



CUANDO LA JUSTICIA FALLA POR SIMPLEZA... ANÁLISIS DE POLÍTICAS Y TRAYECTORIAS DE ESCOLARIDAD EN EL CASO DE LA POBLACIÓN JORNALERA AGRÍCOLA¹

Teresa Yurén, Aurea Rojas*, Miriam de la Cruz**, Julieta Espinosa***, Ana Esther Escalante****

Currículo: doctora en Filosofía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora investigadora de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Su línea de investigación aborda la formación sociomoral, los valores y la diversidad.

***Currículo:** estudiante de la maestría en Investigación Educativa de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Becaria por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Su línea de investigación aborda la formación sociomoral, los valores y la diversidad.

****Currículo:** estudiante del doctorado en Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Becaria por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Su línea de investigación aborda la formación sociomoral, los valores y la diversidad.

*****Currículo:** doctora en Filosofía por la Universidad Paris-I Panthéon-Sorbonne, con especialidad en filosofía por la Ecole Normale Supérieure Fontenay/Saint-Cloud. Profesora investigadora de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Su línea de investigación versa sobre saberes y filosofía desde el campo educativo.

******Currículo:** doctora en Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Profesora investigadora de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Su línea de investigación versa sobre organización, políticas y financiamiento de la educación, así como formación sociomoral, valores y diversidad.

Resumen

El objetivo del trabajo es mostrar por qué las políticas y los programas orientados a abatir el rezago educativo de los jornaleros agrícolas no logran contrarrestar la trama de factores que condicionan las prácticas de inasistencia a la escuela e interrupción de las trayectorias de escolaridad. Para ello se examinó, a la luz de teorías de la justicia (de Sen, Ferrajoli, Elster y Ricoeur), el Programa de Educación Preescolar y Primaria para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes y el Programa Oportunidades. Además, con base en la teoría de las prácticas sociales de Bourdieu, se reconstruyó la trama de factores que resulta de combinar los capitales económico, político, cultural y social de esta población, los rasgos centrales del habitus que la caracteriza y las reglas que rigen el campo del negocio agrícola. El argumento ofrecido apoya la conclusión de que las políticas y programas no logran contrarrestar esa trama, en virtud de que llevan en su seno una contradicción axiológica básica: buscan la equidad con un sentido de justicia homologadora y, por ende, no atienden la especificidad de la población y la manera en que ésta es constantemente vulnerada.

Palabras clave: jornaleros agrícolas migrantes, trayectorias de escolaridad, justicia, equidad.

Abstract

The aim of this work is to show why the policies and programs oriented to reduce the educational dropout of agricultural migrant workers fail to resist the

¹ Este trabajo se elaboró como parte del proyecto 128664, apoyado por el Fondo SEP-Conacyt (México), correspondiente a la convocatoria de Ciencia Básica 2009.

web of factors that contribute for the school absenteeism practices and the interruption of schooling trajectories. The Preschool and Primary Education for Children of Agricultural Migrant Workers Program (PRONIM) and Oportunities Program were examined in the light of theories of justice (Sen, Ferrajoli, Elster and Ricoeur). In addition, based on the theory of social practices from Bourdieu, we have reconstructed the web of the factors that results from combining economic, political, cultural and social capitals of this population, as well as the key features of the habitus that characterizes them and the rules governing the field of agribusiness. The argument offered supports the conclusion that the policies and programs fail to resist this plot and these rules, because they carry within them a basic axiological contradiction: they seek equity with a sense of equal justice and therefore, they do not look the specificity of the members of this population and the way they are constantly harmed.

Keywords: agricultural migrant workers, schooling trajectories, justice, equity.

Recibido: 24 de febrero de 2011. Aceptado para su publicación: 8 de agosto de 2011.

Como citar este artículo: Yurén, T., Rojas, A., de la Cruz, M., Espinosa, J., Escalante, A. (julio-diciembre, 2011). Cuando la justicia falla por simpleza... Análisis de políticas y trayectorias de escolaridad en el caso de la población jornalera agrícola. *Sinéctica*, 37. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=37&art=37_07

PRESENTACIÓN

En este artículo exponemos parte de una investigación amplia desarrollada a lo largo de cuatro años en un albergue donde se alojan jornaleros agrícolas con sus familias. El objetivo es mostrar por qué las políticas y los programas orientados a abatir el rezago educativo de esa población no logran contrarrestar los factores que condicionan las prácticas de inasistencia a la escuela e interrupción de las trayectorias de escolaridad. El rezago educativo es la condición de atraso que enfrenta un segmento de la población respecto a la adquisición de capacidades que se consideran necesarias para el desarrollo de una vida digna (Yurén, Espinosa & De la Cruz, 2009).

A la luz de diversas teorías de la justicia, examinamos el Programa de Educación Preescolar y Primaria para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (PRONIM) y el Programa Oportunidades. Además, con base en la economía de las prácticas sociales de Bourdieu, reconstruimos la trama de factores que explican por qué los pocos jóvenes que han logrado realizar algunos años de estudios posprimaria truncan su trayectoria de escolaridad.

El argumento apoya la conclusión de que las políticas y programas no logran contrarrestar esos factores, en virtud de que llevan en su seno una contradicción axiológica básica: buscan la equidad con un sentido de justicia homologadora y, por ende, no atienden la especificidad de la población y la manera en que ésta es constantemente vulnerada.

En los tres primeros apartados exponemos, respectivamente: los antecedentes y la contextualización del problema; las características de la población y el escenario; la metodología y el andamiaje teórico. En los dos últimos, presentamos los resultados del análisis.

VULNERABILIDAD Y REZAGO ESCOLAR DE LOS JORNALEROS AGRÍCOLAS

En una investigación previa (Yurén, Espinosa & De la Cruz, 2009) concluimos que el rezago escolar en México sigue siendo alto (44.7% de la población, según el Censo de Población y Vivienda 2005, INEGI, 2006) y que si bien las políticas aplicadas y los programas puestos en marcha en los últimos años han contribuido al aumento del promedio de escolaridad (de 7.6 años en 2000 a 8.1 en 2005) y a la mejoría en la eficiencia terminal en todos los niveles, persisten las desigualdades educativas por factores regionales, socioeconómicos y de género, así como un fuerte atraso en competencias de la población en general, a lo que se añade una enorme capa de jóvenes sin opciones educativas de nivel terciario. La desigualdad educativa por factores socioeconómicos afecta sobre todo a la población rural y, dentro de ella, al grupo de los jornaleros agrícolas migrantes en el que el rezago se da en forma más acusada.

De acuerdo con los resultados de la Encuesta Nacional de Jornaleros Agrícolas 2009, se estima que existen en el país 2 040 414 jornaleros agrícolas temporales, quienes, junto con sus familias, hacen un total de 9 206 429 personas, de las cuales 26.7% son migrantes, es decir, personas que se mantienen en movimiento (Sedesol, 2010a). Este porcentaje aumenta si se incluye no sólo a los migrantes circulares, que van de una cosecha a otra en distintos espacios geográficos, y a los migrantes pendulares, que regresan a su pueblo al concluir la cosecha, sino también a los que han abandonado sus lugares de origen en busca de mejores ingresos y se han asentado en los albergues. La Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol, 2010b) precisa que 39.1% de esa población es menor de dieciocho años y que 711 688 niños, niñas y adolescentes trabajan. De ellos, 30% lo hacen en trabajos no remunerados.

En un estudio realizado por la Subsecretaría de Desarrollo Social y Humano (2009) se reconoce que la población jornalera agrícola es vulnerable porque, además de estar en condición de pobreza, depende de relaciones contractuales no formales que vulneran derechos laborales y humanos, y su movilidad impide que se le preste una atención institucional constante y eficiente. Esta condición se agrava por la pérdida de identidad, la desigualdad, la discriminación y la exclusión de la que es objeto; la falta de certidumbre jurídica y de seguridad social; la falta de acceso a un estado pleno de salud física, mental y emocional; la falta de bienes patrimoniales y servicios para satisfacer necesidades básicas (alimentación, vivienda, educación, transporte y salud); la degradación del medio físico en el que se lleva a cabo la reproducción social; la falta de oportunidades laborales y el empleo mal remunerado; la falta de ingresos, ahorro y capacidades autogestivas; la falta de capital social (debilidad organizativa, falta de canales de participación y empoderamiento); y la desigualdad originada por los roles de género. El estudio concluye que lo anterior trae como consecuencia la falta de agencia; es decir, la insuficiente capacidad de los sujetos para modificar sus circunstancias, lograr su propio bienestar y proyecto de vida, y pasar de la visión de su propio bien a otra que incluya cuestiones referentes a su contexto familiar, comunitario o social.

Un dato no reportado en ese estudio es el alto rezago escolar de ese grupo. Aunque las cifras son inciertas en lo que se refiere a la educación de esta población, se estima que menos de diez por ciento de los hijos de los jornaleros agrícolas asisten a la escuela. Algunas investigaciones (Antonio, 2008) lo atribuyen a: factores administrativos, como el cambio de lugar de residencia o la falta de acta de nacimiento; la incorporación temprana de los hijos e hijas al trabajo; y escuelas no equipadas, maestros no capacitados o maltrato en la escuela.

Otras investigaciones apuntan a los padres de familia, pues se sabe que la escolaridad de la madre, el ejemplo académico que dan los padres y su ayuda en las tareas escolares son variables que influyen favorablemente en el logro escolar de los hijos e hijas. También se sabe que los padres profesionales los apoyan mejor (Ruiz, 2003) y, en cambio, padres sin escolaridad no estimulan el logro escolar de sus hijos (Vera, 2007).

A la reproducción del rezago escolar contribuye la necesidad de que todos los miembros de la familia aporten al aumento del ingreso, pero también influye una conflictiva relación familia-escuela, cuando se trata de familias de nivel socioeconómico bajo. En algunos casos, los padres y las madres no se sienten bien tratados por los maestros o incluso se sienten utilizados por la escuela (Espeleta & Weiss, 1996; Del Castillo, 2007). A esto abona el hecho de que los agentes escolares responsabilicen a la familia de los problemas de conducta y el escaso aprovechamiento de los niños (Blasco, 2005), y que devalúen la educación familiar (De la Cruz, 2008).

En el caso de la población objeto de estudio, nos interesó la manera en que los factores ya reportados por diversas investigaciones se entretujan con otros para configurar programas y políticas públicas en los que la intención explícita de lograr equidad se ve mediatizada por una forma de entender la justicia que vulnera aún más a los vulnerables y contribuye a que se interrumpan las trayectorias de escolaridad.

EN UN ALBERGUE CAÑERO: LA POBLACIÓN Y EL ESCENARIO

Nuestro universo de estudio estuvo constituido por los integrantes de las familias jornaleras migrantes que habitan en un albergue ubicado en Tlaltizapán, Morelos, cerca de un ingenio donde se procesa la caña de azúcar. Para conocer sus características, aplicamos un censo gracias al cual obtuvimos información de 563 personas, que constituyen 65% de la población que habitaba el albergue en ese momento. Entre los datos destaca que cerca de las tres cuartas partes de esa población proviene de Guerrero y el resto de Puebla, Oaxaca y distintas partes de Morelos; 56.7% son varones y 43.3% mujeres; 36% de la población censada es menor de edad; de los niños de entre ocho y once años, sólo 31% trabajan, pero de los niños que tienen entre doce y dieciséis años, 88.5% están incorporados al corte. El ingreso normal de 68.7% de la población censada era de 60 a 120 pesos por todo un día de corte.

En el albergue se alojan los jornaleros que de diciembre a mayo se dedican a la zafra. En el espacio hay 16 galerones, cada uno con 24 cuartos de aproximadamente tres por cuatro metros. En cada cuarto se aloja una familia o cuatro jornaleros solteros. En otro galerón, hay parrillas y conexión para gas, pero se usan poco, porque las mujeres prefieren cocinar en anafres junto a sus cuartos. Se proporciona electricidad en un horario fijo y sólo durante el tiempo que dura la cosecha. Hay dos espacios para retretes y un conjunto de regaderas inhabilitadas. Existe otra área común donde se encuentran los lavaderos; sin embargo, la escasez de agua obliga a los habitantes del albergue a ir al riachuelo cercano —donde van a dar los desechos del ingenio— para lavar la ropa y bañarse. En el centro hay una cancha que se utiliza para hacer deporte o como lugar de reunión cuando hay algo que festejar. Existe un espacio destinado a una clínica y otro para una ludoteca; ambos están inutilizados, porque no hay presupuesto para personal que preste el servicio. Hay un comedor en el que, a cambio de un peso, se brindaba a los niños y niñas escolarizados el almuerzo que preparaban las madres de familia con los insumos que enviaba la Sedesol. Cuando esta secretaría dejó de dar los insumos, algunas madres se organizaron para

seguir ofreciendo los desayunos por la cantidad de tres pesos por niño, pero los resultados no fueron los deseados y el servicio dejó de darse.

Los jornaleros trabajan de cinco de la mañana a seis de la tarde o más, inclusive los domingos, para obtener entre 600 y 900 pesos por semana. A media mañana, un camión pasa al albergue a recoger el “taco” para los jornaleros, es decir, el alimento que preparó cada mujer para su esposo. A veces, en el camión que recoge las bolsas regresan algunos de los hombres después de la quema de la caña, con la ropa, la cara y las manos cubiertas de ceniza, el machete en una mano, la garrafa de agua vacía en la otra y el cansancio auestas. La mayoría de ellos permanece en el campo hasta la tarde. Sus jornadas son largas y muy cansadas. No cuentan con más equipo que el que ellos aportan: su machete, su lima, una camisa larga para proteger la piel del ahuate, un sombrero para evitar la insolación, su garrafa con agua y un paliacate con el que se cubren nariz y boca durante la quema de la caña.

La mayoría de las mujeres pasan los días lavando ropa, acudiendo al molino, preparando “el taco” para el compañero y los hijos que van al campo, cuidando a los hijos pequeños y realizando las tareas que les han sido asignadas por la escuela, la Sedesol o la administración del albergue, como la limpieza de la escuela; la elaboración del almuerzo y la limpieza del comedor de los niños; la limpieza de las zonas comunes del albergue; y las pláticas y actividades obligatorias para quienes son beneficiarias del Programa Oportunidades. Son pocas las que buscan tener un ingreso extra desarrollando labores domésticas en casas cercanas o haciendo “el taco” para los solteros, pues esto las obliga a pagar a otras mujeres las tareas de limpieza que ellas no pueden realizar o a tomar la decisión de no enviar a sus hijos a la escuela para eludir la demanda de llevar a cabo esas faenas.

Sólo en algunos casos, las mujeres acompañan a los hombres a la cosecha de la caña; en cambio, los hijos varones empiezan a ir al campo desde los ocho años. Cuando termina la zafra, una buena parte de los habitantes del albergue se desplazan a otros lugares para trabajar en cosechas de chile, jícama o tomate, en las que participan todos los miembros de la familia. Algunas familias que han logrado negociar su estancia en el albergue, se mantienen ahí al concluir la cosecha y se sostienen trabajando en otras tareas (albañilería, venta de servilletas o trabajo doméstico). Muchos de los niños y niñas revelan en sus rostros y en su estatura diversos grados de desnutrición; un buen número de ellos andan descalzos y sus pies y manos están maltratados por el contacto con la tierra.

Algunas mujeres comentan que en otros lugares a donde van a cosechar, las condiciones de vida son más difíciles, pues duermen todos juntos en galerones o bajo grandes toldos, sin privacidad alguna. Muchas veces no cuentan con retretes; tampoco con luz ni agua. A falta de escuelas, los instructores comunitarios imparten clases en galerones calurosos, bajo toldos o en camiones viejos habilitados como salones de clase.

Ése no es el caso del albergue que describimos, pues junto a éste hay una escuela primaria que opera en el marco del PRONIM y muy cerca hay una secundaria y una preparatoria. Sin embargo, el censo que contribuimos a realizar en 2007 revela que no están inscritos en la escuela 26.4% de los niños y niñas de entre seis y once años y 47% de los que tienen entre doce y dieciséis años. Aunque las familias que mandan a los niños a la escuela son beneficiarias del Programa Oportunidades, lo que reciben de beca no parece ser un incentivo poderoso para evitar el fracaso escolar y el abandono de la escuela a temprana edad. Este factor y otros

que frenan las trayectorias de escolaridad de los hijos e hijas de familias jornaleras fue justamente lo que pusimos en el foco de nuestra investigación.

JUSTICIA Y EQUIDAD: METODOLOGÍA Y ANDAMIAJE TEÓRICO

El enfoque epistémico que adoptamos fue de corte analítico-reconstruccionista (Yurén, 2007). Lo aquí reportado requirió la combinación de diversos recursos metodológicos, tanto para el acopio de datos, como para el análisis.

En 2007, para conocer las características de la población y su forma de vida, realizamos observación no participante, entrevistas abiertas a testigos privilegiados (administradores, promotora cultural y choferes) y un censo. Los datos cualitativos se procesaron a la manera etnográfica y los cuantitativos con estadística descriptiva. Entre 2007 y 2009, durante los periodos de zafra, construimos un corpus de datos a partir de observación participante (en el marco de talleres que organizamos para la población) e hicimos entrevistas abiertas a informantes clave (seis jornaleros, diez mujeres y cuatro jóvenes). También aplicamos una encuesta a 25 mujeres que no participaron en los talleres. Los datos obtenidos y los que recogimos anteriormente fueron trabajados con análisis estructural (Piret, Nizet & Bourgeois, 1996), a fin de reconstruir algunos rasgos nucleares del *habitus* de la población y las reglas del campo (Bourdieu, 1999) que condicionan las prácticas sociales de no asistencia a la escuela o interrupción de trayectorias de escolaridad de los hijos e hijas.

De manera simultánea, entre 2008 y 2009 llevamos a cabo un análisis de documentos y entrevistas cortas a diez niños y niñas que asistían a la escuela del PRONIM y a un supervisor escolar. El conjunto de datos nos permitió conocer la forma en que opera el PRONIM y el Programa Oportunidades, y la percepción que de ello tiene la población en estudio. Por último, entre 2009 y 2010 obtuvimos los relatos de vida de seis jóvenes (cuatro casos típicos y dos casos no típicos) a fin de reconstruir la trayectoria de escolaridad de cada uno y la trama de factores que dinamizaron o contribuyeron a su interrupción. Esta última resultó de la construcción de una red semántica en la que se relacionaron entre sí las categorías de los informantes, y se tuvo como organizadores la noción de trayectoria de escolaridad y las categorías de capitales, *habitus* y reglas del campo (Bourdieu, 1999). Luego, generamos categorías de mediación entre las categorías teóricas y las de los informantes con la intención de hacer la interpretación de acuerdo con lo que Popkewitz (1988) llama "etnografía crítica". Finalmente, realizamos el contraste entre los casos típicos y los no típicos para confirmar lo encontrado en la red semántica.

Con los resultados de los distintos análisis y a la luz de diversas teorías de la justicia, procedimos a hacer una síntesis para responder a la pregunta: ¿por qué las políticas y programas orientados a abatir el rezago educativo de los jornaleros agrícolas no logran contrarrestar la trama de factores que condicionan las prácticas de inasistencia a la escuela e interrupción de las trayectorias de escolaridad?

La trayectoria de escolaridad es distinta a la trayectoria escolar ya la trayectoria social, pero está entrelazada con ellas. Bourdieu define la trayectoria social como "la serie de las posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones" (1997, p.82). Por su parte, la trayectoria de escolaridad consiste en la serie de posiciones sucesivas en el sistema escolar que un sujeto recorre a lo largo de su vida (Rojas, 2011); es vivida como experiencia y está condiciona-

datando por el *habitus* como por factores sociales que reflejan las relaciones de fuerza y transmiten creencias, normas morales, reglamentos, políticas, medidas administrativas, ideales, aspiraciones y saberes de distinta índole.

La trayectoria de escolaridad ha de ser considerada en relación con las trayectorias de otros más o menos equiparables, que conducen a unas posiciones más o menos equivalentes, porque, como dice Bourdieu (2002), hay una dialéctica entre las disposiciones que forman el *habitus* y las posiciones ocupadas, entre las aspiraciones y las realizaciones.

Las herramientas teóricas que empleamos permitieron examinar los factores que frenan la trayectoria de escolaridad de los individuos de esta población, y vulneran su derecho a la educación. Cuando decimos que *todos somos iguales en el derecho a la educación*, entendemos esta última como un conjunto de *capacidades* que amplían la libertad de los sujetos. Con base en la distinción de Sen (1999) entre logros, libertad y medios, cuando hablamos del servicio educativo nos referimos a los medios que se requieren para la adquisición de las capacidades. La falta de libertad propiciada por un servicio deficiente o la falta de oportunidad para educarse coloca a los sujetos en una posición desventajosa que les impide acceder a múltiples logros. Es ese hecho el que examinamos a la luz de los criterios de justicia y equidad.

Según Aristóteles, “la justicia es el hábito que dispone a los hombres a hacer cosas justas [...] lo justo es lo legal y lo igual” (1961, pp. 109-110). Debido a la equivalencia de lo justo con lo igual, esto último suele apreciarse como un valor. Por nuestra parte, sostenemos que la igualdad per se no es un valor, sino una relación entre individuos o grupos que puede resultar valiosa sólo en la medida en que es condición necesaria del equilibrio de un sistema social que, conforme a ciertos criterios, se considera justo (Bobbio, 1993). Esta afirmación adquiere importancia si se toma en cuenta que la ley puede fallar en casos particulares que salen de lo general. Entonces aparece la necesidad de lo equitativo, entendido como “rectificación de la ley en la parte en que ésta es deficiente por su carácter general” (Aristóteles, 1961, p. 131). Desde esta perspectiva, lo equitativo corrige ciertas formas de justicia.

Para entender lo equitativo, resultan de utilidad las distinciones de Ricoeur (1995), quien aclara que el término “justo” se aplica a las personas, las acciones y las instituciones; desde el punto de vista del acto de juzgar tiene varias acepciones: en un plano teleológico, lo justo es lo bueno; en uno deontológico, lo justo se identifica con lo legal, pero desde el plano de la sabiduría práctica, en la que se ejerce el juicio en situación, “lo justo no es ni lo bueno ni lo legal, sino lo equitativo” (p. 27). En las situaciones de conflicto es menester el juicio en situación que atiende las diferencias y la vulnerabilidad del otro, en busca de la equidad (Ricoeur, 1996).

La manera en la que es tratada la diferencia desde el punto de vista jurídico es una clara muestra de lo problemática que ella resulta. Así lo pone de manifiesto la distinción que hace Luigi Ferrajoli (2004) de cuatro modelos de configuración jurídica de las diferencias: la indiferencia jurídica de las diferencias, que coincide con el estado de naturaleza y la ausencia de derecho; la diferenciación jurídica de las diferencias, como en la sociedad de castas; la homologación jurídica de las diferencias, que asume una identidad normal; y la igual valoración jurídica de las diferencias.

De acuerdo con las distinciones de Ferrajoli (2004), la justicia radica en la igual valoración jurídica de las diferencias o el igual derecho de todos a la afirmación y a la tutela de la propia identidad. Esto conlleva la superación de la tendencia a la

homologación jurídica de las diferencias, mediante la cual éstas son ignoradas o devaluadas en nombre de una abstracta afirmación de igualdad, de una identidad que se asume como “normal” y que se vuelve normativa. Desde este punto de vista, decir que somos iguales en el derecho a la educación significa que el Estado –encargado de tutelar los derechos– tiene obligaciones en ese sentido y, por ende, debiera establecer un sistema de garantías capaz de asegurar la efectividad de la educación; es decir, no sólo de asegurar que se brinde el servicio educativo a todos para contribuir a que los sujetos adquieran las capacidades que amplían su margen de libertad, sino que además esto debe hacerse atendiendo las diferencias de los sujetos, pues –como bien dice Ferrajoli– no se trata de abandonar las diferencias al libre juego del más fuerte, ni de privilegiar o discriminar alguna diferencia, ni de desconocer las diferencias, sino de garantizar la efectividad de los derechos –en este caso, el de la educación– partiendo del reconocimiento de la virtual inefectividad de tales derechos en presencia de obstáculos de orden económico, social y cultural que la limitan de hecho.

Desde ese punto de vista, entre igualdad y diferencia no sólo no hay contradicción, sino que se da una implicación recíproca. Como dice Ferrajoli (2004), el término que se opone a “diferencia” no es “igualdad”, sino “desigualdad”. De ahí que resulten tan importantes las estrategias de igualación a las que se refiere J. Elster (1994), especialmente cuando los bienes son escasos. Hay tres clases de bienes: los que pueden asignarse (el dinero, los bienes materiales y los servicios); los que no pueden asignarse (el bienestar, el conocimiento o la salud), pero cuya distribución puede verse modificada por la asignación de otros bienes (por ejemplo, la salud puede ser mejor distribuida con un mayor número de clínicas); y las aptitudes mentales y físicas, cuya distribución no puede ser afectada por la asignación (porque esos bienes están determinados genéticamente o se pierden por accidentes irreversibles), pero puede ser compensada con otros bienes (como una pensión para quien ha perdido capacidad de trabajar, o una prótesis para quien perdió una pierna).

Desde la perspectiva de Elster (1994), para el primer tipo, la igualación es directa: el bien se asigna de manera igual o, si esto es imposible porque el bien es escaso, se asigna al azar. Para los bienes del segundo tipo, la igualación tiene que ser indirecta, mediante la asignación apropiada de otros bienes. Cuando faltan bienes del tercer tipo, los individuos deben ser compensados mediante asignación de bienes de otro tipo, hasta el punto en que su bienestar iguale al de los demás.

En relación con la población que estudiamos, nos preguntamos a qué se debe que el derecho a la educación no sea ejercido por la población jornalera, a pesar de los discursos y programas que procuran equidad. Los aspectos en los que centramos nuestro análisis fueron: la distribución del bien llamado “educación”, el tratamiento de las diferencias y la manera en que los programas aplicados favorecen o no que esta población tenga la capacidad de superar su situación de desventaja.

LA COMBINACIÓN PRONIM Y OPORTUNIDADES: UNA ESTRATEGIA DE IGUALACIÓN FALLIDA

En la población que estudiamos, los niños y niñas inscritos en la primaria acuden a la escuela que opera en el marco del PRONIM, programa que funciona desde 1982 y cuyo objetivo es asegurar la educación básica para la población que transita desde sus comunidades de origen a los mercados de trabajo rural, en periodos distintos al calendario escolar nacional. El programa se creó considerando las dificultades que tiene esta población para acceder y permanecer en los servicios

educativos de preescolar y primaria regulares. Con él, se busca: “Brindar la atención educativa intercultural [...] a las hijas e hijos de entre 3 y 14 años de familias jornaleras agrícolas, migrantes y asentadas mestizas e indígenas a través de la operación, seguimiento, evaluación y ajuste continuo de un modelo educativo, asegurando la equidad en la cobertura y calidad del servicio” (PRONIM, 2007).

El PRONIM funciona con un presupuesto federal que se transfiere a las entidades federativas tomando en cuenta las necesidades de cobertura que en cada una de ellas se manifiesten. Su especificidad radica en un currículo que, para adaptarse a los ciclos agrícolas cuyo promedio nacional es de cinco meses, está compuesto de cinco módulos. Los contenidos se organizan en torno a ejes temáticos que operan como contextos integradores para que niñas y niños puedan hacer relaciones entre la escuela, sus condiciones de vida y el trabajo, de manera que apliquen en su contexto inmediato lo aprendido en el aula. Los módulos están atravesados por temas transversales cuya finalidad es favorecer una visión integral y organizada de la realidad (Rodríguez y Ramírez, 2006).

Por sus características, el programa requiere docentes que conozcan las características de la población y las condiciones de los albergues o campamentos en los que habitan los niños y niñas; dominen los materiales con que se trabaja; y sean capaces de atender grupos multigrado y trabajar la multiculturalidad. Pese a estas exigencias, dicen Rodríguez y Ramírez (2006), los sueldos de los docentes son bajos y la situación laboral es difícil.

Las evaluaciones de las que ha sido objeto el programa revelan sus debilidades. En una de ellas, Rojas (2006) alude a la falta del acta de nacimiento como factor de inasistencia a la escuela, y señala que una gran parte de quienes fungen como profesores se incorporan sin contar con los conocimientos pedagógicos y didácticos que se requieren, y van realizando sus estudios de educación media o profesional al mismo tiempo que prestan el servicio.

De acuerdo con la evaluación del ciclo 2009-2010 (Coneval, 2010), la población atendida en 2009 llegó apenas a cinco por ciento del total de la población potencial, lo que revela que la cobertura del programa es mínima. El informe agrega que: se busca extender el modelo a nivel secundaria, pero eso todavía no se ha logrado; la alta movilidad de la población beneficiaria dificulta que el programa trabaje de manera continua por periodos largos, y su funcionamiento depende de afectaciones económicas y climáticas de los estados receptores. Se añade que está en marcha la elaboración de una boleta electrónica que aliviará los males que la migración provoca en la escolaridad, pero que aún no se superan diversos problemas técnicos. Se concluye que a causa de la reducida cobertura, “los niños y niñas transitan por diferentes modalidades del sistema educativo, su trayectoria escolar es fragmentada, repiten grados escolares y no se reconocen sus avances en las nuevas escuelas a las que se trasladan” (Coneval, 2010).

Los evaluadores señalan que el enfoque intercultural está debidamente atendido en el programa, pero que los materiales debieran reforzar más el enfoque de género para promover el respeto y la equidad. Reconocen que se requieren mecanismos para incrementar los espacios de atención educativa, pues en muchos casos las clases se dan en campamentos o instalaciones improvisadas que no son las idóneas. Finalmente, señalan que los resultados no muestran que el programa ayude a superar la marginación educativa (Coneval, 2010).

Los propios actores hacen su valoración en relación con el programa (las opinio-

nes y valoraciones que presentamos en este apartado aparecen con mayor amplitud en Rojas, 2009). Los juicios más severos provienen de algunas madres de familia que se quejan de que los maestros no son titulados y “siguen estudiando[son estudiantes]”. Uno de los asesores pedagógicos en Morelos señala que pese a la intención de que se realice “un trabajo integral y transversal [...] la capacitación que se les da a los docentes para poner en práctica el programa es muy expés”.

Los niños y niñas expresan en relación con otros aspectos. Uno de ellos es el uso de la lengua materna, que para la mayoría es el mephá o tlapaneco. Algunos sólo la entienden y no la hablan. Celia, una niña de ocho años, dice: “Cuando estaba chiquita me gustaba harto [el tlapaneco.] Luego quise hablar y ya no pude”. Su mamá agrega: “Ya no lo quiere aprender porque dice que es feo; sus amigos de la escuela le dicen que no hable así”. “Me da pena”, “los otros niños se burlan”, son las expresiones que dan cuenta del porqué van abandonando su lengua y revelan que la escuela no opera como un espacio multicultural. A pesar del hincapié en los ejes temáticos y los temas transversales, los niños y niñas dicen que lo que les importa más a los maestros son “las cuentas” y “enseñar a leer y escribir”.

Respecto a las interacciones, los testimonios dejan ver que se siguen presentando situaciones de maltrato, tanto físico como psicológico, hacia los niños y las niñas. Una madre comenta: “[el maestro] es bien gritón, de todo se enoja, grita bien feo, ¡sí grita!”. También entre pares se da la violencia, especialmente cuando en los salones de clase hay niños que menosprecian a quienes provienen de familias migrantes. Una niña narra lo siguiente acerca de uno de sus compañeros: “No quiere ir a la escuela porque allá los chamaquitos son groseros, y le dice a su mamá que no quiere ir porque a veces le pegan, le avientan piedras [...] por eso ya no quiso ir, se salió”.

Entre los aspectos que los niños y niñas resienten es el corto tiempo que dura el ciclo escolar. Dicen que les gustaría ir más tiempo a la escuela, pues en cinco meses “no se ven todos los temas” y no logran trabajar más allá de la mitad de los libros de texto. También reconocen que no aprenden a leer, escribir y contar bien. En virtud de que el periodo lectivo es de cinco meses, los niños y niñas –tanto los que se quedan a vivir en el albergue como los que migran con sus padres– pasan siete meses del año sin escuela.

En el caso específico que investigamos, los niños y niñas que van a la escuela suelen acudir los fines de semana al campo con sus padres y hermanos para aprender el oficio de cortar caña. Las niñas, desde temprana edad, realizan tareas domésticas: barren, lavan trastes y ropa, cuidan a los hermanos y hermanas y hacen la comida. Los niños que no van a la escuela se incorporan, a partir de los ocho años, a la zafra con los adultos; las niñas suelen acompañar a sus madres para vender las servilletas que bordan, vender legumbres o efectuar trabajo doméstico remunerado. Cuando termina el periodo de zafra, si la familia se queda en el albergue, es frecuente que niños y niñas participen en otro tipo de cosecha. Una madre de familia justifica el trabajo de su hija en la cosecha de cacahuate: “Por la estatura de la niña se le facilita la recogida”.

Por su parte, el Programa Oportunidades brinda apoyos económicos y educativos para los adultos, y otorga útiles escolares y becas a los hijos de beneficiarios, dependiendo del grado escolar. Las madres inscritas en ese programa tienen obligación de asistir a pláticas, actividades y consultas médicas. El bajo porcentaje de niños y niñas que reciben becas de este programa en el albergue estudiado es un

indicio de que aquéllas resultan insuficientes para resolver los problemas económicos y las más de las veces los padres prefieren incorporar a sus hijos al trabajo para obtener un mayor ingreso. Las becas van de 145 pesos mensuales para quienes están en tercer año de primaria hasta 290 pesos para quienes van en sexto de primaria. En secundaria, las becas más altas (545 pesos) son para las mujeres que cursan el tercer año; en preparatoria, las más altas (925 pesos) son también para las mujeres que estudian el tercer año. Sin embargo, los montos de las becas no se suman sin más, pues el tope de apoyos a las familias con hijos en secundaria es de 1515 pesos y con hijos en preparatoria, de 2440 pesos (Sedesol, 2010c).

En suma, el PRONIM no contribuye a la distribución equitativa del bien llamado educación; en primer término, porque atiende a un porcentaje mínimo de la población, lo que hace suponer que oficialmente no se considera necesario abrir más escuelas y dedicar más y mejores maestros para esta población. Además, los pocos niños y niñas que concluyen la primaria obtienen un certificado, pero no las competencias esperadas, pues la reducción de la cantidad de tiempo y contenidos repercute en la calidad. Si aplicamos categorías de Elster (1994), puede decirse que el servicio educativo, que es bien asignable, se asigna de manera insuficiente y ello repercute en una injusta distribución del bien no asignable que es la educación.

Lo anterior es resultado de insistir en aplicar una política educativa con una perspectiva homologadora: se establecen los mismos requisitos administrativos para todos sin considerar que hay un sector de la población que no puede cumplir con ellos; en los hechos, lo que se hace es aplicar el mismo currículo que en las escuelas regulares, pero recortando tiempo y contenidos, y trabajando con maestros menos preparados. Así, en lugar de tutelar las diferencias, como recomienda Ferrajoli (2004), aplicando programas ad hoc y medidas remediales, se les penaliza ofreciendo menor calidad en el servicio.

Por su parte, el Programa Oportunidades, en lugar de optimizar la distribución de la educación mediante la mejora de los servicios educativos y la adecuación de éstos a las necesidades de los migrantes, lo que hace es compensar la deficiencia en el servicio a través de la asignación de una beca por demás insuficiente, como si se pensara que no tiene caso invertir en elevar la calidad del servicio para una población que no va a aprender y, entonces, lo que procede es compensar. De este modo, se aplica la metáfora del “balde que pierde” (Elster, 1994); es decir, la idea de que no tiene caso destinar más recursos en una población que no va a aprovecharlos.

En resumen, estos programas ocultan una falla estructural que correspondería al Estado resolver, pues pretenden la equidad sin estrategias de igualación adecuada —a la manera de lo que recomienda Elster (1994)— y sin considerar las diferencias—como aconseja Ferrajoli (2004)—. Dichos programas y las políticas de las que emanan tienen un efecto perverso: una vez puestos en marcha, el Estado se lava las manos y atribuye a los sujetos el rezago educativo; se asume que son ellos quienes no saben aprovechar la beca; que son ellos quienes, aun cuando sean igualados con otros al recibir un certificado de primaria, no saben competir por otras oportunidades educativas o laborales.

TRAYECTORIAS DE ESCOLARIDAD TRUNCAS: SUS CONDICIONES DE EXISTENCIA

En las condiciones que hemos descrito resulta sumamente difícil para los miembros de las familias jornaleras terminar la primaria y acceder a la secundaria, es decir, concluir la educación básica (en México, ésta se refería sólo al nivel de pri-

maria [Solana, Cardiel & Bolaños, 1982], pero en 1993 se le agregaron el preescolar y la educación secundaria). Además de los cambios espacio-temporales, de logística y de dinámica curricular (Rué, 2002) que cualquier niño o niña experimenta al entrar a la secundaria, quienes provienen de familias jornaleras tienen más dificultades para continuar su trayectoria de escolaridad: para que los jóvenes de una familia jornalera acudan a la escuela secundaria se requiere mantenerse en el mismo lugar después de concluida la zafra y eso significa perder la oportunidad de trabajar en otras cosechas y tener que negociar con el administrador la permanencia en el albergue.

Para identificar los factores que contribuyeron a que algunos realizaran estudios posteriores a la primaria y los que influyeron para que interrumpieran su trayectoria escolar, reconstruimos la trama de poderes y creencias que atraviesan el mundo de la vida de las familias jornaleras y recogimos el discurso de cuatro jóvenes—dos hombres y dos mujeres— que cursaron estudios después de la primaria. El primero tiene quince años y relató que dejó la escuela cuando estaba estudiando segundo de secundaria, debido a que su novia quedó embarazada y ello le obligó a llevar una vida de adulto. El segundo de los hombres, quien tiene dieciséis años, abandonó la escuela cuando estaba en primero de preparatoria porque reprobó una materia; ahora trabaja en el molino. Una de las mujeres tiene veinte años y se embarazó cuando tenía dieciocho años; aunque logró concluir la preparatoria, una vez que nació su hija ya no volvió a la escuela. La otra mujer tiene diecisiete años y, a pesar de que está embarazada, está concluyendo el bachillerato; sus planes son dejar de estudiar cuando nazca el bebé.

A pesar de que estos jóvenes le atribuyen la interrupción a una determinada causa, advertimos que ésta no es sino el resultado de una densa trama de poderes y creencias que constituyen las reglas del campo (Bourdieu, 1997, 1999, 2002), según la fórmula “[*(habitus) (capital)*] + *campo=práctica*”, acuñada por Bourdieu (2002, p. 99), y cuya aplicación tiene como efecto las prácticas de inasistencia de los niños, niñas y jóvenes a la escuela, la interrupción del proceso educativo de muchos ellos, así como la baja o nula escolaridad de los adultos, aunada a su resistencia a involucrarse en actividades que contribuyan a seguir aprendiendo.

El estudio que realizamos (el análisis más completo de las reglas del campo puede revisarse en De la Cruz, 2010) muestra que el campo social en el que se mueven los jornaleros agrícolas es el del negocio agrícola. Éste es un espacio social en donde confluyen relaciones sociales que obedecen al interés de obtener ganancia. La regla general que preserva ese interés consiste en asegurar la mano de obra barata y sobreexplotada de los jornaleros agrícolas para abaratar los costos de producción sin correr los riesgos propios del negocio agrícola. Las condiciones de aplicación de esta regla consisten en: i) mantener un espacio de vida regulado donde se reproduce material y culturalmente esa mano de obra; dicha regulación hace necesaria la acción de un conjunto de agentes dominantes/dominados (el administrador, los promotores culturales, los choferes, entre otros); ii) la debilidad de las organizaciones campesinas, que se traduce en condiciones laborales desventajosas para los jornaleros, al tiempo que garantiza una distancia entre los trabajadores y el patrón, favorable a éste; y iii) un conjunto de políticas y programas con los que el Estado pretende compensar su omisión respecto a las relaciones laborales.

De la regla general se derivan otras que se refuerzan entre sí y mantienen el equilibrio del campo:

- Cultivar de manera cotidiana el sentimiento de desprotección de los jornaleros, pues esto facilita que acepten jornadas extenuantes y jornadas precarios, con la consecuente imposibilidad de aumentar su volumen de capital (que incluye el capital económico, político, cultural y social).
- Desestimular la búsqueda de mejorar el ingreso con medidas arbitrarias, como no pagar demasiado a alguno que cosechó más “para que los otros no se enojen”.
- Reforzar, por diversas vías, la escasa escolaridad, e impedir que puedan inscribirse los niños y niñas que no tienen acta de nacimiento, lo que fuerza a las madres de familia a trabajar en la limpieza de la escuela por cada niño inscrito; lo anterior devalúa a la familia y, en general, evita que tengan tiempo libre.
- Explotar el trabajo no reconocido de la mujer y explotar de manera ilegal la mano de obra infantil.
- Controlar el espacio de reproducción material y cultural de la mano de obra barata, no sólo porque al alojar a las familias en el albergue se favorece la procreación y aumento de esta población, sino también porque la elaboración del alimento, así como el cuidado de la ropa y el área para habitar queda a cargo de las mujeres de la familia, tanto adultas como niñas.

Asimismo, el albergue constituye el medio en el que se produce una microcultura que contribuye a que todo siga igual gracias a que en el habitus de los distintos agentes del campo se internaliza una visión desvalorizada del ser del jornalero y una visión androcéntrica que no es contrarrestada ni con la perspectiva de género que debiera ser un tema transversal en el PRONIM, ni con la educación sexual que debieran impulsar los programas escolares.

Las reglas del campo revelan que, para mantener el equilibrio y preservar el interés que rige en el campo, se requiere conservar un volumen mínimo de capital global en el caso de los jornaleros. Por ello, esas mismas reglas refuerzan las condiciones que hacen imposible el aumento de los capitales económico y político, pues implican ausencia del tiempo para el descanso, el ocio y el estudio, así como un sentimiento de impotencia, cotidianamente reforzado por los agentes dominantes, que vigoriza su disposición a ocupar un lugar subordinado en relación con las autoridades del gobierno y la administración del albergue. Al preguntarles por quiénes tienen poder, los jóvenes recorren desde el presidente hasta el administrador del albergue; salvo un joven que dijo que ejerce poder expresándose, los demás no se reconocen con poder.

La red semántica que construimos a partir de los relatos de vida de los jóvenes permitió ver que la ausencia de poder, la falta de tiempo y la debilidad de las organizaciones campesinas se traduce en la escasa o nula participación en organizaciones que defiendan sus intereses o derechos (los jóvenes declararon que ni ellos ni algún miembro de su familia pertenece a alguna organización). Esto se vincula también con una actitud de indiferencia respecto a la política: si bien los adultos suelen ir a votar, ninguno participa en partidos o grupos políticos, y los jóvenes tampoco lo hacen. Todo ello alimenta la idea de que, aunque deseen otra cosa, difícilmente van a modificar su situación y, entonces, tienden a reproducirla. De esta manera, se abre la distancia entre las aspiraciones y las realizaciones, y se refuerza

la tendencia a la interrupción y estancamiento de la trayectoria de escolaridad.

Las reglas del campo y las condiciones de vida que se derivan de éstas no sólo actúan directamente para impedir que se incremente el capital económico y político de los jornaleros, sino también contribuyen de modo indirecto a la pauperización del capital cultural y el capital social de esta población. En cuanto al capital cultural, el albergue constituye el espacio para que a la cultura originaria se le sobreponga una en la que predominan programas de televisión que estimulan el consumo, la banalidad y una sexualidad ligada a estas dos características, así como música de poca calidad artística, que lejos de reforzar su identidad étnica, la debilita. Los jóvenes afirmaron que en la televisión ven telenovelas y caricaturas; sólo a veces noticias y casi nunca programas culturales; escuchan música gruperá o comercial que está de moda.

La condición de migrante favorece el olvido de la lengua, las costumbres y las tradiciones de su grupo étnico. Muchos de los niños y niñas del albergue no logran aprenderla lengua y no conocen las tradiciones de su pueblo. Ese olvido es a menudo forzado por el medio cultural y social: nuestros informantes relataron que dejan de hablar su lengua materna para evitar burlas de sus compañeros de escuela. La lengua y la cultura propia se vuelve vergonzante y tiende a ocultarse, pero, al mismo tiempo, la discriminación de la que es objeto esa cultura despierta un deseo de “volver al pueblo” (aunque muchos de los jóvenes nunca hayan vivido ahí), y genera resentimientos que se traducen en malas relaciones sociales con sus pares.

Por otra parte, esa cultura sobrepuesta opera en sentido contrario al esfuerzo que demanda el buen desempeño escolar. Los modelos de sexualidad que esa cultura transmite estimulan relaciones sexuales en edad muy temprana, que con frecuencia son efímeras y traen consigo embarazos precoces. Ciertamente, éstos no son resultado sólo de esa cultura impuesta, pues la cultura originaria está cargada también del androcentrismo que contribuye a ver en el cuerpo de la mujer un instrumento para el hombre.

En suma, la cultura sobrepuesta por ser antagónica de la originaria opera como factor aculturante de esta última y abona, de manera indirecta, a la interrupción de la trayectoria de escolaridad al favorecer los embarazos precoces y distraer a los jóvenes del esfuerzo requerido para el buen desempeño académico.

La narración de los jóvenes entrevistados pone de manifiesto que su capital social en el albergue se reduce considerablemente y ése es uno de los factores que vuelve recurrente el deseo de regresar al pueblo, porque “allá está la familia [extensa]”, “ahí están los primos”, “todos se ayudan”, “no da miedo andar porque se conocen todos”. Un factor que se reveló como fundamental para proseguir la trayectoria de escolaridad es el de los maestros o maestras que “tratan bien”. El buen trato se manifiesta como un estímulo a continuar y a “echarle ganas”; también se revela en momentos en que se brinda ayuda ajustada (en el sentido vigotskyano del término) a los jóvenes: “me explicaba bien”, “me ayudaba cuando veía que no podía”, “me enseñó a leer en español” son expresiones que dan cuenta de esa actitud de los docentes que dejan huella.

Cuando se les preguntó a los jóvenes por sus amigos o amigas, dijeron que tienen algunos en el albergue, y aseguraron, con satisfacción, que tienen algunos “amigos [o amigas] fuera de ‘Las Galeras’”. En ocasiones, esos nexos son un factor propicio para continuar con la trayectoria de escolaridad. Sin embargo, los vínculos con estos amigos o amigas nunca llegan a ser profundos ni permanentes. Al

igual que pasa con los maestros, estas amistades son de corto plazo: “ya no los veo”, suele ser la respuesta cuando se pregunta por ellos.

Un indicador del escaso capital social de los jóvenes entrevistados son sus respuestas a la pregunta sobre quién o quiénes ayudan a su familia cuando tienen problemas: “nadie”, “un tío” o “ustedes” (refiriéndose a los miembros del equipo de investigación).

A diferencia de lo que pasa con otros grupos en pobreza en los que las redes sociales entre padres y maestros favorecen el éxito escolar (Télliz, 2007), los hijos e hijas de familias jornaleras cuentan, a lo sumo, con el apoyo, no siempre constante, de la madre o del padre o de algún maestro que los alienta a “echarle ganas”. Asimismo, por las condiciones del PRONIM, este grupo de la población no logra adquirir la cultura escolar, según García Labandaly colaboradores (2008), y su cultura originaria es pauperizada en aras de una del consumo y la banalidad que poco propicia el éxito escolar.

CONCLUSIONES

Lo examinado aquí permite afirmar que, siguiendo la fórmula de Bourdieu (2002), las prácticas sociales de inasistencia a la escuela e interrupción de la trayectoria de escolaridad obedecen a la interrelación de: un mínimo volumen global de capital (originado por la escasez de unos capitales y la pauperización de otros); un *habitus* que es atravesado por la desvalorización y la visión androcéntrica; y unas reglas del campo orientadas a garantizar la ganancia del patrón mediante la sobreexplotación de la mano de obra y condiciones de vida que favorecen su reproducción.

Estar asentados en el albergue y ser alentados por algún maestro o la madre o el padre para continuar los estudios no son condiciones suficientes para contrarrestar la trama de factores que no ayudan a la escolarización. Tampoco aportan gran cosa las políticas y los programas oficiales, pues el modelo de homologación que va implícito en ellos y la ausencia de medidas remediales—que debiera haber en lugar de las compensatorias—les impiden contrarrestar las reglas del campo. Esto ocurre porque las políticas y los programas oficiales diseñados para favorecer la equidad educativa parecen desconocer que lo equitativo es una rectificación de la ley en la parte en que ésta es deficiente por su carácter general (Aristóteles, 1961). Dicho a la manera de Ricoeur (1996): “Cuando la justicia falla por simpleza” las medidas de equidad requieren la sabiduría práctica que atiende a las diferencias y, sobre todo, a la vulnerabilidad del otro. Es esa sabiduría práctica la que parece estar ausente tanto en el aparato del Estado como en la sociedad, que cierra los ojos ante la especificidad de las condiciones de la población jornalera agrícola. Podemos decir, entonces, que en el caso que analizamos la justicia falla por simpleza y la equidad brilla por su ausencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antonio, S. (2008). *Niños jornaleros, una cosecha sin esperanza*. Recuperado de Visión del campo y los agronegocios, imagen agropecuaria: http://www.imagenagropecuaria.com/articulos.php?id_sec=29&id_art=404
- Aristóteles (1961). *Ética nicomaquea* (2a. Ed.). (Gómez Robledo, A. Trad.). México: Universidad Nacional Autónoma de México, col. Nuestros Clásicos, núm. 3.
- Blasco, M. (2005). ¿Los maestros deben ser como los segundos padres? Escuela secundaria, afectividad y pobreza en México, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (19), 789-820.

- Bobbio, N. (1993). *Igualdad y libertad* (Aragón, P., Trad.). Buenos Aires: Paidós.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social* (Jiménez, I., Trad.). México: Siglo XXI Editores.
- _____. (2002). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto* (Ruiz, C., Trad.) Madrid: Taurus.
- _____. (1999). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción* (2a. ed.) (Kauf, T., Trad.). Barcelona: Anagrama.
- Coneval (2010). *Informe de la Evaluación Específica de Desempeño 2009-2010. Programa de Educación Preescolar y Primaria para Niños y Niñas*. Recuperado de <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/17e8d40e-21af-4e84-95e8-9edc2f1c1866/completo.pdf>
- De la Cruz, M. (2010). *Educación, escuela y autoformación. Concepciones, prácticas y transformaciones en los miembros de familias jornaleras migrantes*. Cuernavaca: UAEM.
- _____. (2008). Representaciones sobre educación, escuela y autoformación en madres jornaleras migrantes. Estudio exploratorio. Tesis para obtener el grado de maestría en Investigación Educativa, UAEM.
- Del Castillo, G. (2007). El aseguramiento de la calidad de la educación superior en México. Una experiencia de políticas públicas. En Parsons, W. Políticas públicas (Acevedo, A., Trad.). México: FLACSO/Miño Dávila.
- Elster, J. (1994). *Justicia local. De qué modo las instituciones distribuyen bienes escasos y cargas necesarias* (Alterman, E., Trad.) Barcelona: Gedisa.
- Ezpeleta, J., & Weiss, E. (1996). Las escuelas rurales en zonas de pobreza y sus maestros: tramas preexistentes y políticas innovadoras, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1 (1), 53-69.
- Ferrajoli, L. (2004). *Derechos y garantías. La ley del más débil*. Madrid: Trotta.
- García Labandal, L. B., González, D. N. & Zacañino, L. (2008). Biografía anunciada del fracaso escolar. En Congreso Internacional: Educación, Lenguaje y Sociedad. Tensiones Educativas en América Latina. Facultad de Ciencias Humanas-UNLPAM. Recuperado de <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/174.pdf>
- INEGI (2006). *II Censo de Población y Vivienda 2005*. Recuperado de <http://www.inegi.gob.mx>
- Notimex (2010). Avanza México en cobertura de Educación Superior, *NTRZacatecas*. Recuperado de <http://ntrzacatecas.com/noticias/mexico/2010/05/18/avanza-mexico-en-cobertura-de-educacion-superior-tuiran/>
- Piret, A., Nizet, J., & Bourgeois, E. (1996). *L'analyse structurale. Une méthode d'analyse de contenu pour les sciences humaines*. Bruselas: De Boeck Université.
- Popkewitz, T. S. (1998). *La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente*. Barcelona, España: Pomares.
- Programa de Educación Preescolar y Primaria para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes, *Diario Oficial de la Federación*, 2007. Recuperado de [http://www.ordenjuridico.gob.mx/Federal/PE/APF/APC/SEP/Reglas/2007/27022007\(2\).pdf](http://www.ordenjuridico.gob.mx/Federal/PE/APF/APC/SEP/Reglas/2007/27022007(2).pdf)
- Ricoeur, P. (1995). *Le juste*, vol. 1. París, Francia: Esprit.
- _____. (1996). *Sí mismo como otro* (Neira, A., Trad.). México: Siglo XXI.
- Rodríguez, T., & Ramírez, I. (2006). Programa Educación Primaria para Niños y Niñas Migrantes (PRONIM). Evaluación externa 2005. Recuperado de <https://basica.sep.gob.mx/dgdgie/cva/programas/migrantes/materiales/pdfs/evalext/EE-PRONIM2005.pdf>
- Rojas, A. (2009). Los programas de atención a la población vulnerable. El PRONIM de Las

- Galeras en voz de los niños y niñas de familias jornaleras migrantes. Tesis de licenciatura en Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- _____. (2011). Trayectorias de escolaridad de los jóvenes jornaleros migrantes. El caso de estudiantes egresados del PRONIM en el estado de Morelos. Tesis de maestría en Investigación Educativa, Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Rojas, T. (2006). Resultados de una política orientada hacia la equidad y la calidad de la educación primaria para las niñas y niños jornaleros migrantes, *Estudios Sociales*, 14 (27). Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0188-45572006000100004&script=sci_arttext.
- Rué, J. (2002). *La transición de primaria a secundaria. Planes de transición, temporalización y agentes implicados*. Recuperado de <http://www.cnefei.fr/descol/es-pagnol/bcn9es.pdf>
- Ruiz, M. M. (2003). Educación de adultos y familia. En Bertely, M. *Educación, derechos sociales y equidad*. Colección La investigación Educativa en México 1992-2002, tomo 3, parte II: Educación de jóvenes y adultos. México.
- Secretaría de Educación Pública (2007). Reglas de operación del Programa de Educación Preescolar y Primaria para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes, *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de [http://www.ordenjuridico.gob.mx/Federal/PE/APF/APC/SEP/Reglas/2007/27022007\(2\).pdf](http://www.ordenjuridico.gob.mx/Federal/PE/APF/APC/SEP/Reglas/2007/27022007(2).pdf)
- Sedesol (2010a). *Aproximación a la cifra de población infantil jornalera (menor de 18 años)*. Recuperado de <http://www.sedesol.gob.mx/archivos/336/file/Estimacion-detabajoinfantil.pdf>
- _____. (2010b). *Estimación de la población jornalera migrante*. Recuperado de <http://www.sedesol.gob.mx/archivos/336/file/Estimaciondejornalerosmigrantes.pdf>
- _____. (2010c). *Programa de desarrollo humano Oportunidades. Montos mensuales correspondientes al segundo semestre del 2010*. Recuperado de <http://www.oportunidades.gob.mx/Portal/wb/Web/semestral>
- Sen, A. (1999). *Nuevo examen de la desigualdad* (Bravo, A. M., Trad.). Madrid: Alianza Editorial.
- Solana, F., Cardiel, R., & Bolaños, R. (1982). *Historia de la educación pública en México*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Subsecretaría de Desarrollo Social y Humano (2009). *Mejorando la atención a la población jornalera agrícola: una propuesta metodológica para la intervención interinstitucional focalizada*. Recuperado de <http://www.sedesol.gob.mx/archivos/336/file/Basesconceptuales.pdf>
- Téllez, E. (2007). El éxito escolar de los estudiantes pobres. En *Memorias del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Yucatán: COMIE-UADY. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at16/PRE1178920059.pdf>
- Vera, J. Á. (2007). Condiciones psicosociales de los niños y sus familias migrantes en los campos agrícolas del noroeste de México, *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 9, 21-48.
- Yurén, T. (2007). El dispositivo de formación cívica y ética en la escuela secundaria. En Yurén, M. T. & Araújo, S. S. *Calidoscopio: valores, ciudadanía y ethos como problemas educativos*. México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos/Correo del Maestro/La Vasija, 169-212
- Yurén, T., Espinosa, J., & De la Cruz, M. (2009). Rezago educativo y desigualdad. En Di Castro, E. *Justicia, desigualdad y exclusión en México*. México: UNAM, 107-188.