

Modernización neoliberal y campesinado: sus efectos sociales

El caso de la educación para los niños jornaleros migrantes

José Manuel Juárez Núñez
Sonia Comboni Salinas*

RESUMEN

Los jornaleros agrícolas migrantes no sólo son excluidos de sus tierras, sino de muchos derechos humanos, como a una casa digna, atención adecuada a la salud, y a una educación pertinente, de calidad y significativa. Las políticas educativas orientadas a hacer frente a estas desigualdades sociales, son limitadas por la misma movilidad de los niños y niñas jornaleros y por las jornadas de trabajo a las que están sujetos: en muchas ocasiones cubren los mismos horarios de los adultos. En este artículo se constata que a más carencias en cuanto a condiciones de vida, corresponden más limitaciones en la oferta pedagógica, y que quienes sufren estas condiciones de vida suelen recibir una educación de calidad más pobre.

PALABRAS CLAVE: educación, jornaleros agrícolas, migrantes, cultura, identidad, interculturalidad.

ABSTRACT

Neoliberal modernization and rural population: their social effects, the case of the migrant farm worker children's education. The migrant farm workers are not only excluded from their countries but also from many human rights, such as decent houses, suitable health care and appropriate and meaningful education with a good quality level. The educational politics aimed to face these social inequalities are limited because of the mobility of the farm worker children and also because of the work days to which they are subject to, most of the times with the same schedules adults have. We can affirm in this paper that the more lacks people have regarding life conditions, the more limitations they pass through within the pedagogical offers and the ones suffering these life conditions tend to receive a poorer quality education.

KEY WORDS: education, farm workers, migrants, culture, identity, interculturality.

* Profesores-investigadores en el Departamento de Relaciones Sociales de la UAM-Xochimilco.

INTRODUCCIÓN

Con el proceso de transformación de la población de rural a urbana, y la urbanización generalizada que trajo consigo la modernidad, la noción de rural-urbano se ha modificado, hablándose en la actualidad de la nueva ruralidad, es decir, de una nueva relación entre lo rural y lo urbano, en la que la visión tradicional de lo rural tiende a desaparecer. Este efecto no tiene únicamente como causa la invasión urbana, el prurito de urbanización, sino la modernidad, y específicamente un tipo de modernidad impulsada por la globalización, en la cual la sociedad del conocimiento y de las comunicaciones se impone, incluso en los lugares más apartados de los más pequeños pueblos y ciudades. Nuevo paradigma que nos permite comprender las realidades emergentes en el proceso de urbanización del país, relaciones inéditas entre actores urbanos y rurales, formas de vida diferentes para los actores rurales que viven de la ciudad para continuar con su proceso de producción campesina, agrícola, fundamentalmente. La nueva ruralidad alternativa, se quiere crítica, constructiva, incluyente de todos los actores relacionados con el campo y que viven de sus productos, con los actores bivalentes, que trabajan en la ciudad para obtener recursos que les permitan atender sus tierras, con los que emigran temporalmente al extranjero o dentro del propio país en busca de recursos económicos para sobrevivir, para construir su casa, para cultivar sus campos, llamados por un futuro diferente y más prometedor.

En todo este proceso se encuentra presente la institución escolar, a veces muy activa, otras, casi invisible. Para todos es un medio para superar las condiciones de analfabetismo, ignorancia y desconocimiento de sus propios derechos, a pesar del mundo globalizado que se impone sobre ellos, que corta, en la mayoría de las veces, las esperanzas que hacen andar las utopías de los sujetos sociales de construir un nuevo modelo de desarrollo incluyente que les brinde la oportunidad de insertarse de forma productiva, eficiente y justa dentro de ese nuevo modelo (Pérez y Silva, 2005:148).

LOS JORNALEROS MIGRANTES EN MÉXICO EN UN CONTEXTO NEOLIBERAL GLOBALIZADOR

La globalización ha traído consigo algunos elementos positivos y muchos negativos, acentuándose unos y otros según las características macroeconómicas de los países, así como sus grados de industrialización. Podríamos considerar a la globalización de manera muy sencilla como “la interconexión creciente de la vida económica (política, social) y cultural entre las partes distantes del mundo” (Bernal, 2002), que pone al alcance de gran parte de la población mundial información y formas de comunicación instantánea de lo que ocurre en lugares muy distantes. En otros términos, la globalización ha sido entendida como una nueva etapa en el proceso de acumulación y expansión del capitalismo, y es caracterizada por la fluidez y flexibilidad en los movimientos de capitales (Fristcher, 1998). Originada en el mundo de las finanzas, pronto se extiende a la producción y comercialización apoyada en un aparato tecnológico altamente desarrollado y en las nuevas tecnologías de la información.

Entre las cosas positivas que podemos referir gracias a la globalización encontramos el acceso a la información mediante la Internet; la expansión de los mercados; el mayor desarrollo tecnológico en las comunicaciones; mayor posibilidad de defensa de los derechos humanos, gracias a la comunicación en tiempo real con otras partes del mundo, lo que favorece la solidaridad internacional; la transnacionalización de la ciencia, la cultura y las artes. Otro aspecto positivo es la posibilidad de construir mayores capacidades críticas y de participación social sostenibles.

Sin embargo, los efectos negativos son mucho más impactantes que los benéficos, debido a que afectan a un mayor número de habitantes de los países menos desarrollados y, en general, a los menos favorecidos económicamente: las clases obreras y campesinas. La globalización favorece las exportaciones y una mayor ocupación de mano de obra escasamente capacitada a partir de las maquiladoras (éstas traen consigo una disminución del desempleo en los sectores más necesitados, mediante un elevado costo social, cultural y político a mediano plazo), pero las maquiladoras también son responsables de la trágica contaminación del medio ambiente, como se ha documentado en estudios relativos a las más de 3 000 maquiladoras que había en el país.

Esta situación ha causado grandes daños a nuestra agricultura, provocando el desempleo y la migración de amplios sectores de la población campesina, dejando en las localidades a un campesinado ancianizado cuyas aspiraciones de desarrollo y capacidad de aprendizaje han quedado atrás, como sus sueños de una mejor vida (Bernal, 2002:157). De igual manera, se ha dado la expulsión de medianos y pequeños productores en aras de las agroindustrias, sacrificando la agricultura de autosuficiencia alimentaria en beneficio de la producción de frutas y verduras de exportación, provocando la importación de alimentos básicos a costa de grandes salidas de dólares y de endeudamiento.

En la perspectiva de Magda Fristcher para el caso mexicano y tomando en cuenta la relación de desigualdad de nuestro país con los Estados Unidos, en beneficio de esta nación poderosa el Estado mexicano retiró los mecanismos de seguridad social a los productores; eliminó las compras estatales de granos, lo que aseguraba un precio de garantía; descongeló la tenencia de la tierra y de los precios, generando pobreza conforme los precios de los productos tradicionales han venido en descenso y está suscitando el descontento en las mayorías desprotegidas (Fristcher, 1998:72) Esto provocó el abandono de los campesinos de las propias tierras para emprender largos procesos de migración y trabajo fuera de su territorio en condiciones de pauperización extrema, lo cual es una de las características de los jornaleros migrantes, que además sufren de servicios educativos carentes de calidad y relevancia.

LA POBLACIÓN MIGRANTE Y SUS NECESIDADES ECONÓMICAS

La economía del campo en México arrastra desde hace tiempo una crisis estructural, provocando en lugares con escaso desarrollo socio-económico, movimientos migratorios de la mano de obra campesina, mestiza e indígena, hacia otros estados de la misma República mexicana con una infraestructura productiva agrícola más fuerte económicamente y vinculada con los mercados de exportación hacia los Estados Unidos, fundamentalmente, y hacia algunos países de la Unión Europea en menor medida. En estos lugares-destino de la migración rural-rural la producción es a gran escala para la exportación y comercialización en grandes volúmenes, por lo cual existe

una elevada demanda de mano de obra. De igual manera, se opera una emigración temporal o definitiva hacia los Estados Unidos y Canadá.

Para muchos campesinos en México, la emigración es la alternativa de sobrevivencia para hacer frente a la pobreza extrema, a la baja productividad de la tierra, a la ausencia de infraestructura “productiva, falta de empleo, carencia de servicios públicos y crecimiento demográfico, entre otros factores” (Conafe, 1999:16).

México se caracteriza por contar con dos tipos de movimientos migratorios de la población campesina e indígena:

- Hacia el exterior, particularmente Estados Unidos y Canadá.
- Movimientos migratorios internos, temporales, siguiendo las estaciones de producción de productos agrícolas.

Los principales destinos de los movimientos internos son Oaxaca, para quienes vienen del sureste, Nayarit, Sinaloa, Sonora, Baja California Norte y Baja California Sur, considerados estados receptores que además reciben gente de Guerrero, Estado de México, Tlaxcala, de Oaxaca mismo, Veracruz, Puebla, Michoacán, y otros estados considerados como expulsores.

TIPOLOGÍA DE LOS JORNALEROS MIGRANTES

De acuerdo con las características que presentan los jornaleros en su proceso de migración se han detectado tres tipos:

- Los migrantes asentados o establecidos, locales: son aquellos que deciden quedarse a radicar en los campamentos, o en regiones o zonas de atracción, lo cual les permite ir a trabajar y regresar a su casa en el mismo día.
- Los migrantes golondrinos, recorren diversas zonas de trabajo durante todo el año, enlazando empleos en diferentes tipos de cultivo; pasan de un campamento a otro, en diferentes estados de la República según los ciclos agrícolas: de la pizca de jitomate en Sinaloa, se desplazan a la colecta de fresa o a la cosecha de cebollín en Baja California.

- Los migrantes pendulares, es decir aquellos que se desplazan a los campamentos en la temporada de cosecha, durante lapsos de 4 a 6 meses, y vuelven a sus lugares de origen al término del ciclo agrícola.

CONDICIONES DE VIDA DE LOS JORNALEROS AGRÍCOLAS MIGRANTES

En todo caso, los migrantes en general y los jornaleros migrantes en especial, enfrentan problemas graves para satisfacer sus necesidades básicas de alojamiento, vestido, alimentación y salud, así como para brindar educación a sus hijos e incluso, a ellos mismos como adultos. Diferentes instituciones gubernamentales y organizaciones no gubernamentales han creado programas educativos para intentar ofrecer una educación escolar pertinente, significativa, y de calidad a esta población.

La situación que viven los jornaleros y sus familias es muy compleja y lamentable. La gente que se desplaza de sur a norte del país, al ritmo de las siembras y las cosechas, bajo los signos de la explotación y la pobreza, se enfrenta a condiciones sociales y de trabajo muy adversas:

- La inseguridad y la eventualidad en el empleo, son comunes a la actividad agrícola de los jornaleros.
- El hacinamiento y la insalubridad son la constante en la que viven las familias de estos trabajadores.
- En los campos es frecuente la falta de equipo adecuado para el jornalero, por lo que son constantes los problemas de salud por exposición a sustancias tóxicas como pesticidas o agroquímicos.
- Enfrentan problemas derivados de las cargas extenuantes de trabajo y las consecuentes ausencias del trabajador por incapacidad, lo que significa el abandono de la actividad laboral y, en consecuencia, la falta de ingreso, dada la ausencia de mecanismos adecuados de seguridad social.
- Los trabajadores migrantes son objeto de constantes violaciones a sus derechos humanos y laborales. Por ejemplo, durante el proceso de reclutamiento, los enganchadores despojan a los trabajadores de parte de su salario, o bien en algunos casos los someten a maltratos y abusos físicos que, incluso han llegado al extremo de la violación o la desaparición.
- A la problemática social y económica de los jornaleros, hay que agregar la injusticia laboral que padecen. El vacío que propicia la confusión

jurídica, en cuanto a la competencia federal o estatal, para aplicar las leyes y para supervisar las condiciones de trabajo, ha dado lugar a la impunidad en los campos de cultivo. La descentralización o la falta de coordinación entre niveles de gobierno no deben ser pretexto para que haya omisiones, desentendimiento e incluso irresponsabilidad de las autoridades locales en la protección de los derechos de los trabajadores agrícolas temporales (Rojas, 2004).

En esta perspectiva nos preguntamos si efectivamente la modernidad trae consigo los derechos humanos y la ciudadanía, no nada más la libertad de concurrir al mercado con su propia fuerza de trabajo como mercancía de intercambio o de venta. Con frecuencia, estas duras condiciones de trajo pisotean la dignidad de los trabajadores y acostumbran a los niños jornaleros a la sumisión y a no defender sus derechos, dado que la fuerza de los empleadores los somete a la disyuntiva de aceptar las condiciones de explotación en el trabajo o morir de hambre.

De igual manera, podemos decir que la política gubernamental no es proteger los derechos ciudadanos y laborales de esta población, a pesar de los discursos de los gobernadores y del mismo gobierno federal. Esta situación se refleja en la educación que se ofrece a los jornaleros agrícolas migrantes, hombres y mujeres, jóvenes de ambos sexos, niños y niñas.

POLÍTICAS EDUCATIVAS ORIENTADAS A LOS NIÑOS JORNALEROS MIGRANTES

En el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2001-2006, se asienta que en educación, además de las deficiencias que aún existen en la cobertura de los niveles preescolar, básico y medio, persisten enormes diferencias regionales, culturales y étnicas, e inequidades sociales, de género, edad o discapacidad, e incluso las desigualdades debidas a las actitudes discriminatorias hacia los miembros de las diferentes étnias o hacia los campesinos, por su estatus de migrantes. Aunque se acepta que la educación no elimina la pobreza, sí se reconoce que es la base del crecimiento personal y factor determinante en el acceso igualitario a las oportunidades de mejor calidad de vida.

Como plantea Reimers (2000), las condiciones de vida de los más pobres son tan limitantes del bienestar, de las capacidades y libertades, que piensan que la escuela es la única que les puede brindar un futuro

diferente, de esta manera quieren que sus hijos tengan oportunidades que les permitan desarrollar capacidades para que su lugar en la estructura social no sea resultado del azar. De este modo todos los padres y madres esperan que sus hijos tengan oportunidades educativas que les posibiliten satisfacer sus necesidades y vivir con bienestar. Todos los padres destinan parte de sus recursos, por modestos que sean, para que sus hijos desarrollen capacidades que les permitan ser libres y vivir bien; todos esperan que las escuelas les ayuden en esta tarea. Quienes tienen más ventaja en la estructura social buscan pasar esta ventaja a sus hijos; quienes tienen menos ventaja buscan una mejora en las oportunidades de éstos a partir de la escuela.

La primera estrategia que en el ámbito del desarrollo social y humano se establece en el PND, es proporcionar una educación de calidad. El Programa Escuelas de Calidad, surgió con los objetivos de mejorar la calidad de la educación, corregir las desigualdades y fomentar la equidad. Sin embargo, recientes evaluaciones han demostrado el fracaso de este programa, a pesar de la cantidad de recursos económicos que se le han dedicado (*Reforma*, 7 de julio de 2005). Para ello tanto los contenidos como la gestión de la educación deben adecuarse de manera continua para satisfacer las necesidades de la población adulta, joven e infantil. Se trata de enfatizar no sólo la cobertura y la ampliación de los servicios educativos, sino también la equidad y calidad de los mismos, a fin de corregir desigualdades entre los grupos sociales y las regiones. Se requiere ampliar la atención educativa, en aspectos formales y no formales, hacia grupos de población infantil, joven y adulta que han quedado excluidos de las actuales estrategias de atención social.

La educación se debe ampliar a los sectores tradicionalmente descuidados o excluidos de los procesos educacionales, los indígenas y los campesinos de las comunidades más alejadas. Por ello el PNE reconoce la necesidad de "flexibilizar y diversificar los servicios a fin de apoyar a la población en situación de desventaja social a superar las limitaciones que con frecuencia afronta para que los niños y jóvenes asistan a la escuela, teniendo los servicios a su alcance" (SEP, 2002:121).

Asimismo, subsiste la desigualdad en la atención a los grupos en situación de extrema pobreza y marginación, que con frecuencia pertenecen a grupos indígenas, niños jornaleros agrícolas migrantes, y niños en situación de calle.

Finalmente, el reto de la calidad y el logro de los aprendizajes es otro problema que enfrenta el sistema de educación nacional. No basta con enumerar las supuestas o reales características de una educación de calidad, pues se dice en general que “una educación de buena calidad está orientada al desarrollo de las competencias cognoscitivas fundamentales de los alumnos, entre las que destacan las habilidades comunicativas básicas, es decir, la lectura, la escritura, la comunicación verbal y el saber escuchar” (SEP, 2002:123), enseñándolos a aprender a lo largo de su vida, a plantear y resolver problemas, apoyándoles en la construcción de un pensamiento crítico y brindándoles los elementos necesarios para conocer el mundo social y natural en el que viven. Una educación de calidad, se afirma, proporciona las bases para la formación de los futuros ciudadanos, para la convivencia y la democracia y la cultura de la legalidad.

PROGRAMA DE EDUCACIÓN PRIMARIA PARA NIÑOS Y NIÑAS MIGRANTES

Una de las características fundamentales de los jornaleros agrícolas que migran a diferentes destinos dentro del territorio nacional es el desplazamiento familiar, llevan consigo a sus hijos sin importar la edad en la que se encuentren, compartiendo con ellos las condiciones de profunda precariedad de la vida jornalera, e incorporan al mayor número posible de sus miembros al trabajo. Los hijos de jornaleros agrícolas están expuestos a numerosos riesgos que afectan su salud, desarrollo, el acceso a la educación y en general se encuentran en una situación que vulnera sus derechos. El trabajo infantil constituye un obstáculo para la educación escolarizada de los niños y niñas jornaleros migrantes ya que les impide ir a la escuela, o si lo hacen, es después de realizadas las faenas agrícolas, cansados, hambrientos y somnolientos, con lo cual el aprovechamiento disminuye. Por otra parte, el trabajo infantil es una fuente de ingresos para las familias que se han desplazado con el fin de ganar lo más posible. La generalización de este fenómeno y el número considerable de niños y niñas en edad escolar en esta situación, ha detonado una alerta importante en los diversos sectores del gobierno, quienes en respuesta a estas necesidades crecientes han generado programas compensatorios tanto a partir del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe)

o por medio de la misma Secretaría de Educación Pública mediante la actual SEB antes SEBYN, con el Programa de Educación Primaria para Niños y Niñas Migrantes (Pronim).

En México se calcula que hay alrededor de 3.5 millones de jornaleros (Sedesol), de éstos 1.2 millones son agrícolas migrantes (SEP, 2005), de los cuales un millón se desplazan hacia los polos importantes de atracción de mano de obra. Este grupo social se encuentra en una situación de altos índices de marginalidad y vulnerabilidad. De estos migrantes se calcula que 400 mil son niños y niñas en edad escolar.

El Pronim, tiene como objetivo promover, mediante la coordinación de esfuerzos interinstitucionales, una atención educativa pertinente y de calidad para la población infantil migrante, que contribuya a la mejora de la gestión, funcionamiento y condiciones de los centros escolares, las prácticas de enseñanza así como la formación y actualización docente. Desde el 2003 el Pronim tiene cobertura en 15 entidades federativas con una gran cantidad de familias agrícolas migrantes; en el periodo escolar 2003-2004 brindó atención educativa en el nivel preescolar en 13 estados: Baja California, Baja California Sur, Colima, Chiapas, Jalisco, Michoacán, Morelos, Nayarit, Oaxaca, Puebla, Sinaloa, Sonora y Veracruz, con una cobertura de 3 164 niñas y niños, en 300 comunidades y campamentos con población migrante, cobertura que representa un crecimiento de 5 puntos porcentuales con respecto al ciclo escolar anterior (SEP, 2004). En el nivel primaria atendió 14 entidades federativas: Baja California, Baja California Sur, Colima, Chiapas, Jalisco, Morelos, Nayarit, Nuevo León, Puebla, Oaxaca, San Luis Potosí, Sinaloa, Sonora y Veracruz. Durante el periodo escolar 2003-2004, el Pronim atendió a 12 589 alumnos. En el ciclo 2003-2004 se beneficiaron 12 mil 589 alumnos, de los cuales 48% fueron niñas. Para el ciclo 2004-2005 sus cifras ascendieron a 11 mil alumnos, 689 docentes y 314 centros escolares, con 693 aulas y 811 grupos. Con el Pronim se han generado condiciones para que los hijos de los JAM tengan derecho a la educación básica.

El Pronim funciona únicamente en comunidades o campamentos en donde haya más de 20 infantes. Si el número es menor, es Conafe quien se encarga de ello. Según datos de las diferentes dependencias que intervienen en la educación de los niños y niñas jornaleros agrícolas migrantes, 50% de los alumnos son de origen indígena: 12% mixtecos, 12% náhuatl; 5% zapotecos y el resto de diversas etnias mexicanas. Por lo cual llama la atención que no se aborde el problema

de la educación bilingüe, ni de la educación indígena, limitándose a una visión de la interculturalidad desde el grupo dominante sin pretender la búsqueda de una verdadera simetría en la recuperación de las culturas indígenas y sus lenguas.

EDUCACIÓN RURAL O EDUCACIÓN COMPENSATORIA

La división entre educación rural y urbana y, por consiguiente entre escuelas urbanas y rurales, se suprimió durante el gobierno de Manuel Ávila Camacho, bajo la bandera de la Educación para la Unidad Nacional. Mediante la Ley Orgánica de Educación de 1942, reglamentaria del artículo 3 constitucional se unifican los programas para todas las escuelas primarias del país, tanto para las urbanas como para las rurales. Con lo cual termina en los hechos la educación rural, cuya trayectoria fue efectivamente significativa y pertinente en muchos sentidos en México. Se canceló con ello un proyecto de escuela que, aunque veladamente, recogía décadas de experiencia en educación para la población indígena; cierto, con un proyecto civilizatorio occidentalizante, pero con un trabajo importante de adecuación a los contextos en los que se impartía y que permitía en muchos casos recuperar raíces, lenguas y formas culturales diversas que enriquecían los procesos educativos.

La homogeneización de los programas de estudio implicaba también la reversión de la reforma al artículo 3 realizada durante el periodo inmediatamente anterior para establecer una pedagogía socialista en la direccionalidad de la escuela primaria oficial. Todo ello bajo la perspectiva de la Unidad Nacional en tiempos de guerra y de peligro de división social del país. Evidentemente, esta contrarreforma del artículo 3, suprimiendo la educación socialista, fue la expresión, por una parte, de un país profundamente constitucionalista, que tarde o temprano exigiría una educación socialista de verdad; por la otra, una reacción de la burguesía para dejar nuevamente la educación en manos laicas, ciertamente, pero con la posibilidad de ingerencia no sólo de los ciudadanos comunes y corrientes, sino también de los vinculados a organizaciones religiosas. Con ello, los futuros intereses de la burguesía mexicana quedaban a salvo de una posible orientación socialista. El problema más de fondo es que con esta reorientación se da lugar a la multiplicación de los procesos

neocoloniales en el país, que desconocen su estructura heterogénea social y cultural, tendiendo a una homogeneización que impone una sola visión del mundo, del conocimiento y de la cultura y el fortalecimiento de un sólo lenguaje y de una única lengua, ampliando la negación de los “diferentes”, y por lo tanto, ocultando las diferencias en el país. De esta manera se fortalece una escuela que discrimina, excluye y atenta contra los derechos de los niños y niñas de culturas y niveles socioeconómicos disímiles.

A pesar de la unificación nominal de las escuelas bajo la Dirección de Educación Básica, la desigualdad entre el campo y la ciudad no desapareció. Han pasado 65 años y estas desigualdades han aumentado, incluso dentro de los mismos sectores. Si a ello le agregamos que hoy más que nunca se dan movimientos migratorios de temporalidad variable, constatamos que el problema es todavía mayor y las soluciones propuestas insuficientes o inadecuadas. Un tercer elemento presente en esta nueva “nominación” de la escuela rural, es la educación indígena, que existe desde principios del siglo XX y, a 100 años de distancia no se define claramente su rumbo ni importancia. Por lo cual en la década de 1970 se creó el Conafe para ofrecer educación compensatoria a los pueblos indígenas y a las pequeñas comunidades rurales dispersas en el territorio nacional, en donde no existen escuelas del sistema regular.

La escuela rural se puede conceptualizar desde dos aspectos: la que está dirigida a los habitantes de las zonas rurales definitivamente establecidos y la escuela creada para ofrecer servicios educativos a aquellos que por sus condiciones económicas y sociales se ven obligados a emprender itinerarios migratorios temporales recurrentes: los jornaleros agrícolas migrantes. La política educativa adoptada por el gobierno en turno, no deja de ser un buen deseo, ya que las escuelas rurales se caracterizan por contar con menos profesorado que las urbanas, y muchas de ellas son multigrado, con lo que ello significa de negativo en cuanto a calidad educativa y a la atención integral a los niños y niñas. Por eso, una de las metas a alcanzar dentro de la política de expansión educativa es “diseñar un modelo educativo experimental para las escuelas multigrado, que incluya el fortalecimiento de las competencias docentes de los instructores y maestros, mismo que se habrá generalizado en todos los planteles de esta modalidad, hacia fines de la administración” (SEP, 2004). Con ello se pretende solucionar la carencia de maestros altamente capacitados

para conducir procesos de enseñanza y aprendizaje en grupos multigrado, en donde del uso de los rincones educativos debería ser el centro de la actividad pedagógica y del autoaprendizaje. De igual manera, las escuelas para los niños jornaleros agrícolas migrantes cuentan con profesores poco preparados, de formación muy diversa, desde voluntarios con estudios de secundaria o preparatoria, con escasa formación pedagógica, como es el caso de Conafe, hasta pasantes de licenciatura o prestadores de servicio social, provenientes en la mayor parte de los casos, de las unidades estatales de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). En todo caso, el denominador común es la ausencia de capacitación didáctica para coordinar el trabajo pedagógico en un aula multigrado.

LAS ESCUELAS PARA EL SECTOR INDÍGENA Y MIGRANTE

En la actualidad existen 53 268 escuelas multigrado; es decir 37% de las escuelas que existen en el país son multigrado y están en comunidades rurales pequeñas y rezagadas, pero sólo mil de estas escuelas comenzarán la segunda etapa de la reforma académica. Del total de escuelas, 31 801 pertenecen a la primaria general; 7 150 a primaria indígena y 14 317 a cursos comunitarios que brinda el Conafe. En total, la matrícula atendida suma dos millones 48 mil 67 educandos, lo que representa 15% del total nacional.

En los planteles multigrado de primaria general e indígena laboran de uno a cinco profesores; en los cursos comunitarios generalmente es un solo instructor el que atiende a los alumnos. La SEP lleva a cabo en 450 escuelas primarias multigrado de 14 entidades del país, la fase experimental de una propuesta pedagógica que permita mejorar los niveles educativos y el servicio de calidad en igualdad de condiciones para los niños que habitan en comunidades con menos de 500 habitantes. La fase experimental comprende 150 escuelas con un profesor, 150 bidocentes y 150 tridocentes en Guanajuato, Veracruz, Hidalgo, Michoacán, Durango, Oaxaca, Guerrero, Puebla, Chiapas, México, San Luis Potosí, Tabasco, Zacatecas y Jalisco.

La propuesta pedagógica para esta modalidad escolar pretende desarrollar el aprendizaje autónomo de los niños, competencias para la vida, gusto por la lectura y la investigación, vinculación con la comunidad y recuperación de la tradición comunitaria. Sin embargo,

la preparación de los maestros no les ha permitido cumplir con estos objetivos ante la ausencia de materiales escolares adecuados y, sobre todo, de la falta de formación para el manejo del multigrado. A ello se añade la falta de infraestructura, la cual es inapropiada para realizar la instrucción escolar a los grupos multigrado. Por lo general son escuelas que cuentan con un aula o máximo dos, cuando es una escuela bidocente o tridocente, pero con un diseño arquitectónico rectangular o cuadrado, lo que dificulta el trabajo en grupos o en los rincones de aprendizaje.

La propuesta pedagógica contiene temas para desarrollar en grupos flexibles, tareas en colaboración, lectura en voz alta por el profesor, uso de la biblioteca de aula, periódico mural colectivo, rincones de trabajo (escritura, rincón lúdico, museo del aula) e investigaciones y exposiciones de temas individuales y por equipo. En estas escuelas los resultados educativos y la infraestructura escolar son inferiores a los deseados, pues 80% de los alumnos tienen una comprensión de lectura deficiente, además de que no son capaces de resolver problemas matemáticos (INEE, 2003:135). De acuerdo con el INEE, en el país,

[...] poco más del nueve por ciento de los alumnos de primaria general e indígena fueron matriculados en escuelas multigrado, aunque existen diferencias marcadas entre los estados, pues en 14 entidades, la matrícula de las primarias multigrado excedió el diez por ciento; en Chiapas superó el 20 por ciento; en Durango, Zacatecas, Tabasco, San Luis Potosí, Veracruz, Hidalgo y Oaxaca representó más del 14 por ciento.

En 17 entidades del país, las escuelas multigrado exceden la cifra nacional, entre ellos Chiapas, Durango, Zacatecas y Tabasco, donde más de la mitad de las escuelas de primaria son multigrado. En Chiapas, añade el informe del INEE, "58 de cada 100 alumnos pertenece a una escuela multigrado[...] en Tabasco, Durango y Zacatecas, una de cada dos escuelas son multigrado, aunque ni siquiera uno de cada cinco alumnos acude a estos planteles". De acuerdo con la SEP, las escuelas multigrado funcionan en comunidades rurales e indígenas, zonas marginadas donde el modelo tradicional no pudo ser implantado debido al escaso número de estudiantes que asisten, menos de 30 en general. Por ello la escuela multigrado se presenta como una alternativa para ofrecer educación a toda esa población, que quedaría

excluida de toda posibilidad educativa. Lo cual es positivo, sin embargo es también la expresión de la política gubernamental de hacer llegar la escuela a todos los niños, sin importar las condiciones de ésta, pues es deficiente, de mala calidad y profundamente inequitativa para las poblaciones a quienes se les debería dar más para intentar equilibrar las desigualdades educativas y sociales.

PROGRAMA NACIONAL DE ATENCIÓN A LOS JORNALEROS AGRÍCOLAS

La experiencia de Sedesol con El Programa Nacional de Atención a los Jornaleros Agrícolas (Pronaj) es elocuente: desde hace cinco años pone en práctica un modelo de Centros de Atención y Educación Infantil (CAEI) para menores de seis años atendido por madres educadoras y que cuenta con 148 centros. Se localizan en Baja California, Baja California Sur, Durango, Hidalgo, Morelos, Nayarit, Puebla, San Luis Potosí, Sinaloa, Sonora y Veracruz. Solamente en Sinaloa hay 91 CAEI. Nos preguntamos si el modelo es repetible en todas las entidades y cuál sería el programa de formación y/o capacitación de las madres voluntarias. La población que atienden proviene de la población jornalera agrícola de la cual 42.6% son mujeres. De 100 jornaleras migrantes, 77% tiene menos de 29 años, 28% no saben leer y 40% pertenecen a un grupo étnico, que por lo general no habla o habla mal el español. Casi ocho de cada 10 mujeres indígenas y seis mestizas salen a trabajar a los campos y cuando nace un hijo, retoman sus labores inmediatamente después del parto con la única opción de dejar al bebé al cuidado de una hermana mayor o cargar a su hijo en los campos. Ante esta situación los centros, algunos de ellos montados en cajas de trailer y “calculados para 50 niñas y niños pero con una demanda arrasadora” atienden la alimentación, educación y salud de las y los menores con el apoyo de una promotora, un médico, y de las madres educadoras que hablan las lenguas indígenas (CIMAC, 2005). Sin duda se trata de una experiencia positiva, pero que no deja de ser un paliativo a la desigualdad imperante en el mundo agrario y en el país.

REFLEXIÓN SOBRE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS DE LOS JORNALEROS AGRÍCOLAS MIGRANTES

Los estudios realizados durante los últimos años en América Latina evidencian que hay notables carencias en términos de resultados del proceso educativo, especialmente en contextos caracterizados por la diversidad lingüística y cultural. En Guatemala se ha constatado que la tasa de repetición entre alumnos indígenas en la escuela primaria llega hasta 90%. En Chile, esta misma tasa, en la provincia que cuenta con mayor población indígena, es dos veces más alta que el promedio nacional. Lo mismo podemos decir de Paraguay, en donde los niños monolingües guaraníes, tienen más probabilidades de repetir y progresan en el sistema educativo más lentamente. En Bolivia, se ha comprobado que un estudiante de primaria de origen indígena tiene el doble de posibilidad de ser un repitente respecto a un no indígena. Los indígenas tienen tres años menos de escolaridad promedio respecto a los no indígenas. En México no es diferente la situación. Sabemos que entre la población indígena y campesina es donde se tienen las tasas de analfabetismo más elevadas. Dentro de estas poblaciones, las mujeres son las más afectadas. En relación con ellos se da una mayor discriminación cultural, pues “la diferencia cultural tiende a ser estigmatizada, lo que genera discriminación hacia algunos grupos de jornaleros migrantes y provoca marginación, si no es que exclusión –del proceso de enseñanza-aprendizaje” (Conafe, 1999:52).

Los diagnósticos elaborados por las diferentes instituciones coinciden en el hecho de que la discriminación existe incluso entre los mismos alumnos, niños, jóvenes o adultos, hombres y mujeres, de orígenes diversos, y, con frecuencia, de parte de los mismos maestros, instructores y voluntarios y, además, por parte de las poblaciones que los acogen temporalmente. La realidad se torna más compleja cuando son los mismos instructores o maestros quienes expresan sus opiniones en un léxico peyorativo: “niños problemáticos”, “cabezas duras” (Conafe, 1999). Por otra parte, el deseo de aprender de los jornaleros agrícolas migrantes está muy relacionado con la necesidad de resolver problemas de su vida diaria, como la comunicación a pesar de la diversidad de lenguas, costumbres y creencias. En esta situación los maestros pueden transformar la diversidad en un recurso de aprendizaje, fomentando el desarrollo de competencias para aprender cosas novedosas y realizar acciones en ambientes dife-

rentes. Los agentes educativos que trabajan con adultos, la juventud y la niñez migrantes pueden ser el germen de la transformación de la escuela, de una institución rígida, inflexible, anquilosada, en un centro de renovación pedagógica, experimentación didáctica y fuente de cambio social.

Hoy en día, estamos muy preocupados por la interculturalidad, como el problema dominante y generalizado en relación con los contactos interétnicos en diferentes regiones del mundo; nuestro país no es la excepción. Empero, la educación rural, necesita además de la orientación intercultural, de conocimientos prácticos adecuados a sus necesidades reales. Esto significa que los contenidos curriculares de las escuelas rurales no respondieron a las necesidades de los padres y ahora no responden a las necesidades concretas de sus hijos. Para que esas mayorías puedan realizarse como personas y sean más eficientes y productivas, necesitan de conocimientos útiles y aplicables para mejorar el desempeño en sus actividades productivas, culturales y sociales y, especialmente para que puedan desempeñar con eficiencia, otras actividades que son más valoradas por la sociedad y por el mercado de trabajo. Polacki (2005) hace una propuesta curricular para la escuela rural latinoamericana, sugiriendo la supresión de los contenidos que la mayoría de los educandos, probablemente, nunca utilizará y su reemplazo por conocimientos que tengan más probabilidad de ser utilizados por la mayoría de los educandos, durante el resto de su vida. Es necesario ofrecerles una educación que les ayude a que ellos mismos puedan transformar sus realidades adversas, corregir sus ineficiencias y solucionar sus problemas cotidianos. Podría tratarse de una educación tecnológica, sin embargo, los resultados han sido también muy exigüos en los subsistemas tecnológico agropecuario, industrial y de servicios, dado que la imagen de los estudios universitarios ha permeado la ideología de la gran mayoría de la población.

Por ello en el nuevo modelo del desarrollo rural, la escuela debe estar estrechamente vinculada con las necesidades de los actores rurales y con sus aspiraciones como individuos y como miembros de esta sociedad, para vivir en condiciones de satisfacer sus necesidades básicas de mejor manera.

¿QUE TIPO DE ESCUELA NECESITA EL MUNDO RURAL?

Es conveniente recalcar que la deseable universalización de la educación debe tomar en cuenta el contexto en el cual se aplica y los intereses de las familias y las comunidades rurales. En nombre de una universalización mal entendida se ha “educado” a los niños del medio rural para que admiren un mundo que no es el suyo, con toda la carga de valores e ilusiones que esto significa, inculcándoles formas de ver el mundo desde realidades extrañas a la suya. Estos procesos han llevado a las poblaciones rurales y en especial a las indígenas a procesos de colonización muy profundos a partir de los cuales aprenden a despreciar lo propio, a negarlo y a imitar modelos que irrumpen en su cotidianidad y en sus proyectos de vida, desestructurando sus mundos. El ámbito rural necesita de escuelas básicas que valoren y dignifiquen sus formas de vida, ampliando el conocimiento de sus raíces culturales, de su lengua y de su cosmovisión, para desde ahí acceder a otros universos de conocimiento, más generales; de esta manera se deben buscar conocimientos y valores que enseñen a los niños a identificar los recursos y las oportunidades de desarrollo existentes en su propio medio; que les enseñen a transformar sus potencialidades en actividades económicamente rentables que generen trabajo e ingresos para sus familias, en sus propias unidades productivas y comunidades.

En resumen, el mundo rural está necesitando de una educación básica rural más realista y objetiva; diversificada y flexible, que contemple contenidos curriculares pertinentes y funcionales a las necesidades laborales, productivas y familiares que caracterizan al medio rural, sus matrices culturales y lingüísticas, sus tradiciones y formas comunicativas propias. En otras palabras, una educación con contenidos pertinentes, útiles cultural y prácticamente, que las familias rurales puedan aplicar en la solución de sus problemas cotidianos y con métodos que desarrollen las potencialidades latentes de los niños de estas comunidades y les ayuden a transformarse en eficientes protagonistas en sus pueblos y territorios.

APUNTES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN PROYECTO EDUCATIVO PARA LOS MIGRANTES AGRÍCOLAS

La población migrante no tiene sólo necesidades económicas, requiere también cultivar su espíritu, a pesar de sus difíciles condiciones de existencia, necesita espacios y tiempos de recreación, de formación cultural, de búsqueda de otro tipo de ideales que forman parte del ser humano.

Uno de los problemas mayores que enfrentan los jornaleros migrantes es la irregularidad en el proceso educativo de sus hijos, cuando pueden asistir a la escuela, y el analfabetismo de los adultos. Sus recorridos y largos peregrinajes en busca de trabajo, hacen que su permanencia en los diferentes sitios de trabajo sea variable de uno o dos meses a seis o más y que no puedan contar con servicios educativos permanentes, prolongados y de calidad, por lo cual, la reprobación y el abandono son muy altos entre los alumnos de estas poblaciones.

Esta problemática reviste por lo menos tres aspectos, objeto de varios enfoques científicos: un enfoque sociocultural (sociológico); un enfoque económico y el enfoque psicopedagógico que implica los aspectos psicológicos del problema.

El primero nos remite a considerar cuáles son las condiciones sociales en las que se encuentran estas poblaciones, sus antecedentes y situación real, frente al resto de la sociedad y desde el punto de vista de la cultura que hace que aquellos que con frecuencia trabajan con ellos, los miren con desprecio y desdén; contradiciendo sus actitudes, lo que sus palabras niegan: el racismo; por considerarlos ignorantes, sin aspiraciones y conformistas con su situación de excluidos y explotados.

El aspecto económico tiene que ver con esta última afirmación: trabajadores sujetos al capital agroindustrial, con largas jornadas de trabajo y salarios exigüos, de sobrevivencia. Mal alimentados, mal vestidos y peor alojados. Problemas que si bien tienen un origen económico, tienen repercusiones sociales de consideración, como la marginación y la exclusión del derecho a una vida y a un hogar dignos, a satisfactores necesarios para la recuperación de la fuerza de trabajo y a la recreación necesaria para conservar un espíritu equilibrado y positivo.

El aspecto psicopedagógico tiene que ver con la formación afectiva y con la dimensión cognitiva del ser humano. Los niños se enfrentan

a problemas de construcción de identidad, dado el constante desplazamiento de una región a otra, lo que dificulta la identificación con el terruño que da un sentido de pertenencia local y una identidad frente al resto de los ciudadanos del país; afecta la identidad familiar al sentirse disminuido frente a los habitantes de la zona que los acoge en función de su fuerza de trabajo; dificulta la realización de sus sueños y anhelos que configuran su imaginario social futuro. Sin embargo, en este contexto fortalece la responsabilidad, la solidaridad y la cooperación en el trabajo para que la familia salga adelante económicamente, se suscitan actitudes nuevas y desconocidas fuera del contexto migratorio. Estos valores puestos en práctica, vivenciados día con día permiten adquirir experiencias que pueden ser aprovechadas para un aprendizaje situado, contextualizado, significativo y pertinente para el trabajo agrícola inmediato y para la vida. Desde la pedagogía se pueden considerar los retos que enfrentan los niños migrantes para recibir una formación adecuada a su realidad cambiante. En este sentido “la vida del niño migrante es un reto permanente por enfrentar y decodificar experiencias nuevas y desconocidas, por lo que demanda de la escuela saberes que le permitan enfrentar en mejores condiciones los retos que supone la migración” (Conafe, 1999:41).

Aun cuando hay varias instituciones que enfrentan el problema de la educación de los niños y adultos migrantes, es una realidad que la escuela no ha podido superar las diferencias que se generan en situaciones de exclusión, migración y explotación laboral de los jornaleros migrantes. No es un problema sólo de organización escolar, ya que los educandos tienen una gran movilidad geográfica, trabajan con frecuencia más de 10 horas y la escolaridad no se da en las mejores condiciones. Se puede constatar que a más carencias en cuanto a condiciones de vida corresponden más limitaciones en la oferta pedagógica, y que quienes sufren estas condiciones de vida suelen recibir una educación de menor calidad en términos de dotación de recursos materiales, de nivel de preparación del personal docente, de efectividad de los métodos de enseñanza y de pertinencia de los contenidos.

Se puede afirmar que la extensión de la educación primaria en el país no ha estado acompañada por una revisión de planes, programas, contenidos y métodos, por lo menos en los 10 últimos años, habida cuenta de la demanda creciente de educación y de los cambios

sociales que se han producido a partir de la irrupción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Por otra parte, la demanda educativa de los sectores tradicionalmente marginados, a los que se ofrece una educación compensatoria, agudiza aún más los problemas de una escuela lenta en su desarrollo y evolución para atender las nuevas necesidades.

Una inquietud más que aumenta la crisis educativa puede atribuirse al redescubrimiento del conocimiento, que se expresa como una especie de insurrección de los conocimientos sojuzgados y marginados por la institucionalidad del conocimiento legítimo (Bourdieu, 1990). Por lo cual, los saberes y conocimientos de los grupos étnicos y campesinos de nuestro país, son ignorados y, con frecuencia, despreciados en los procesos educacionales. Las distintas formas de entender el conocimiento sirven de base para sustentar esta crítica. Esto nos conduce a proponer la educación intercultural como proceso de desestructuración-reestructuración de nuevas relaciones sociales.

LA INTERCULTURALIDAD COMO EDUCACIÓN PARA LA DIVERSIDAD

La educación presupone como premisa el comprender el concepto de cultura, como el sustrato de los procesos múltiples que una sociedad cualquiera se da como instrumento para producirse y reproducirse dentro del conjunto de normas compartidas para la producción, interpretación y negociación de significados, en cuyo contexto, la cultura se entiende como un sistema relativamente integrado de valores, actitudes éticas y modos de vida, dispuestos en esquemas o patrones que poseen cierta estabilidad dentro de una sociedad dada, de modo que influyen en la conducta y en las prácticas cotidianas.

En esta perspectiva la cultura sería la dimensión simbólico-expresiva de todas las prácticas sociales, incluidas sus matrices subjetivas (*habitus*) y sus productos materializados en forma de instituciones o artefactos. En este sentido la reflexión sobre los fenómenos culturales se puede interpretar como el estudio del mundo sociohistórico en tanto campo significativo y de las maneras en que los individuos situados en él producen, construyen y se relacionan mediante expresiones significativas de diversos tipos. Las relaciones entre grupos étnicos minoritarios y el grupo dominante que sin ser unitario, detenta el poder económico y político e impone su visión de la cultura y de lo que debe ser la sociedad, son asimétricas dado el

acceso diferenciado a los recursos y oportunidades y a los mecanismos institucionalizados para la producción, transmisión y recepción de las formas simbólicas culturales. Esta misma asimetría explica, en parte, las desigualdades existentes entre los diferentes grupos sociales.

La superación de estas asimetrías en la medida de lo posible, o hacerlas menos profundas, exige tener una visión clara de lo que es la interculturalidad, que se manifiesta en la intercomunicación que se da desde los propios referentes culturales. Es, algo más que el respeto del otro, la tolerancia o la aceptación de lo diverso, que son los valores propios del multiculturalismo. La interculturalidad se basa en el reconocimiento de que el otro tiene derecho a ser diferente y a entrar en diálogo de igual a igual (simétrico), cada uno con su cultura, con su cosmogonía, con sus formas de vida. Por ello, en la interculturalidad no se da sólo el contacto de diversas culturas, sino el diálogo entre las mismas en un proceso dinámico de permanente interacción y de deconstrucción-reconstrucción de sus valores. El mundo de los jornaleros migrantes implica cosmogonías diversas, como diversos son los pueblos que se dan cita en los campos agrícolas. Modos de vida que, envueltos en una cultura dominante común, se manifiestan y entran en contacto permanente de manera temporal, posibilitando una multitud de intercambios fundamentados en el trabajo cotidiano y en el compartir aunque no fuese más que temporalmente, el mismo destino social: el trabajo por la sobrevivencia en la interrelación situacional geográfica. Estas relaciones se dan también en la escuela.

En este contexto la educación intercultural aporta una respuesta renovadora, no sólo para la educación indígena, sino para la educación en una sociedad que intenta recuperar a la diversidad como una base potente para un desarrollo más humano.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar Padilla, Héctor (1988), *La educación rural en México*, SEP, México.
- Bernal, Héctor (2002), "El colectivismo agrario, elemento estratégico de sobrevivencia y desarrollo en la Sierra y Huasteca de Hidalgo. Las tareas pendientes del sector agrario", *Estudios Agrarios*, núm. 21, Revista de la Procuraduría Agraria, México.
- Bourdieu, Pierre (1990), *The Logic of Practice*, Stanford University Press, Stanford, California.
- Castillo, Isidro (1976), *México, sus revoluciones sociales y su educación*, Gobierno del Estado de Michoacán, México.

- Conafe (1999), *Educación Intercultural. Una propuesta para población infantil migrante*, México.
- Chapela, Luz María, "Relaciones interculturales", SEP/DGEIB, Línea 5, Cuaderno de Trabajo, versión preliminar, fotocopiado.
- Chavarría, Mónica, CIMAC, 2000, México [http://www.cimac.org.mx/noticias/00nov/00112212.html], 22 de noviembre de 2000.
- Equihua Zamora, J. Alberto (2001), "Competitividad y empresa media: factor de desarrollo" [http://www.bumeran.com.mx/aplicantes/contenidos/zonas/a_articulos.ngmf?IDZONA=440&IDSUBZONA=2&IDART=23740&ZH=0].
- Fristcher, Magda (1998), "Globalización y agricultura: escenarios y controversias", *Globalización, crisis y desarrollo rural en América Latina*, Memorias de sesiones plenarias, ALASRU/UACH, Colegio de Posgraduados, México, pp. 59-85.
- INEE (2004), *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2003*, INEE, México.
- INEGI (2001), *XII Censo de Población y Vivienda 2000*.
 — [http://www.inegi.gob.mx/est/default.asp?c=2415].
 —, "Información estadística, información sociodemográfica, hogares y familia [http://www.inegi.gob.mx/est/default.asp?c=2415].
 —, Información estadística, INEGI [http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/rutinas/ept.asp?t=medu14&c=3282].
- Juárez, José Manuel y Sonia Comboni (2005), "Propuesta para el proyecto curricular de formación docente con orientación intercultural para docentes del medio jornalero agrícola", FOMEIM/SEP/SEB/DGIE/CGEIB/Sedesol/Conafe/INEA, versión mimeografiada.
 — (2000), "¿Educación indígena en una sociedad global?", en J.M. Juárez y Sonia Comboni (coords.), *Globalización, educación y cultura: un reto para América Latina*, UAM-Xochimilco, México, pp. 149-182.
- Lacki, Polan (2006), "La educación y el subdesarrollo rural: ¿enseñar lo exótico o lo ÚTIL y APLICABLE? ¿Jardines Colgantes de la Babilonia o huertas caseras?" [http://www.polanlacki.com.br], artículo del 22 de junio de 2005.
 — (2005a), "El fracaso de una educación rural y urbana que ofrece el 'circo' antes del 'pan'", Observatorio ciudadano de educación, vol. V, núm. 160, México, abril de 2005 [http://www.observatorio.org/colaboraciones/lacki.html].
 — (2005b), "Los agricultores necesitan un sistema educativo que les ayude a solucionar sus problemas", Observatorio ciudadano de educación [http://www.observatorio.org/colaboraciones/lacki.html].
- Maldonado Salazar, Teresita del Niño Jesús, "Interculturalidad y medio ambiente. Proyecto educativo para niños jornaleros migrantes, Subdirec-

- ción de Cultura Ambiental de la Semarnat [<http://www.unidad094.upn.mx/revista/56/08.html>].
- PEF (2001), *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006*, México.
- Pérez, Ricardo y Silva Emilia (2005), "La nueva ruralidad desde la óptica neoliberal y de la alternativa incluyente y sustentable", en Arturo León (coord.), *Los retos actuales del desarrollo rural*, UAM-Xochimilco, Fundación Ford, México, pp. 139-149.
- Programa de Educación Primaria para Niños y Niñas Migrantes [http://www.inafed.gob.mx/work/resources/LocalContent/3111/1/ninos_migrantes.htm.orig].
- Pronim/SEP [http://www.e-local.gob.mx/wb2/ELOCAL/ELOC_Programa_de_Educacion Primaria_para_Ninas_y_Niños].
- Reforma*, 7 de julio de 2005.
- Rojas, Carlos (2004), "Jornaleros migrantes: un presente de injusticia" [<http://www.carlosrojas.org.mx/art14sep.html>], 14 de septiembre de 2004.
- Rojas, Teresa, "La equidad en la educación primaria de la población infantil jornalera agrícola migrante en México", tesis de Maestría, UAM-Xochimilco, México.
- Ruiz, Miriam (2005), "Podrían quedar sin educación menores jornaleros agrícolas", *CIMAC*, 2005 [<http://www.cimac.org.mx/noticias/>].
- Schmelkes, Sylvia, *Educación intercultural*, Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, SEP, México.
- Schütz, Alfred (1932), *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*, Paidós, Barcelona.
- SEP (2004), *Informe de Labores 2004*, SEP, México.
- (2001), *Programa Nacional de Educación 2001-2006*.
- (2005), "Aplican 14 estados nuevo currículo en primarias multigrado para el ciclo escolar 2004-2005" [http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_Bol1260304].
- (2005), "Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes" [<http://basica.sep.gob.mx/dgdgie/innovacion/migrantes/diagnostico.htm>].
- Sosa Peinado, Eurídice (1999), "La práctica docente y los procesos de formación de maestros", en Marta Elba Tlaseca Ponce (coord.), *El saber de los maestros en la formación docente*, UPN, México.
- Thompson, John (1998), *Ideología y cultura moderna*, UAM-Xochimilco, México.
- Touraine, Alain (1998), *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*, FCE, Argentina-México.
- Tu Ayuda sí cuenta (2004), "La desnutrición infantil en México" [<http://tuayudasicuenta.esmas.com/Static/nutricion/desnutricion.html>].
- Unicef [<http://www.unicef.org/mexico/programas/trabajo.htm>].