finalmente, con lo expuesto a lo largo del capítulo se puede ver que la educación en sí misma es elemento de exclusión y de inclusión. Sin embargo, dada la experiencia de atención a los sectores marginados - entre ellos los JAM -, es más probable que sea un factor importante de exclusión. En consecuencia, las posibilidades de que la educación sea

un elemento incluyente son limitadas, si es que no va acompañada de una serie de variables que atiendan a otras necesidades de la población marginada, de la población pobre.

En el contexto de los sectores en pobreza, ambas categorías de la educación – exclusión e inclusión – están presentes, pero la facilidad y la fuerza que puedan tener para manifestarse estará determinada, en gran parte, por la visión y compromiso del beneficiario del servicio educativo, por el medio donde viven y se desarrollan los sectores marginados, así como por los servicios que se les ofrecen (en calidad y cantidad); es decir por las condiciones de vida y trabajo, por las ofertas de atención en bienes y servicios sociales a los que puedan acceder y por los intereses y motivaciones de las personas.

En este marco, es importante señalar que es en la interacción entre dos factores esenciales en donde se puede definir y decidir el papel de la educación, es decir, en la interacción que ésta tiene con el medio ambiente social, económico y político y en la relación que se establece con el sujeto beneficiario del servicio educativo. Es en esa triada entre educación (conocimiento educativo que se transmite), medio ambiente social e individuo, en donde se define y se decide el carácter excluyente o incluyente que puede tener la educación; de tal manera que la ambivalencia señalada, estará definida por la interrelación entre el conocimiento educativo y los dos medios en donde éste se juega y se pone en marcha: lo social y lo individual. En términos de Niklas Luhmann (1991) se activa una unidad de la diferencia que tiene el sistema educativo, en este caso: Exclusión / Inclusión, como ambas caras de una misma moneda.

Sobre la interacción de estos componentes se puede encontrar que: "La educación dirigida desde fuera y la autogenerada es el proceso por el cual las personas aprenden a funcionar en los campos cognoscitivo, afectivo y psicomotriz dentro de su medio. La importancia de la educación para los habitantes marginales de América Latina puede verse en su necesidad de aprender las normas que rigen el proceso social originado en los centros urbanos y descubrir cómo utilizarlas o modificarlas para sus propios fines (...) Lo que se busca es desarrollar experiencias que lo capaciten a fin de adquirir la información y las aptitudes que necesita para descubrir objetivos y métodos alternativos necesarios para solucionar sus necesidades y problemas". (La Belle, 1980: 40)

Bajo esta perspectiva se pueden encontrar tres situaciones dadas por esa interrelación. La primera se refiere a que no siempre se consigue encontrar los medios para la solución de los problemas y la satisfacción de las necesidades de la población pobre, aunque haya procesos de conocimiento que hacen consciente a los sectores marginados de su pobreza y exclusión. Ello puede generar, como bien lo señalan La Belle, 1980; Infante, 1983; Rivero, 2000 a, sentimientos de frustración y desesperación, teniendo - como una de sus consecuencias - el contribuir a los procesos de reproducción de la pobreza y la exclusión, pues se crea un sentimiento de impotencia ante las situaciones de injusticia y desigualdad que no se pueden cambiar.

La segunda situación es que algunos proyectos de atención comunitaria pensados para la atención y satisfacción de las necesidades de los sectores marginados, se diseñan bajo ciertos presupuestos para su funcionamiento, esto es, cierta estructura de organización, un grado o nivel de escolaridad, un cierto nivel de negociación y de relaciones, aspectos que difícilmente pueden cubrir estos sectores (La Belle, 1980). Así, los beneficiarios de este tipo de programas no son los pobres sino campesinos o ejidatarios con mayor poder económico y social y con una mayor escolaridad. De esta manera, el conocimiento educativo que se pueda proporcionar junto con otras variables de atención a los grupos marginados, como las nuevas tecnologías de producción y créditos entre otras cosas, no son para los pobres sino para las personas que tienen mayores recursos y posibilidades de aprovecharlos. Por ello, se dice que la educación puede ser un elemento del que se valgan algunos sectores para obtener beneficio exclusivo, generando mecanismos de dependencia, así como de sometimiento y exclusión.

"La puesta en práctica de nuevas técnicas que implican el acceso a la información, la disponibilidad de ciertos medios, la posibilidad de recibir créditos, aceleran el proceso de estratificación social. Ciertos agricultores se encuentran en situación favorable para adoptar las nuevas técnicas y beneficiarse del flujo de ayuda económica ligado a esta adopción, mientras que muchos campesinos permanecen en la agricultura de subsistencia y, a la larga, hasta se transforman en asalariados o en trabajadores a tiempo parcial de las granjas en vías de modernización y de crecimiento. [Así] (...) se dibuja una persona que aprovecha el medio en su propio beneficio (...)". (Infante, 1983: 41 y 67)

La tercera y última situación, es que la educación puede ser un elemento de inclusión cuando está acompañada de una serie de componentes de atención a necesidades sociales y económicas (no únicamente económicas) vinculadas a los intereses y expectativas de la población, pues como se ha señalado a lo largo del trabajo y en específico en el punto anterior, las cuestiones económicas y productivas no resuelven los problemas de exclusión y satisfacción de necesidades básicas. Pero debe advertirse con toda claridad, por una parte, que es sólo una posibilidad y por otra, que el reto es lograr esa vinculación. En este sentido y de acuerdo a la experiencia tenida en América Latina (La Belle, 1980 e Infante, 1983), sólo el caso cubano pudo alcanzar un resultado que podría denominarse como exitoso al combinarse situaciones particulares del medio ambiente, cubrir intereses y expectativas de la población y ver a la educación, como un elemento más dentro de un paquete de reforma y estructura social.

"Lo que uno se pregunta es por qué tuvo tanto éxito. Creo que la respuesta es la revolución. Sin duda, existía en Cuba un gran fervor para crear una nueva cultura política dirigida no sólo al desarrollo del nuevo hombre socialista sino también a la independencia y a la disociación respecto al imperio estadounidense (...) Quizá otra razón sea el tipo de materiales utilizados para la enseñanza [que se basan] en un enfoque psicosocial que recurriría al vocabulario y a los intereses de los campesinos (...) la eficacia del programa de alfabetización en Cuba demuestra la importancia de la adecuación de un programa educativo y la retórica y el énfasis de un gobierno". (La Belle, 1980: 151)

Sin embargo, tal como lo indica Rivero (2000 a) e Infante (1983) así como el propio La Belle (1980), la experiencia cubana no es un modelo que pueda ser generalizado dadas las condiciones en las que surgió y se aplicó y por las cuales tuvo éxito; pero lo importante a resaltar con este ejemplo, es la combinación, la integración y la correspondencia entre la educación, el medio ambiente y el interés individual. Es por ello que la educación, pudo tener un papel importante y ser factor de inclusión; lo esencial está en los intereses y expectativas de los sujetos enmarcadas en un ambiente social y dentro de una serie de acciones en diferentes esferas de lo social: lo económico y lo político principalmente, sin descuidar la atención a necesidades sociales de la población.

Con este último apartado, lo único que se quiere señalar es que está en la base de los intereses de los sujetos beneficiarios de la educación; de los diferentes servicios y

beneficios sociales destinados a los sectores marginales y a los que puedan acceder; del tipo de ofertas que se diseñen para ellos y finalmente de los medio social, económico y político, las posibilidades incluyentes y excluyentes de la educación.

IV. Resumen

En la primera parte del capítulo se pudo observar como la educación es un elemento de exclusión, considerando además que existen diversas condiciones, no solamente las de la pobreza y desigualdad, sino las de la propia dinámica educativa o del sistema educativo, que afectan las oportunidades educativas de los JAM, reproduciendo de esta manera, la exclusión del sector en torno al conocimiento.

La segunda parte, se centró en señalar algunos factores o elementos necesarios a considerar para ampliar las oportunidades educativas del sector jornalero agrícola migrante, así se delinearon una serie de orientaciones a fin de poder hacer frente a los tipos de exclusión que tienen los JAM, intentando incidir en las condiciones que afectan las oportunidades educativas de los JAM: niños y adultos. En consecuencia se mencionaron aspectos como estrategias de adecuación en el mediano y el largo plazo, el tiempo y la movilidad, la atención al grupo 10-14, el nivel preescolar, la atención a adultos y la formación docente, elementos que pueden incidir en los cambios que requiere el sistema educativo para poder ofrecer oportunidades educativas a este sector de la población.

En esta perspectiva, se mencionaron las necesidades y dificultades que se tendrán que enfrentar para que puedan generarse las condiciones que hagan efectivas dichas oportunidades, sobresaliendo el conflicto de intereses en torno a la educación que le confieren los diversos grupos sociales, la necesidad de cambiar una visión inmediatista en la solución de problemas de escolaridad de los sectores marginados por una de mediano y largo plazo, para finalmente señalar que la investigación y la generación de conocimientos es una condición necesaria para seguir avanzando en el análisis y la efectividad de las oportunidades educativas que puedan tener los pobres, en este caso los JAM.

Asimismo, se señaló que se requiere de recursos humanos de alto nivel, que puedan llevar a cabo este tipo de investigaciones y tener la posibilidad de traducirlas en teoría, en opciones de política educativa y en pedagogías apropiadas, por ejemplo.

Por último, el capítulo cierra con una consideración acerca del papel que la educación puede jugar en los sectores marginados, en contextos de pobreza y desigualdad: ser factor de exclusión y de inclusión. Se señaló que se presentará con mayor facilidad y fuerza el carácter excluyente dadas las condiciones en donde se desarrollan los sectores marginados y que las posibilidades para que sea factor de inclusión, estarán dadas si hay una correlación, una correspondencia entre medio ambiente, expectativas e intereses de la población y ofertas educativas y sociales (política social integral) adecuadas y suficientes. En este contexto, se señaló que la educación en sí misma es posibilidad de exclusión e inclusión, es una unidad de las diferencias con ese carácter ambivalente que estará siempre presente en la atención a los sectores marginados, como el JAM.

CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

Esta parte final de la tesis la componen las respuestas a las preguntas de investigación y la corroboración de los supuestos de análisis de los que partió el trabajo, así como algunos cuestionamientos y reflexiones que invitan a la profundización del planteamiento aquí expuesto. De esta manera, el apartado está estructurado por dos aspectos: las conclusiones estructuradas sobre la base de los supuesto de análisis y las reflexiones que conviene realizar considerando el análisis mismo, así como posibles líneas de investigación que permitan seguir avanzando en el estudio de las oportunidades educativas de los JAM.

I. Conclusiones

1. Respondiendo a las preguntas de investigación en función del siguiente supuesto de análisis (primero):

- Las oportunidades educativas de los JAM, considerando el contexto en donde viven y se desarrollan, así como su situación educativa y las condiciones en las que se les brinda el servicio educativo son mínimas; por lo tanto la educación cumple más un papel de exclusión que de inclusión.

Las preguntas de investigación fueron: ¿cuáles son las oportunidades educativas de los JAM? ¿qué factores son los que determinan o afectan sus posibilidades de acceder al conocimiento, de acceder a la educación?

Oportunidades educativas de los JAM y factores que las condicionan

El análisis de las oportunidades educativas de los JAM, lleva a indicar que en este sector de la población dichas oportunidades son limitadas, aspecto que se puede apreciar en los tres

tipos de exclusión de que son objeto, que no son otros que la exclusión total referido esencialmente al no ingreso a la educación obligatoria, por lo que no hay posibilidades para adquirir las habilidades instrumentales básicas, en particular la lectura, la escritura y razonamiento lógico-matemático (Aguerrondo, 1995). Esta situación es digna de destacarse, pues como señala Aguado (1995) y Pieck y Aguado (1995) no hay una universalización de la educación básica, es decir, la cobertura no es un problema resuelto, teniendo en consecuencia que importantes sectores de la población, básicamente la que vive en situación de pobreza como los JAM, no han tenido la oportunidad de acceder a este nivel educativo.

Los otros dos tipos de exclusión son: a) la temprana, que se refiere al abandono del servicio educativo sin que se hayan logrado desarrollar las habilidades antes mencionadas, que son esenciales para seguir ascendiendo en la pirámide educativa, así como de acercarse a conocimientos más elaborados y complejos (Maurás, 1992) y, b) la exclusión por inclusión, que no es otra cosa que el permanecer en el servicio educativo sin que se logre el acceso y entrenamiento en la adquisición de esas habilidades instrumentales básicas. (Aguerrondo, 1995)

En este contexto de exclusión, conviene señalar como a través de la educación se puede incrementar la diferenciación y el distanciamiento entre los sectores pobres y el resto de la sociedad, pues: "Lo que hace la mayor diferencia para el futuro cultural de las personas es la adquisición y dominio de las destrezas culturales básicas. En efecto, ellas constituyen el piso en el que se apoyan los restantes aprendizajes escolares y son la puerta de acceso al mundo letrado que la educación promete abrir para todos. Hoy se admite a nivel mundial (...) que la primera condición para poder aprender a aprender es el buen dominio de la lengua materna (hablar, leer y escribir) y del lenguaje matemático, dado el carácter universal que estos lenguajes poseen". (García-Huidobro, 1996: 95)

Lo expuesto anteriormente, lleva a indicar que está situación de exclusión agudiza la problemática educativa de los JAM adultos – población de 15 años y más –, pues incrementan considerablemente los índices de analfabetismo absoluto y funcional, así como

del rezago educativo en este sector de la población. Muñoz Izquierdo (1999: 163) señala esta situación de la siguiente manera: "(...) la ineficiencia de la educación básica tiene importantes repercusiones en la generación y reproducción del rezago escolar en América Latina (...) Consecuentemente, en la mayoría de los países, el analfabetismo afecta a poblaciones de todas las edades y, como es sabido, incide con mayor fuerza en las poblaciones rurales e indígenas"; lo que significa que al rezago educativo, que de por sí es estructural en la población JAM adulta, se refuerza e incrementa por jóvenes que llegan a la edad de 15 años sin haber tenido la oportunidad de inscribirse al primer grado de la educación primaria o sin haber aprendido a leer y escribir, cuando acceden a ella.

Con respecto a los factores que afectan las oportunidades educativas de los JAM, se encuentran desde luego, la pobreza y la migración, las cuales se hacen mayormente visibles en las condiciones de vida y trabajo; considerando que dichas condiciones, tanto en lugares de origen como en campos agrícolas, son de una enorme precariedad, no teniendo acceso a los beneficios y servicios sociales elementales. La educación es el otro factor que las afecta, pues reduce las posibilidades de acceder al conocimiento, a las destrezas culturales básicas ya sea porque no se les brinda y no tienen escolaridad o porque el servicio que se les brinda, caracterizado por una alta desigualdad, tiene como resultado una escolaridad muy baja; en consecuencia, la educación en sí misma constituye un factor excluyente en estos contextos de pobreza y marginación. Así, estos factores inciden en el incremento de las brechas de escolaridad y aprovechamiento educativo entre los pobres (JAM) y los no pobres,

Sobre la *situación educativa* que prevalece en este sector de la población, vale la pena mencionar lo siguiente: esta situación no es nueva dentro de las características escolares que presentan los estratos de pobreza que hay en México y en América Latina en general como ha sido señalado por Reimers 1999, 2000; Rivero 2000 a; Rojas, 1995 y caracterizada por Bracho (1995) como de pobreza educativa, por ejemplo. Su novedad radica en que esta situación se precisa para uno de los sectores que no ha tenido un estudio sistemático al

respecto (Rodríguez, 1998 a; Martínez, 1998 y Sánchez y Jaramillo 1998) a pesar de que ha estado atendido, educativamente hablando, desde inicios de los 80's.

En esta perspectiva, se indicó una realidad educativa que necesitaba explicitarse y dimensionarse para avanzar en el conocimiento de las oportunidades educativas y de aprendizaje de los pobres, en este caso de los JAM; lo que contribuyó a tener cierto grado de precisión sobre esta temática y que ayudó a delinear algunas orientaciones que bien pueden servir para ampliar y hacer efectivas estas oportunidades, pues se parte de los factores que las condicionan, aspecto que no se había abordado para esta población. Así, puede decirse que se ha aportado un diagnóstico educativo sobre la población JAM, si consideramos como diagnóstico la "caracterización de la realidad educativa de una entidad mediante uno o varios indicadores, y su variación en el tiempo" (SEP-SPC, 1995 a: 2-5).

La necesidad de implementar políticas sociales integrales para hacer posible las oportunidades educativas de los JAM

Como se ha visto, la pobreza y la dinámica migratoria afectan las oportunidades educativas de los JAM, no sólo al limitar el acceso y permanencia en el servicio educativo, sino también porque disminuye los tiempos disponibles para recibir educación. El impacto de ello se ve en que el tiempo de atención es menor al obligatorio, además de que interrumpe los procesos de formación, lo que afecta la adquisición de las habilidades instrumentales básicas o lenguajes universales, pues como señala García-Huidobro (1996: 96) "(...) se trata de destrezas que suponen un proceso largo, lento y sistemático que no se da de modo espontáneo (...)". De este modo, adquiere mayor fuerza la necesidad de implementar políticas sociales integrales para hacer frente a la pobreza y desigualdad, intentando con ello generar mayores probabilidades de que se concreten las oportunidades educativas y de aprendizaje para este sector de la población. "En primer lugar, es importante concebir esta estrategia para luchar contra la pobreza a partir de esta concepción integral juntando principalmente los factores que afectan más, en el campo de la política educativa, el rendimiento de los alumnos (...)" (Pescador, 1995: 50)

De esta manera, no es posible pensar en cuestiones de justicia e igualdad, de inclusión de los pobres a las diferentes esferas de la vida social sin considerar acciones en diferentes frentes para luchar contra la pobreza y la desigualdad, contra la marginación y la exclusión y, para hacer participar a los propios sectores desfavorecidos en este combate. No es posible pensar en proporcionar oportunidades educativas a los sectores marginados – en este caso a los JAM - sin considerar acciones de beneficio social como la salud, la alimentación, la recreación, la vivienda y el trabajo (La Belle, 1982 y 1995; Zúñiga, 1995). En este contexto,

“La superación de la pobreza como un acceso seguro puede expresarse como una apropiación y distribución equitativa de las oportunidades que tiene la sociedad en su fase actual para el desarrollo humano. Ello implica el establecimiento de una visión sistémica que tome en cuenta por lo menos los siguientes niveles para lograr una efectiva superación de la pobreza: a) el elemento productivo, es decir, su capacidad para dar empleos productivos y remunerados; b) el de la implementación de políticas que capten, desde una perspectiva estratégica, la seguridad en la satisfacción de las necesidades alimentarias, educativas, de salud, de vivienda, etcétera, para todos los grupos sociales (...)” (Torres , 1995: 144)

Esto se inscribe en la necesidad de hacer frente a la pobreza y a la exclusión, pero ya no en la lógica de hacer de la educación el elemento indispensable - *sine qua non* – para ello, ya no en la lógica de pensar que la educación es la panacea que va a resolver los problemas de pobreza y desigualdad, yo no en la idea de que con la pura educación se alcanzarían condiciones de igualdad para los sectores marginados de la sociedad. “La educación por sí sola no basta para superar las inequidades. La integración de políticas educativas con políticas económicas y sociales orientadas a atacar conjuntamente las desigualdades previas deviene, entonces, en estrategia y acción indispensable”. (Rivero, 2000 a: 75).

En consecuencia, será necesario implementar políticas sociales integrales que tienen que ver con la idea de país a que se aspira, con una noción de equidad no solamente en el ámbito educativo, sino en las diferentes esferas de la vida social, que postula la participación de los sectores marginados – de los JAM - en los diferentes beneficios sociales.

2. Conclusiones considerando el segundo supuesto de análisis

Supuesto:

- El análisis de las condiciones que afectan las oportunidades educativas de este sector, permitirá comprender cómo expandir dichas oportunidades, a fin de que la educación pueda jugar un papel de inclusión, ya que podrá generar mayores y mejores oportunidades de participación en las diferentes esferas de la sociedad.

Si bien es cierto que el análisis permitió acercarse a comprender como expandir las oportunidades educativas de los JAM, no es menos real que hay impedimentos para que éstas se concreten y por lo tanto, para que la educación pueda jugar un papel de inclusión.

Consideraciones que pueden contribuir a expandir las oportunidades educativas de los JAM

Es en la perspectiva de cooperación y contribución que puede tener la educación dentro de una política social integral expresado anteriormente, que se hace conveniente acercar el conocimiento a los JAM, en la idea que la educación proporciona elementos cognitivos y de socialización que pueden generar condiciones para un mejor aprovechamiento de los diferentes servicios y beneficios socioeconómicos. (La Belle, 1980; Infante, 1983, Schmelkes, 1995; Gacia-Huidobro, 1996)

Sin embargo, es necesario enfatizar que no basta con la incorporación de la población al servicio educativo: "Los procesos educativos tienen el importante desafío de superar la idea de que la equidad está asociada sólo al logro de una mayor cobertura" (Rivero, 2000 a: 393). Por ello, será preciso establecer una serie de estrategias que permitan la retención, la conclusión de estudios básicos, es decir, mecanismos que contribuyan a afianzar el aprendizaje para generar otras oportunidades tanto sociales y económicas, como educativas; apelando de esta manera, a concebir las oportunidades educativas más allá del ingreso al servicio y no

restringirlas únicamente al acceso, ya que esto es lo que ha propiciado, entre otras cosas, que se incremente la brecha de escolaridad y aprovechamiento educativo entre los pobres – los JAM - y los no pobres. Aunque vale la pena nuevamente mencionar, que en el caso de este sector de la población, como el acceso al servicio es mínimo, será imprescindible comenzar por ello. (Reimers, 1999 y 2000; Muñoz, 1999; Rivero, 1999 a y b)

En esta lógica, se presentaron una serie de estrategias que intentan hacer frente a las situaciones de exclusión educativa, pensando que pueden ser aspectos que contribuyan a generar cambios en el sistema, a fin de atender a los sectores - que como el JAM - han estado marginados de la educación (Muñoz, 1999); indicando con ello, la posibilidad de considerarlos como elementos que permitirían estructurar una política educativa para este sector, con la intención de que la educación cumpla más un papel de inclusión al potenciar las oportunidades y posibilidades de participación. (Rivero, 2000 a)

En este contexto y con la finalidad de que haya mayores probabilidades de ampliar las oportunidades educativas de los JAM, será pertinente la diversificación de estrategias educativas, la diferenciación del servicio educativo tratando de atender a particularidades que presenta este sector de la población y a los subsectores que lo conforman: población infantil en nivel preescolar y primaria, adolescentes – en el grupo de edad 10-14 -, jóvenes y adultos. Esta idea encuentra un punto de apoyo más considerando el siguiente señalamiento que hace Rivero (2000 a: 393): "Se requiere, igualmente, asumir la existencia de diferentes modalidades y niveles de analfabetismo, y su abordaje a través de estrategias integrales que no se limiten a la acción con personas adultas y den relevancia al aprendizaje de habilidades básicas de lectura y escritura en los primeros años de la educación básica infantil".

Así, en el corto y largo plazo, una de las cuestiones impostergables en la atención a los JAM es la educación inicial y preescolar; pues como señala Aguerrondo (1995) este tipo de educación, si no se accede a el, puede ser la nueva puerta diferenciadora para el aprovechamiento, la permanencia y la continuidad en el ámbito educativo. La efectividad de estos programas – a través de evaluaciones - han detectado que los resultados tienden a mejorar notablemente el desempeño escolar de los niños de estatus socioeconómico bajo.

(Muñoz, 1999: 185-186). Por estas razones, es conveniente remarcar lo que Myers (1995 b) señala con respecto a que si bien este nivel educativo, puede contribuir notablemente al mejoramiento de las oportunidades educativas de los pobres y a un mayor aprovechamiento escolar, no debe olvidarse que si no se amplía su cobertura, sobre todo en este tipo de sectores, puede llegar a convertirse en un elemento más que contribuya a la exclusión.

Así, es indispensable ofrecer el servicio tanto al sector infantil como al de jóvenes y adultos, por la ineludible vinculación y correspondencia que ambos tienen para el mejoramiento de sus oportunidades educativas y de aprendizaje, así como de bienestar en general. "(...) si se logra dar a la educación de los niños y a la educación de los adultos una preocupación, una orientación tal, para que el rezago se vea no sólo cuantitativamente, sino también cualitativamente, se le dará prioridad también a la educación de los mujeres, para que se tenga un resultado multiplicado en términos de los beneficios para lograr una mayor equidad" (Pescador, 1995: 56)

Finalmente, es importante mencionar que las estrategias presentadas tienen un carácter indicativo, pues es difícil establecer respuestas únicas y concluyentes para atender a este sector de la población pobre del país, por lo que es necesario tener procesos constantes de experimentación, investigación y evaluación. Conviene resaltar esta idea porque existe, generalmente, poca investigación y seguimiento a propuestas y estrategias educativas, lo que lleva a desconocer sus alcances y limitaciones: "Hay relativamente pocos estudios sobre temas más precisos como: características de la población atendida, características de los agentes educativos, problemas de programación y evaluación del proceso educativo; lo anterior puede ser un obstáculo para un mejoramiento de este tipo de educación" (Ochoa y García-Huidobro, 1982: 444)

Esto adquiere especial relevancia en el contexto de la sociedad de hoy, ya que se vive en una era de cambios constantes e inmediatos en las diferentes esferas de la vida social, lo que habla de una realidad altamente contingente (Luhmann y Schoor, 1993; Corsi et al, 1996; Ontiveros, 1997), por lo que se requieren nuevas y diversas formas de socialización y de aprendizaje - aspectos vinculados directamente con la educación -. En este sentido,

conviene partir de la duda, estimular el análisis sobre las interrogantes y las incertidumbres y no desde las certezas. Esto implica un reto a la educación tan acostumbrada a la respuestas categóricas y prescriptivas, más que indicativas y de incertidumbre. "(...) hoy ante los cambios globales vigentes cabe preguntarse si – la escuela – deberá mantener las mismas tareas de socialización en el futuro, con una institucionalidad igual o semejantes a la que conocemos. Juan Carlos Tedesco afirma que nadie está en condiciones de brindar respuestas categóricas a estas interrogantes:

<<Parece crucial, por ello, aceptar una reflexión desde la duda, desde los interrogantes y no, como estamos acostumbrados, desde la pretensión de dar una respuesta única y categórica>> (...)" (Rivero, 2000 a: 107)

Las dificultades para hacer factibles las oportunidades educativas de los pobres, en este caso de los JAM

Es conviene mencionar, siguiendo a autores como Remires, 1999; García-Huidobro, 1996; Rivero, 2000 a; Latapí, 1980, que existen una serie de dificultades en el ámbito de los intereses de los diversos niveles educativos, en las prioridades a atender por parte de los gobiernos, en la visión inmediateista con que se pretende resolver la problemática educativa de los sectores marginados, en la falta de recursos tanto económicos como humanos y de conocimientos que se requieren para seguir avanzando en el estudio de las oportunidades educativas del sector jornalero, lo que menoscaba las posibilidades de expandir dichas oportunidades.

Estos obstáculos afectan la probabilidad de que la educación, pueda ser un elemento de inclusión y potenciador de oportunidades. En este contexto, y junto con los factores que influyen en las oportunidades educativas de los JAM, es posible indicar – lamentablemente – que existen mayores posibilidades de que la educación se convierta o continúe siendo un elemento de exclusión más que de inclusión, incrementándose de esta manera, la brecha entre pobres y ricos. Rivero (2000 a: 392-393) enfatizar esta situación, de la siguiente manera:

"La premisa de que la educación es un factor de equidad social no tiene posibilidad de concreción en una región como Latinoamérica, con una gran desigualdad e inequidad y una inmensa mayoría de estudiantes en precarias condiciones materiales de vida (...) Además, los sistemas educativos ofrecen un educación pobre en aquellas situaciones en que las condiciones de la demanda son más desfavorables (...) De no mediar una drástica opción política orientada a generar equidad en las oportunidades, existe el riesgo de que con las reformas educativas se estén reforzando las diferencias e incentivando, en la práctica, la coexistencia dos sistemas educativos diferenciados en cuanto a recursos y logros".

Finalmente, un aspecto que puede estar influyendo en la situación arriba descrita, es que no hay un reconocimiento a la necesidad y pertinencia de cooperación, integración o combinación de las actividades que realizan las agencias que atienden al sector jornalero o si esto es reconocido, hace falta la concreción de las mismas. Situación que ha estado presente en la experiencia de atención a los sectores marginado en la mayoría de los programas de América Latina (La Belle, 1980; Infante, 1983) y que por los datos expuestos, es probable que también esto ocurra en el sector jornalero agrícola migrante.

3. Conclusiones sobre el papel de la educación. Su carácter ambivalente: exclusión / inclusión

Merece una respuesta aparte la siguiente pregunta de investigación que guió el desarrollo del trabajo: *¿qué papel puede jugar la educación en los contextos de este sector de la población?* Es importante tratarla por separado, porque dentro de los discursos de los estados en el combate a la pobreza y a la desigualdad que se dan prácticamente en toda América Latina – incluyéndose desde luego México -, se le atribuyen a la educación papeles extraordinarios que rebasan por mucho lo que realmente está haciendo o puede hacer. "Así, se le atribuyeron a la educación papeles casi mágicos para poder combatir las marcadas desventajas sociales y los severos déficit en los niveles social y económico" (Pieck, 1996: 37). En el caso de México esta visión ha estado presente a lo largo de su historia, pero es más patente en la década de los 90's con la política social y educativa de las administraciones federales de ese entonces. Hoy, a inicios de siglo y milenio, se vuelve a tener esa visión, que se puede ver básicamente en la propuesta de política educativa de la

actual administración federal, ya que se le ha asignado a la educación el papel de emancipadora de la sociedad y elemento insustituible para erradicar la pobreza y la desigualdad y llevar al país a niveles altos de desarrollo y prosperidad (Poder Ejecutivo Federal, 2001 a).

Es en este contexto, en el que adquiere especial relevancia y requiere una reflexión en particular, la pregunta de investigación anteriormente expuesta. El supuesto de análisis del que se partió fue el siguiente: considerando el contexto en donde vive y se desarrolla el JAM, así como su situación educativa y las condiciones en las que se les brinda el servicio educativo, la educación cumple más un papel de exclusión que de inclusión.

Considerando que uno de los puntos que se establecen en la relación entre educación, pobreza y desigualdad, es el combate de estas dos situaciones a través de la educación, el análisis permitió acercarse a precisar el papel y función que ésta puede tener en los sectores de pobreza, al señalar que no puede erradicar la pobreza ni disminuir la desigualdad, no tiene ni los medios ni el potencial para ello; cuestión que obliga a dejar de pensar que en la educación se encuentra la solución a una sociedad que en sí misma es desigual. (Reimers, 2000; Rivero, 2000 a). La Belle, (1995: 346) indica que: "Aunque a la educación formal se le asocia con más altos ingresos para los individuos, existen pruebas de que la educación individualmente considerada ha sido generalmente impotente a pesar de haber enfrentado a las barreras sociales, económicas y políticas al cambio". Así,

"Dada la complejidad de la experiencia humana y la evidencia con que se cuenta a la fecha, el poder de la educación no formal (y también la formal) para lograr tales beneficios sociales ***permanecen como un artículo de fe***" (La Belle, 1986, citado por Pieck, 1996: 50 paréntesis y subrayado del autor)

En esta perspectiva, la reflexión llevó a situar a la educación como un elemento de ayuda en la lucha contra la pobreza, concibiéndola como un elemento que puede contribuir a potenciar las posibilidades de inclusión y participación de los JAM en los diferentes ámbitos de la vida social. Esto es, considerarla en el marco de una política social integral, o como lo han señalado diferentes expertos al evaluar diversas experiencias educativas (La Belle, 1980, 1982; Infante, 1983; Rivero, 2000 a) como parte de un paquete, en donde la

educación no es la variable integradora sino un elemento más en coordinación con las otras partes del paquete, señalando además que estas partes – servicios y beneficios sociales y económicos – son indispensables para que la educación pueda tener efectividad, no así ésta para que aquellos funcionen.

En consecuencia, se puede reiterar lo que han mencionado Tedesco y Padua - entre otros - citados por Pieck (1996) desde los años 80's: la educación por sí misma no es el elemento de desarrollo económico ni transformador de la sociedad; por lo que se puede indicar, que tampoco será el aspecto clave que permitirá la emancipación de la población, como afirma el gobierno federal en turno.

Asimismo, el análisis presentado contribuyó a señalar que el carecer de oportunidades educativas y de aprendizaje, así como el de ofertar un servicio educativo con las carencias y desigualdades como las que se presentan en los sectores pobres en general, incluyendo a los JAM, agudiza la situación de pobreza y marginación de este sector, dados los requisitos y necesidades que demanda una sociedad letrada como la de hoy, puesto que una de sus características principales es la producción y circulación del conocimiento; de tal forma que el no tener acceso al conocimiento - producto del aprendizaje -, contribuye para que los JAM estén al margen de la sociedad, reproduciendo las condiciones de pobreza y desigualdad (García-Huidobro, 1996).

Complementando esta idea, Carlos Muñoz y Manuel Ulloa, citados por Rivero (2000 a: 77) indican que: "La educación que se ofrece a los estratos sociales de menores recursos está pauperizada, no es administrada de acuerdo con los intereses de esos sectores y, por ende, refuerza las desigualdades preexistentes (...)". Así, la educación como elemento de lucha contra la pobreza y la desigualdad, es parte del problema y no de la solución lo que deviene en mayores situaciones de exclusión (Gorostiaga, 1996). Por lo que se puede decir, que el presupuesto que sirvió de base para el análisis se confirma.

En este marco, se pudo indicar que la educación opera o tiene un carácter ambivalente, pues puede ser tanto un factor de inclusión como de exclusión, por lo que es necesario verla como un sistema que desarrolla ambas funciones y es en la interacción de la oferta educativa, el medio ambiente social y el sujeto beneficiario del servicio educativo en donde se define el carácter incluyente o excluyente de ésta. Para ello, considérense los tres puntos que a continuación se presentan:

- Como primer aspecto a destacar en esta interacción puede señalarse lo siguiente: es posible que los beneficiarios del servicio educativo deseen transformar las situaciones de pobreza y desigualdad en las que están inmersos como producto de la educación que están recibiendo, pero el medio social no ofrezca las condiciones y sea adverso a ello: esto podría generar – como lo indican diversas experiencias educativas en América Latina (La Belle, 1980, 1995) – frustración, al sentirse impotentes para cambiar esa realidad, contribuyendo de esta manera, al incremento de la pobreza y la desigualdad y por lo tanto, reforzando y reproduciendo la condición de exclusión.
- Un segundo aspecto, es que pueden aprovecharse los frutos de la educación – el conocimiento y la socialización – en provecho propio, esto es, en beneficio únicamente de algunos cuantos miembros de la comunidad, los que tienen mejores condiciones (mayor nivel de escolaridad, poder económico y político) para aprovechar los servicios sociales y económicos dirigidos a los marginados; generando en estos últimos, mecanismos de dependencia, sometimiento y exclusión (Infante, 1983).
- Finalmente, puede ser que haya una correspondencia favorable entre el medio social, el servicio educativo y los beneficiarios de éste, generando acciones que contribuyan a disminuir la pobreza y la desigualdad, propiciando la inclusión. Sin embargo, la experiencia ha indicado que esto es difícil de conseguir y señala el caso cubano, como el más exitoso en ese sentido (La Belle, 1980; Infante, 1983); por ello, a pesar de la diferencia que se puede tener con Cuba desde el régimen político hasta la condición demográfica y geográfica, esta interacción favorable se puede considerar como el reto a

resolver, como la situación o condición a lograr para hacer posible que la educación se convierta en un elemento potencial de inclusión.

Para cerrar este apartado, es conveniente indicar que el carácter ambivalente de la educación, surgió como parte del análisis que se iba realizando; de tal manera, que el poder ver en ésta una función o papel de exclusión e inclusión, es el resultado del trabajo por categorías de análisis que se realizó a lo largo de la tesis. Fue en esta misma lógica, que también se logró arribar a las conceptualizaciones o definiciones del JAM, ya sea desde la pobreza o desde la educación, es decir, son también producto de este procedimiento metodológico de trabajo.

II. Posibles líneas de investigación y reflexiones finales

1. La necesidad de seguir investigando

Desde luego, la interacción entre los elementos mencionados en el punto anterior, es un aspecto que en el marco teórico referencial empleado invita a la continua reflexión acerca del papel y la función que puede tener la educación en los sectores de pobreza, así como a la constante producción de conocimientos, tanto en los aspectos teóricos y conceptuales como en los empíricos alrededor de las oportunidades educativas de los JAM, en este caso. En este marco, es importante recordar la propuesta de Goslin (1971) referente a que se requiere poner un mayor énfasis sobre la conceptualización dirigida a la elaboración de teorías cuidadosamente construidas alrededor del campo de la educación e investigaciones basadas en teorías, sin descuidar la parte empírica, ya que como señala Oliveira y Stern (1970) una investigación sin referencia a datos concretos puede reforzar creencias e ideologías que más que impulsar y desarrollar el conocimiento científico lo frena o lo retarda.

Así, sería importante por ejemplo, profundizar en la perspectiva del participante, en la visión que tienen los jornaleros sobre la educación con la finalidad brindar explicaciones y ofrecer interpretaciones al respecto, así como de orientar los procesos de atención y ver el avance en las oportunidades educativas de dicho sector. En este contexto, también convendría indagar sobre la situación de aprendizaje, considerando que el sector jornalero participa en diversos programas y ofertas educativas y que, como lo señala Rivero (2000 a: 392): "(...) el problema del aprendizaje de la lectura y escritura, asociado al de la repetición escolar, es reconocido como prioritario en todas las experiencias nacionales analizadas; la visión homogénea de los ámbitos escolares sugiere intentar acciones de investigación comparada, buscando aproximaciones y respuestas frente a la heterogeneidad de la escuela pública".

De esta manera, la producción de conocimientos generaría procesos de reflexión y análisis que a la luz de teorías y conceptos, permitirían profundizar en la estructura y papel de la educación en este sector de la población pobre del país, así como en el avance de sus oportunidades educativas, pues si bien es importante reconocer la perspectiva del participante, también es necesario no olvidar que la educación pretende generar aprendizajes y tiene funciones esenciales, funciones irremplazables. En esta perspectiva, vale la pena volver a referenciar a García-Huidobro (1996: 95): "(...) estos lenguajes <lengua materna (hablar, leer y escribir) y el lenguaje matemático> tienen una particularidad: ellos sólo ocasional y excepcionalmente se aprenden fuera de la escuela. (...) En otros términos, la escuela (...) muy difícilmente será suplida en su deber de equipar a todos los niños y jóvenes de estas destrezas culturales que llamamos básicas".

Así, parece indispensable seguir investigando sobre la articulación y correspondencia entre intereses y expectativas de los participantes, funciones "esenciales de la educación" (oferta educativa) y medio ambiente, a fin de indicar de una manera mucho más precisa, las potencialidades que la educación puede tener en este sector de la población. En este marco, es importante recuperar la perspectiva de investigación que señala Sylvia Schmelkes (1982:) respecto a la relación entre educación y sociedad: "La investigación básica debería enfatizar esta área de estudios, y la investigación aplicada debería partir de los diagnósticos de la realidad circundante y de las posibilidades reales de su modificación".

2. Un aspecto pertinente a reflexionar: la calidad de la educación en el contexto del estudio de las oportunidades educativas de los JAM

Para concluir este apartado y de hecho la tesis, es pertinente señalar que en el trabajo se presentan elementos que probablemente estén relacionados con la calidad de la educación. Se dice probablemente, porque en primer lugar no se ha podido indicar con precisión qué se entiende por ésta: tan sólo como ejemplo, Aguerrondo (en Zúñiga, 1995: 30) indica que una educación de calidad es la que permite que todo el mundo pueda participar de la sociedad, en tanto que para García-Huidobro (1996: 88-89) la calidad educativa tiene que ver con los bajos salarios de los maestros, la corta duración del año escolar, el reducido tiempo destinado al aprendizaje, la falta de textos, las malas condiciones de las escuelas, la alta deserción temporal, la presencia de maestros sin calificaciones.

En segundo lugar y en correspondencia con esta "imprecisión", habría que ver como se puede concebir "la calidad de la educación" en sectores de pobreza como el JAM, donde la educación cumple más una función de exclusión posibilitando que se incrementen los niveles o situaciones de pobreza y desigualdad. Considerando lo anterior, ¿la calidad tendría que ver con una función de inclusión, de participación como lo señala Aguerrondo? ¿con la erradicación de la pobreza y la desigualdad? ¿con la posibilidad de establecer una interacción favorable entre oferta educativa, beneficiarios de ésta y medio ambiente social para que la educación se convierta en un factor potencial de inclusión, al posibilitar acciones tendientes a disminuir la pobreza y la desigualdad? ¿tendrá que ver con la satisfacción de las necesidades de la población a quienes se dirige el servicio educativo o con la recuperación de la perspectiva del participante? ¿con ofrecer un servicio educativo que no sea tan precario como el que actualmente se brinda? O, la calidad de la educación en los sectores de pobreza y desigualdad como el JAM, ¿tendría que ver con *todas* las características mencionadas anteriormente y con otras que están relacionadas con lo que ocurre en el interior del aula, además de las que menciona García-Huidobro, por ejemplo?

Esta situación pone de relieve la conveniencia y necesidad de analizar cómo se concebiría la "calidad de la educación" en sectores de pobreza, tanto desde el punto de vista teórico-conceptual como instrumental, pues haciendo un paralelismo con lo que plantea Monclús (1997) referente a la educación de adultos, tendría que haber una definición más allá de lo instrumental y lo suficientemente estricta para que no resultará, que en la calidad de la educación quepa todo. Es decir, que se conciba a partir de los elementos que intervienen en lo educativo, desde la política educativa y su relación con la política social, hasta la relación maestro alumno en el aula y sus vínculos con la comunidad, pasando por lo que hacen cada uno de los sujetos participantes del hecho educativo y la infraestructura. De tal manera, que el concepto de calidad de la educación sea tan abarcativo y totalizante, que finalmente se diluya.

Este cuestionamiento, probablemente también incida en que la concepción de "calidad de la educación" que se pueda generar y aplicar a los sectores marginados, pudiera ser diferente a la que se tiene en sectores no pobres; aunque quizás el análisis, igualmente, podría partir de ver que comparten y en que tendrían que diferir.

Finalmente, no se emplea la nomenclatura "calidad de la educación", sencillamente para nombrar las cosas de acuerdo al papel que desempeñan en el argumento del trabajo y, quizás un poco, para no entrar en un discurso tan mencionado, tan dicho que en muchas ocasiones sólo sirve para legitimar una cuestión de orden político o una toma de postura; pero sobre el que habría mucho que discutir, considerando particularmente el marco de las oportunidades educativas en sectores de pobreza, como el JAM, donde la educación es un impedimento para que éstas se hagan efectivas, pues funciona más como un instrumento que reproduce y perpetua la desigualdad y la exclusión que como un elemento de participación e inclusión, siendo por lo tanto, parte del problema y no de la solución.

ANEXO

DATOS DE EDAD Y GRADO ESCOLAR DE LOS NIÑOS JORNALEROS AGRÍCOLAS MIGRANTES PARA DETERMINAR LA SITUACIÓN DE ATRASO ESCOLAR

	6 AÑOS		7 AÑOS		8 AÑOS		9 AÑOS		10 AÑOS		11 AÑOS		12 AÑOS		13 AÑOS		14 AÑOS		15 AÑOS		TOTALES		
	niños	niñas	niños	niñas	niños	niñas	niños	niñas	niños	niñas	niños	niñas	niños	niñas	niños	niñas	niños	niñas	niños	niñas	niños	niñas	Global
1 GRADO	10	6	14	21	16	8	4	7	1	10	3	2	5	2									53
Porcentaje	14.7	16	32.1	35	22	24	10.1	11	10.1	11	5	7	4.2	7									56
2 GRADO	1		1	2					1.88	17.9	5.66	3.57	9.43	3.57									
3 GRADO			3		14		18		3	6	5	5	2	2	2	2	1						34
4 GRADO			1		3		2			1		1											6
5 GRADO					1		2		2	2		5	1	2									14
6 GRADO					1		1		1	2	3	3	3	3	2								12
											6	3	3	5	2								8
											2	2	2	2									2
											4	1	1	2									7
																							2
																							9
																							228

Fuente: Ramos, José Antonio (2000). Elaborado con base en el "Anexo I. Tablas Resumen Baja California", incluido en Cruz, (1998). *Estudio de Asiduidad de los niños y niñas migrantes al aula. Baja California-Oaxaca. Ciclo escolar 1998. SEP-OEA, Proyecto: Diseño de un modelo de atención educativa de nivel primaria para niños y niñas jornaleros agrícolas migrantes.* (mimeo). México, diciembre 1998

Nota: La correspondencia entre la edad y el grado escolar es tomada de SEP, (2000). *Perfil de la Educación en México.* SEP, México. Dicho documento establece en términos formales la siguiente relación: 1º grado 6 años; 2º grado 7 años; 3º grado 8 años; 4º grado 9 años; 5º grado 10 años y 6º grado 11 años. (pág. 25)

ÍNDICE DE CUADROS Y GRÁFICAS

CUADROS

Cuadro 1. Comparación de la producción de tomate rojo (jitomate) entre el estado de Sinaloa y Nacional para el año de 1996 (Pág. 43)

Cuadro 2. Diferencias en la estimación total de población infantil JAM (Pág. 96)

Cuadro 3. Atención a la demanda del sector infantil JAM (Pág. 96)

Cuadro 4. Cuadro 4. Cobertura del Proyecto de Campamentos de Educación y Recreación para JAM. Ciclos 1996-1997, 1997-1998 y 1998-1999 (Pág. 99)

Cuadro 5. Distribución histórica porcentual de los niños migrantes por nivel educativo (CONAFE) (Pág. 100)

Cuadro 6. Distribución porcentual de los niños migrantes por grado escolar (SEP) (Pág. 101)

Cuadro 7. Distribución porcentual promedio de los niños JAM en los niveles educativos (considerando los grados escolares) (Pág. 101)

Cuadro 8. Distribución de la población jornalera agrícola migrante adulta en los programas educativos del INEA. Ciclos 96-97, 97-98 y 98-99 (Pág. 103)

Cuadro 9. Atraso escolar de la población infantil JAM (Pág. 104)

Cuadro 10. Porcentaje de niños migrantes en edad crítica de 1° y 2° grados (Pág. 105)

Cuadro 11. Rezago educativo de los niños migrantes en edad crítica de 1º y 2º grado (Pág. 105)

Cuadro 12. Composición del rezago educativo de la población JAM adulta (Pág. 108)

Cuadro 13. Duración y horas de atención en un ciclo agrícola escolar en estados de atracción y expulsión. Ciclos 94-95, 95, 95-96 y 98 (Pág. 113)

Cuadro 14. Incorporación de los niños migrantes durante el ciclo agrícola escolar en estados de atracción y expulsión. Ciclos 94-95, 95, 95-96 y 98 (Pág. 114)

Cuadro 15. Niños migrantes que permanecen durante todo el ciclo agrícola escolar en estados de atracción y expulsión. Ciclos, 94-95, 95, 95-96 y 98 (Pág. 117)

Cuadro 16. Índice General de Asiduidad de los niños migrantes en estados de atracción y expulsión. Ciclos 94-95, 95, 95-96 y 98 (Pág. 118)

GRÁFICAS

Gráfica 1. Cobertura del Proyecto Campamentos de Educación y Recreación. Ciclos 96-97, 97-98 y 98-99 (Pág. 99)

Gráfica 2. Distribución promedio en niveles / grados escolares de la población infantil JAM en el periodo 1992-1998 (Pág. 102)

Gráfica 3. Alumnos registrados semanalmente en un periodo de 25 semanas hábiles (Pág. 116)

BIBLIOGRAFÍA

- AGUADO López, Eduardo (1995). "La equidad, una asignatura pendiente: acceso y resultados educativos en cuatro zonas del Estado de México", en Pieck, Enrique y Eduardo Aguado (coords). Educación y Pobreza. De la desigualdad social a la equidad. El Colegio Mexiquense y UNICEF, México
- AGUERRONDO, Inés (1995 a). "Educación y pobreza: nuevas y viejas expresiones de la diferenciación", en Pieck, Enrique y Eduardo Aguado (coords). Educación y Pobreza. De la desigualdad social a la equidad. El Colegio Mexiquense y UNICEF, México
- (1995 b) "Pobreza y fracaso escolar en Argentina", en *Básica: Revista de la escuela y del maestro*. (México), vol: 1, no: 3, mes: ene-feb, año: 95, págs: 48-52
- ALVAREZ, Juan Manuel (1996). "Investigación Cuantitativa / Investigación Cualitativa: ¿Una falsa disyuntiva?", en Cook, T. D. y CH. S. Reichardt. Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Morata, Madrid
- ARBOLEDA, Jairo (1995). "Escuela nueva: educación de buena calidad para todos los niños", en Pieck, Enrique y Eduardo Aguado (coords). Educación y Pobreza. De la desigualdad social a la equidad. El Colegio Mexiquense y UNICEF, México
- BANCO MUNDIAL. Informe sobre el Desarrollo Mundial 2000/2001: Lucha contra la Pobreza. <http://www.worldbank.org/poverty/spanish/wdrpoverty/desigual.htm> 16/11/02
- BASTIAS Urra, Manuel y Patricia Carolia (1995). "Crecimiento y equidad: nuevos desafíos para la educación popular", en Pieck, Enrique y Eduardo Aguado (coords). Educación y Pobreza. De la desigualdad social a la equidad. El Colegio Mexiquense y UNICEF, México
- BARRON Pérez, Antonieta y Emma Lorena Sifuentes Ocegueda (coords) (1997). Mercados de trabajo rurales en México. Estudios de caso y metodologías. Facultad de Economía de la UNAM y Universidad Autónoma de Nayarit, México
- BERGER, P. L. y H. Kellner (1980). La reinterpretación de la sociología. Ensayo sobre el método y la vocación sociológica. Colección Austral, Traducción y prólogo de Ramón García Cotarelo, México
- BORON, Atilio Alberto y Carlos Alberto Torres (1995). "Educación, pobreza y ciudadanía en América Latina", en Pieck, Enrique y Eduardo Aguado (coords). Educación y Pobreza. De la desigualdad social a la equidad. El Colegio Mexiquense y UNICEF, México
- BOLTVINIK, Julio (1995 a). "La evolución de la pobreza en México entre 1984 y 1992, según CEPAL-INEGI", en *Rev. Sociológica*, número 10, septiembre-diciembre, UAM-Azcapotzalco.
- (1995 b) "La pobreza en México. I. Metodologías y evolución", en *Salud Pública de México*. (México), vol: 37, no: 4, mes: jul-ago, año: 95, págs: 288-297
- (1995 c) "La pobreza en México. II. Magnitud", en *Salud Pública de México*. (México), vol: 37, no: 4, mes: jul-ago, año: 95, págs: 298-309
- BRACHO, Teresa (1995). "Pobreza educativa", en Pieck, Enrique y Eduardo Aguado (coords). Educación y Pobreza. De la desigualdad social a la equidad. El Colegio Mexiquense y UNICEF, México

- CASAS Arnaz, Ferran (1989). Técnicas de investigación social: los indicadores sociales y psicosociales. Teoría y práctica. Promociones y Publicaciones Universitarias, Biblioteca Universitaria de Ciencias Sociales – Serie Medium, Barcelona, Esp.
- CASTILLO, Alfonso, Arturo Sáenz y Luz María Castro (1982). "Educación de Adultos en México", en Torres, Carlos Alberto (coord). Ensayos sobre la educación de adultos en América Latina. Centro de Estudios Educativos, México
- CEPAL-UNESCO (1992). Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. CEPAL-UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Santiago de Chile
- COMISIÓN Estatal del Sector Educativo para la Atención de la Población Jornalera Agrícola Migrante (1996). Diagnóstico acerca de las necesidades educativas de la población jornalera migrante. Oaxaca, Abril 1996
- COMITÉ Estatal de Planeación para el Desarrollo de Oaxaca – Subcomité Especial de Migración (1998). Informe Ejecutivo 1997. Comité Estatal de Planeación para el Desarrollo de Oaxaca – Subcomité Especial de Migración, Oaxaca, México, julio de 1998
- CONAFE (1994 a). Rezago educativo y programas compensatorios. CONAFE, México
- (1994 b). Problemática pedagógica más sobresaliente en la operación del proyecto AEPIAM. CONAFE, México
- (1997). Diagnóstico psicopedagógico de la problemática educativa del niño jornalero agrícola migrante. CONAFE, México.
- (1999). Educación Intercultural. Una propuesta para población infantil migrante. CONAFE-SEP-UNICEF, México
- CONAFE. Dirección de Programas y Desarrollo Educativo. Subdirección de Desarrollo; Departamento de Modelos Alternativos (1995 a). Resultados obtenidos del cuestionario referido al avance programático y procedimientos de evaluación, aplicado a los agentes educativos de nivel primaria en los estados de Colima, Michoacán y Sonora. CONAFE, México.
- (1995 b). Análisis cuantitativo del currículo formal del "Programa de Cursos Comunitarios. CONAFE, México.
- (1995 c) Resultados del ejercicio sobre la asiduidad del niño migrante al aula, Colima, ciclo 94-95. CONAFE, México.
- (1995 d). Resultados del estudio censal aplicado a padres de familia y "niños migrantes", atendidos en la casa del Niño Tecomense, en el municipio de Tecoman, Colima. CONAFE, México.
- (1995 e). Resultados de la prueba piloto sobre la propuesta de control escolar (Registro, control y seguimiento escolar del niño migrantes) en Sinaloa. CONAFE, México.
- (1996 a) Informe de evaluación del estudio exploratorio sobre el desarrollo de la secuencia didáctica, de la primera sesión del taller proyecto de trabajo de la propuesta pedagógica para niños migrantes. CONAFE, México.
- (1996 b). Descripción de la estadística básica mensual del PAEPIAM, ciclo 93-94. Nivel primaria. CONAFE, México.
- (1996 c). Evaluación de la propuesta "Registro, control y seguimiento escolar de niño agrícola migrante". Oaxaca. CONAFE, México.
- (1996 d). Resultados de la propuesta de control escolar en Baja California. CONAFE, México.

- (1996 e). Estudio de asiduidad del niño migrante al aula en Baja California, ciclo 95-96. CONAFE. México.
- (1996 f). Estudio de asiduidad del niño migrante al aula en Oaxaca, ciclo 95-96. CONAFE. México.
- (1996 g). Estudio del saber formal e informal del niño agrícola migrante (etapa inicial). Informe de actividades. CONAFE. México.
- (1996 h). Alcance y pertinencia del taller proyecto de trabajo para la población infantil agrícola migrante. Dictamen. CONAFE, mimeo
- CONAPO (1997). La situación demográfica de México, México
- "Migración Interna" <http://www.conapo.gob.mx/sitdemo97/migracioninterna.htm>
31/03/00
- CORSI, Giancarlo; Elena Esposito y Claudio Baraldi (1996). GLU: Glosario sobre la teoría social de Niklas Luhmann. Anthropos-UIA-ITESO, México
- CRUZ Ruiz, Alejandra. (1998) Estudio de asiduidad de los niños y niñas migrantes al aula. Baja California-Oaxaca. Ciclo escolar 1998. SEP-OEA, Proyecto: Diseño de un modelo de atención educativa de nivel primaria para niños y niñas jornaleros agrícolas migrantes, (mimeo). México, diciembre 1998
- CUELLAR, Oscar (1995). "Perspectivas en el estudio de la pobreza. Entrevista con Julio Boltvinik, Fernando Cortés y Rosa María Rubalcava", en Rev. Sociológica, número 10, septiembre-diciembre, UAM-Azcapotzalco.
- DE LELLA Allevato, Cayetano (2000). "¿Nuevas relaciones entre actores de organizaciones civiles y de agencias gubernamentales en la formulación de políticas de educación de adultos?", en Valenzuela y Gómez Gallardo, María de Lourdes (coord). Nuevos rostros y esperanzas para viejos desafíos. La educación de las personas adultas en México. Memoria del Foro Nacional: Retos y perspectivas de la educación de adultos en México, Tomo I, Colección Archivos no. 11, Universidad Pedagógica Nacional, México
- DUHAU, Emilio (1995). "Estado benefactor, política social y pobreza", en Rev. Sociológica, número 10, septiembre-diciembre, UAM-Azcapotzalco.
- FREIRE, Paulo (1987). La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI, México
- (1988). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI, México
- GARCÍA-HUIDOBRO, Juan E (1996). "Las reformas de la educación básica en América Latina", en CONAFE. Encuentro latinoamericano de innovaciones educativas en el medio rural. Memoria. CONAFE-SEP-INICEF, México
- GOROSTIAGA, Xabier (1996). "La nueva pobreza y desigualdad frente a la nueva educación para el desarrollo educativo y sostenible", en Magistralis. (México), no: 10, mes: ene-jun, año: 96, págs: 24-35
- GORTARI, Eli de (1974). "Planteamiento de los problemas", en Introducción a la lógica dialéctica. FCE-UNAM. México
- GOSLIN, David A. (1971). La escuela en la sociedad contemporánea. Paidós, Biblioteca del Educador, Buenos Aires, Arg.
- GUEVARA Niebla, Gilberto (1991). "México: ¿Un país de reprobados?", en Revista Nexos, Núm. 163, México
- (1992) "El malestar educativo", en Revista Nexos, Núm. 170, México
- (compilador) (2000). La catástrofe silenciosa. FCE, cuarta reimpresión, México

- GUZMAN, J. Teódulo (1995). "Pobreza, marginación y rezago educativo: nuevos planteamientos y propuestas de acción". Ponencia presentada en el Foro de Consulta para la elaboración del Programa Educativo 1995-2000. Xalapa, Ver., México
- HAUPT, Arthur y Thomas T. Kane (1991). Guía rápida de población. Population Reference Bureau, Inc. Estados Unidos
- HERNÁNDEZ Michel, Susana (1975). "El uso de la teoría, el marco de referencia teórico y el modelo conceptual", en Lecturas y lecciones sobre metodología de las ciencias sociales (versión preliminar). Comisión de nuevos métodos de enseñanza en la UNAM, México
- HERNÁNDEZ Reyes, Raúl y Javier Sánchez Pereyra (1995). "Aula abierta: una estrategia de construcción de la figura de la escuela", en Pieck, Enrique y Eduardo Aguado (coords). Educación y Pobreza. De la desigualdad social a la equidad. El Colegio Mexiquense y UNICEF, México
- HUERTA Ibarra, José y Carlos María de Allende (1989). "Aportación metodológica a la definición de las clases de alumnos", en ANUIES-Programa Integral para el Desarrollo de las Instituciones de Educación Superior. Proyecto 5.2.: Eficiencia terminal, rezago y deserción estudiantil. ANUIES-PROIDES, México
- IMAZ Gispert, Carlos; Salvador Martínez Della Rocca y Luis E. Gómez (1996). ¿Y el costo de la ignorancia? 1996 El rezago educativo en México. Grupo Parlamentario – Partido de la Revolución Democrática, H. Cámara de Diputados LVI Legislatura, México
- INEA (1996). Composición del rezago educativo. 1990-1996. INEA, México, junio 96
- INEA (1998). Versión estenográfica de la reunión que tuvo el Director General del INEA, José Antonio Carranza, con la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados este medio día en las instalaciones del Instituto. INEA, México, D. F., a 12 de mayo de 1998
- INEA - Dirección Académica – Subdirección de Educación Indígena y Jornaleros Agrícolas Migrantes – Proyecto de Atención Educativa con Población Jornalera Agrícola Migrante Adulta (1998) Antecedentes, situación actual y perspectivas de la atención educativa a la población jornalera agrícola migrante en el INEA. Reunión Nacional de Delegados, Guadalajara, Jal., diciembre.
- INEGI. (1992) Estados Unidos Mexicanos. Perfil Sociodemográfico. XI Censo General de Población y Vivienda, 1990. INEGI, Aguascalientes, México
- (1997 a) Migración en México. Indicadores estadísticos. INEGI, Aguascalientes, México
- (1997 b) Estados Unidos Mexicanos. Censo de Población y vivienda 1995. Perfil Sociodemográfico. INEGI, Aguascalientes, México
- (1998) Mujeres y hombres de México. INEGI, Aguascalientes, México
- (2000). Estadísticas educativas de hombres y mujeres 2000. INEGI, México.
- (2001 a). "Boletín de estadísticas continuas. Educación". INEGI, vol. 5, año 2001.
- (2001 b). "XXII Censo Nacional de Población y vivienda. Niveles de Bienestar Social. Datos Estadísticos", <http://www.inegi.gob.mx/> noviembre del 2001
- INEGI-STPS (1996). Encuesta Nacional de Empleo, edición 1996. Aguascalientes, México
- INFANTE, M. Isabel (1983). Educación, comunicación y lenguaje. Fundamentos para la educación de adultos en América Latina. Centro de Estudios Educativos, México

- INSTITUTO Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO) (1998). "Encuesta aplicada del 8 al 12 de junio de 1998 en 367 comunidades de 127 municipios". IEEPO, Base de Datos, Oaxaca, México
- LA BELLE, Thomas (1980). Educación no formal y cambio social en América Latina. Nueva imagen, México
- (1982). "Metas y estrategia de la educación no formal en América Latina", en Torres, Carlos Alberto (coord). Ensayos sobre la educación de adultos en América Latina. Centro de Estudios Educativos, México
- (1995). "El capital humano, la revitalización y el nuevo movimiento social como enfoques para abordar la marginalidad: el dilema de la brecha entre ricos y pobres", en Pieck, Enrique y Eduardo Aguado (coords). Educación y Pobreza. De la desigualdad social a la equidad. El Colegio Mexiquense y UNICEF, México
- LATAPÍ, Pablo (1980). Política educativa y valores nacionales. Nueva Imagen, 2ª edición, México
- (1996). "Introducción al tema de la equidad". Documento presentado en el Seminario Internacional de Expertos en Indicadores Educativos celebrado en Manzanillo, Col., del 7 al 9 de febrero de 1996, México
- (2000) "Visión y perspectiva latinoamericana. Introducción", en Valenzuela y Gómez Gallardo, María de Lourdes (coord). Nuevos rostros y esperanzas para viejos desafíos. La educación de las personas adultas en México. Memoria del Foro Nacional: Retos y perspectivas de la educación de adultos en México, Tomo I. Colección Archivos no. 11, Universidad Pedagógica Nacional, México
- LAVIN de Arrive, Sonia (1989). "Fracaso escolar: interpretación y alternativas", en Memorias. Primer encuentro de Innovaciones educativas en Educación Básica, CEE, México
- LLAMAS, Ignacio y Nora Garro (1999). "Economía y política educativa: igualdad de oportunidades y equidad en la educación", en Estrada, J. et al. Ética y Economía. Desafíos del mundo contemporáneo. Plaza y Valdéz, UAM y Centro Gramsci, México
- LUHMANN, Niklas (1991). Sistema Sociales. Lineamientos para una Teoría General. Alianza Editorial y Universidad Iberoamericana, México
- LUHMANN, Niklas y Karl Eberhard Schorr (1993). El sistema educativo. Problemas de reflexión. Universidad de Guadalajara-UJA-ITESO, México
- MARDONES, J. M. y N. Ursua (1988). Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica. Fontamara, 2da. edición, México.
- MARTÍNEZ Jiménez, Alejandro (1996). La educación primaria en la formación social mexicana. 1875-1965. UAM-X, División de Ciencias Sociales y Humanidades – Departamento de Relaciones Sociales, México
- MARTINEZ Medrano, Elvia (1998). Estudio documental sobre niños y niñas migrantes. SEP – SEByN – Dirección General de Investigación Educativa, mimeo, México, diciembre de 1998
- MAURAS, Marta (1992). "Situación de la infancia y la niñez en América Latina", en Tablero. Revista del convenio Andrés Bello. (Colombia), vol: 16, no: 45, mes: dic, año: 92, págs: 94-98
- MEDINA Melgarejo, Patricia (1994). Propuesta pedagógica para niños jornaleros migrantes en campamentos y albergues. CONAFE, agosto de 1994

- MENDOZA Rojas, Javier (1988). "Apuntes sobre tendencias recientes de las políticas educativas en México dentro del contexto latinoamericano", en Mendoza Rojas, Javier (comp.) Política educativa, planeación y universidad: cinco aportaciones para su análisis. Cuadernos del CESU, núm. 12, CESU-UNAM, México
- MENESES Morales, Ernesto (1998 a). Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911. CEE-UIA, 2da edición, Vol. I, México.
- (1998 b). Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934. CEE-UIA, 2da edición, Vol. II, México.
- (1998 c). Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964. CEE-UIA, 2da edición, Vol. III, México.
- (1998 d). Tendencias educativas oficiales en México 1976-1988. CEE-UIA, 2da edición, Vol. V, México.
- MONCLÚS, Antonio (1997). Educación de adultos: Cuestiones de planificación y didáctica. FCE, segunda edición (FCE-México), México
- MUÑOZ Izquierdo, Carlos (1995). "Determinantes de las desigualdades educacionales con énfasis en los grupos de menor desarrollo socioeconómico", en Pieck, Enrique y Eduardo Aguado (coords). Educación y Pobreza. De la desigualdad social a la equidad. El Colegio Mexiquense y UNICEF, México
- (1999). Origen y consecuencias de las desigualdades educativas. Investigaciones realizadas en América Latina sobre el problema. FCE, tercera reimpresión, México
- MUÑOZ, Humberto y Orlandina de Oliveira (s/d). Migraciones internas y desarrollo: algunas consideraciones sociológicas. (Colegio de México)
- (s/d) Notas sobre algunos aspectos teórico-metodológicos para el estudio de las migraciones internas y la fuerza de trabajo. (s.p.i. Colegio de México)
- (1970) "Migraciones internas en América Latina: exposición y crítica de algunos análisis", en Migración y desarrollo. Consideraciones teóricas. Grupo de Trabajo sobre Migraciones Internas. Comisión de Población y Desarrollo. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, México
- MYERS, Robert G. (1995 a). "Repetición escolar. Estudio de caso de dos escuelas rurales en el estado de Oaxaca, México", en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, vol. XXV, no. 3, México
- (1995 b). "Serpientes y escaleras. Educación inicial ¿una salida o una trampa?", en Pieck, Enrique y Eduardo Aguado (coords). Educación y Pobreza. De la desigualdad social a la equidad. El Colegio Mexiquense y UNICEF, México
- OCHOA, Jorge y Juan Eduardo García Hudobro (1982). "Tendencias de la investigación sobre educación de adultos y educación no-formal en América Latina", en TORRES, Carlos Alberto (Coord) (1982). Ensayos sobre la educación de los adultos en América Latina. CEE, Colección Estudios Educativos, México.
- OLIVEIRA, Orlandina de y Claudio Stern. (1970) "Notas acerca de la teoría de las migraciones internas. Aspectos sociológicos", en Migración y desarrollo. Consideraciones teóricas. Grupo de Trabajo sobre Migraciones Internas. Comisión de Población y Desarrollo. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, México
- ONTIVEROS, Josefina (1997). "Niklas Luhmann: una visión sistémica de lo educativo", en Revista Perfiles Educativos, vol. XIX, núm. 78, México, págs. 24-38
- ORNELAS, Carlos (1998). El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo. CIDE-Nacional Financiera-FCE, México

- PARTIDA Busch, Virgilio (1995). Migración interna. Tomo II. INEGI – COLMEX - IIS-UNAM, INEGI, México
- PIECK, Enrique (1995). "Alfabetización y cotidianidad: señalamientos para la reconsideración de una relación necesaria". Ponencia presentada en el Foro de experiencias y métodos de alfabetización, Secretaría de Educación del Gobierno de San Luis Potosí, 31 de marzo de 1995
- (1996). Función social y significado de la educación comunitaria. Una sociología de la educación no formal. El Colegio Mexiquense y UNICEF, México
- (1998). "Educación de adultos y formación para el trabajo en América Latina: incidencia y posibilidades en los sectores de pobreza", en Jacinto, Claudia y María A. Gallart (coords). Por una segunda oportunidad. La formación para el trabajo de jóvenes vulnerables. CINTERFOR-OIT / Red Latinoamericana de Educación y Trabajo, Montevideo
- (2000). "Educación de jóvenes y adultos vinculada al trabajo", en La educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Prioridades de acción en el siglo XXI. UNESCO-CEAAL-CREFAL-INEA, Santiago de Chile, Mayo 2000
- PIECK, Enrique y Eduardo Aguado (coords) (1995). Educación y Pobreza. De la desigualdad social a la equidad. El Colegio Mexiquense y UNICEF, México
- PESCADOR Ozuna, José Angel (1995). "Educación y pobreza: reflexiones para el caso de México", en Pieck, Enrique y Eduardo Aguado (coords). Educación y Pobreza. De la desigualdad social a la equidad. El Colegio Mexiquense y UNICEF, México
- PODER EJECUTIVO FEDERAL (1989 a). Programa para la Modernización Educativa 1989-1994. SEP, México
- (1989 b). Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994. Secretaría de Programación y Presupuesto (SPP), México
- (1995 a). Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. SEP, México
- (1995 b) Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000. Secretaría de Programación y Presupuesto (SPP), México
- (2001 a). Programa Nacional de Educación 2001-2006. SEP, México
- (2001 b) Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006. Presidencia de la República, México
- PODER EJECUTIVO FEDERAL-SEP (1998). Informe de labores 1997-1998. SEP, México
- POSNER, Charles (1995). "Los profesores: ¿Agentes de la equidad escolar y social?", en Pieck, Enrique y Eduardo Aguado (coords). Educación y Pobreza. De la desigualdad social a la equidad. El Colegio Mexiquense y UNICEF, México
- PRAWDA, Juan (1984). Teoría y praxis de la planeación educativa en México. Colección Pedagógica Grijalbo, México
- PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA (1979). Mínimos de bienestar. Educación. Presidencia de la República, México
- PRONSJAG-UNICEF (1994). Niños jornaleros en el Valle de San Quintín, Baja California. México. Septiembre, 1994
- RAMOS Calderón, José Antonio (1998 a). Informe sobre la visita al Valle de San Quintín, Baja California los días 4 y 5 de junio de 1998. SEP-SEByN-DGIE, (mimeo). México
- (1998 b). Ejercicio de análisis de edades y grados de niños migrantes. Estudio de conocimientos escolares. SEP-SEByN-DGIE, (mimeo). México

- (1999 a) ¿Quiénes son los niños y niñas jornaleros agrícolas migrantes?. SEP-SEByN-DCHE, (mimeo). México
- (1999 b) Evaluación del proyecto 1998-1999. INEA, mimeo México
- (1999 c) "Notas estadísticas sobre los jornaleros agrícolas migrantes de los estados de Oaxaca y Sinaloa", mimeo. Documento personal de trabajo, México, 13 de octubre de 1999
- (2000) Educación a jornaleros agrícolas migrantes. Informe de evaluación con base en el sistema de indicadores del INEA. Proyecto Atención de Educativa con Población Jornalera Agrícola Migrante Adulta, INEA, mimeo, México, septiembre del 2000
- REICHARDT, Charles S (1986). "Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos", en Cook, T. D. y CH. S. Reichardt. Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Morata, Madrid
- REIMERS, Fernando (1999). "Estudios de las oportunidades educativas de los pobres en América Latina", en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, vol. XXIX, núm. 1, México
- (2000). "¿Pueden aprender los hijos de los pobres en las escuelas de América Latina?", en Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. V, núm. 9, enero-junio, 2000, Plaza y Valdés, México.
- RIVERA, Jorge (1996). "Comentarios a la ponencia de Juan E. García-Huidobro", en CONAFE. Encuentro latinoamericano de innovaciones educativas en el medio rural. CONAFE, México
- RIVERO, José (1996). "Los desafíos de la educación de adultos en el medio rural en América Latina", en CONAFE. Encuentro latinoamericano de innovaciones educativas en el medio rural. Memoria. CONAFE-SEP-INICEF, México
- (1999 a) "Educación y pobreza: políticas, estrategias y desafíos. Primera parte", en revista Latinoamericana de innovaciones educativas. (Argentina), vol: 11, no: 31, año: 99
- (1999 b) "Educación y pobreza: políticas, estrategias y desafíos. Segunda parte", en Revista latinoamericana de innovaciones educativas. (Argentina), vol: 11, no: 32, año: 99
- (2000 a). Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempos de globalización. CIPAE y Tarea, 2a edición, Lima, Perú
- (2000 b). "Retos y perspectivas de la educación de adultos" en Valenzuela y Gómez Gallardo, María de Lourdes (coord). Nuevos rostros y esperanzas para viejos desafíos. La educación de las personas adultas en México. Memoria del Foro Nacional: Restos y perspectivas de la educación de adultos en México, Tomo I. Colección Archivos no. 11, Universidad Pedagógica Nacional, México
- RODRÍGUEZ Huerta, Gustavo. (1998 a). Diagnóstico sobre la población jornalera agrícola migrante. SEP-INEA, México. Febrero de 1998
- (coord.) (1998 b). Sistematización de la experiencia educativa del proyecto de campamentos de educación y recreación para jornaleros agrícolas migrantes. 1982-1997. SEP-INEA, México. Febrero de 1998
- ROJAS, Francisco (1995). "Educación y Pobreza: un desafío de equidad", en Pieck, Enrique y Eduardo Aguado (coords). Educación y Pobreza. De la desigualdad social a la equidad. El Colegio Mexiquense y UNICEF, México

- SÁNCHEZ, kim y Jaime Jaramillo (1998). Jornaleros agrícolas y migración familiar. Avances para el diagnóstico de zonas de atracción y de expulsión de población infantil jornalera migrante. SEP – SEByN – Dirección General de Investigación Educativa, mimeo, México, julio de 1998.
- SÁNCHEZ Muñohierro, Lourdes (1994). Jornaleros agrícolas en el noroeste de México. Programa Nacional de Solidaridad con Jornaleros Agrícolas - SEDI: SOL, México
- (s/d). "El tránsito perpetuo: los jornaleros migrantes", en Acta Sociológica, s/d
- (1997) "Los niños jornaleros migrantes. Una cara del rezago social", en Básica. Revista de la escuela y del maestro, no. 18, jul-ago, 1997
- SÁNCHEZ Muñohierro, Marisela (1995). "Experiencias educativas alternativas en comunidades rurales", en Pieck, Enrique y Eduardo Aguado (coords). Educación y Pobreza. De la desigualdad social a la equidad. El Colegio Mexiquense y UNICEF, México
- SAN MARTÍN Villegas, Rafael (1995). "Educación y marginación social. La educación como auxiliar para reducir la marginación social recíproca entre el campo y la ciudad", en Pieck, Enrique y Eduardo Aguado (coords). Educación y Pobreza. De la desigualdad social a la equidad. El Colegio Mexiquense y UNICEF, México
- SCHMELKES, Corina (1998). Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación (tesis). Oxford University Press Harla, 2º edición, México
- SCHMELKES, Sylvia (1982) "La investigación sobre educación de adultos en América Latina", en Torres, Carlos Alberto (coord). Ensayos sobre la educación de adultos en América Latina. Centro de Estudios Educativos, México
- (1995). "Prólogo", en Pieck, Enrique y Eduardo Aguado (coords) (1995). Educación y Pobreza. De la desigualdad social a la equidad. El Colegio Mexiquense y UNICEF, México
- (1996). "Hacia la equidad: innovaciones educativas en el medio rural en América Latina", en CONAFE. Encuentro latinoamericano de innovaciones educativas en el medio rural. Memoria. CONAFE-SEP-UNICEF, México
- (2000). "Prólogo" en Valenzuela y Gómez Gallardo, María de Lourdes (coord). Nuevos rostros y esperanzas para viejos desafíos. La educación de las personas adultas en México. Memoria del Foro Nacional: Retos y perspectivas de la educación de adultos en México, Tomo I, Colección Archivos no. 11, Universidad Pedagógica Nacional, México
- SEP. (1993 a) Artículo 3º Constitucional y Ley General de Educación. SEP, México
- (1993 b) Educación Primaria Básica. Plan y Programas de Estudio 1993. SEP, México
- (1995). Indicadores Educativos 88-95. SEP, México
- (1997). Hacia el diseño de un modelo educativo de atención para la población infantil agrícola migrante. SEP-SEByN-DGIE, (mimeo). México, diciembre 1997
- "Indicadores Educativos". <http://www.sep.gob.mx/> Página Principal. Búsqueda Compuesta 7/06/99
- "Población analfabeta por entidad federativa. Informe de labores 1997". <http://www.sep.gob.mx/> Datos Estadísticos 7/06/99
- "Perfil de la Educación en México. El programa de Desarrollo Educativo 1995-2000". <http://www.sep.gob.mx/scn/perfil/p3.htm> 7/06/99
- "Informe de labores 1997. Educación Básica. Programas Compensatorios". http://www.sep.gob.mx/inflab/1/1_2_1.htm 18/06/99

- "Cumbre de las Américas. Indicadores relevantes".
<http://www.sep.gob.mx/cumbre/ind-mex.htm> 18/06/99
- (2000). Perfil de la Educación en México. SEP, México
- SEP-SEByN-DGIE (1997). Problemática, avances y perspectivas de la atención educativa a niños migrantes. SEP-SEByN-DGIE. (mimeo). México, diciembre 1997
- (1998). Fundamentación del Modelo. SEP-SEByN-DGIE. (mimeo). México
- (1999). Información Básica. SEP-SEByN-DGIE. (mimeo). México
- SEP-Dirección General de Evaluación (1998). Proyecto: Evaluación del logro educativo de niños jornaleros agrícolas migrantes. Nayarit, Sinaloa y Veracruz. Agosto 1998.
- SEP-SPC (1995 a). Glosario. Términos utilizados en la Dirección General de Planeación Programación y Presupuesto. Subsecretaría de Planeación y Coordinación - Dirección General de Planeación Programación y Presupuesto - Dirección de Análisis y Sistemas de Información, México, octubre de 1995
- (1995 b) Formulario de Indicadores Educativos. Subsecretaría de Planeación y Coordinación- Dirección General de Planeación Programación y Presupuesto - Dirección de Análisis y Sistemas de Información, México, marzo de 1995
- SEP - Subsecretaría de Planeación y Coordinación - Dirección General de Planeación Programación y Presupuesto (1996). Memoria del Seminario Internacional de Expertos en Indicadores Educativos. Manzanillo, Col., 7 al 9 de febrero de 1996. México
- SEDESOL. "Comunicados. Suscriben SEDESOL y UNICEF plan para fortalecer derechos de los hijos de jornaleros agrícolas".
http://www.sedesol.gob.mx/ofsec/prensa/2002/comunicados/b_060.htm 25/07/02
- SERRANO, Pablo (1995). "Educación y conocimiento: eje de la propuesta de la CEPAL de transformación productiva con equidad", en Pieck, Enrique y Eduardo Aguado (coords). Educación y Pobreza. De la desigualdad social a la equidad. El Colegio Mexiquense y UNICEF, México
- SILVA Herzog, Jesús (1983). Breve historia de la Revolución Mexicana. Antecedentes y etapa maderista. FCE, México
- SINGER, Paul I. (1970). "Migraciones internas. Consideraciones teóricas sobre su estudio", en Migración y desarrollo. Consideraciones teóricas. Grupo de Trabajo sobre Migraciones Internas. Comisión de Población y Desarrollo. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, México
- SOLANA, Fernando, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños Martínez (coords) (1997). Historia de la educación pública en México. FCE, 2da reimpresión, México
- TORRES, Carlos Alberto (1998). "Educación, clase social y doble ciudadanía: los dolores del parto del multiculturalismo en América Latina", en Perfiles Educativos, México, vol. 20, núm. 81, jul-sep
- TORRES, Rosa María y Emilio Tenti (2000). Políticas educativas y equidad en México: La experiencia de la educación comunitaria, la Telesecundaria y los Programas Compensatorios. SEP-Dirección General de Relaciones Internacionales, México
- TORRES Salcido, Gerardo (1995) "Pobreza rural. Exclusión y superación y políticas y actores sociales", en Rev. Sociológica, número 10, septiembre-diciembre, UAM-Azcapotzalco.

- VALENZUELA, Eduardo (2000). "La promoción social en el Programa Nacional con Jornaleros Agrícolas", en Valenzuela y Gómez Gallardo, María de Lourdes (coord). Nuevos rostros y esperanzas para viejos desafíos. La educación de las personas adultas en México. Memoria del Foro Nacional: Retos y perspectivas de la educación de adultos en México. Tomo II. Colección Archivos no. 12. Universidad Pedagógica Nacional, México
- VALENZUELA y Gómez Gallardo, María de Lourdes (coord) (2000). Nuevos rostros y esperanzas para viejos desafíos. La educación de las personas adultas en México. Memoria del Foro Nacional: Retos y perspectivas de la educación de adultos en México. Tomo I y II. Colección Archivos no. 11 y 12. Universidad Pedagógica Nacional, México
- VELEZ, Eduardo; Ernesto Shiefelbein y Jorge Valenzuela (1996). Factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria. SEP-Subsecretaría de Planeación y Coordinación-Dirección General de Evaluación, México
- VILLA Acevedo, Ma. Virginia y colaboradores (1999 a). Expectativas de los padres y madres de los niños jornaleros agrícolas migrantes respecto a la educación primaria. SEP-OEA. Proyecto: Diseño de un modelo de atención educativa de nivel primaria para niños y niñas jornaleros agrícolas migrantes. (mimeo). México, febrero 1999
- (1999 b). Usos del español y la lengua indígena en los espacios escolares de educación primaria para niños jornaleros agrícolas migrantes. SEP-OEA. Proyecto: Diseño de un modelo de atención educativa de nivel primaria para niños y niñas jornaleros agrícolas migrantes. (mimeo). México, febrero 1999
- WCFFA / Documento de Trabajo (1990). Declaración mundial sobre educación para todos y marco de referencia para la acción encaminada a lograr la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. WCFFA / Documento de Trabajo. Borrador C. Nueva York, Enero 1990. Centro de Documentación Internacional SEP-UNESCO
- WOLF, Eric R (1972). Las luchas campesinas del siglo XX. Siglo XXI, México
- ZUÑIGA M., Leonel (1995). "Inés Aguerrondo, subsecretaria de programación y gestión educativa en el Ministerio de cultura y educación de Argentina", en La educación: Revista Interamericana de desarrollo educativo. (Estados Unidos), vol: 39, no: 1 (120), mes: ene-abr, año: 95, págs: 101-106