



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada. Toluca, Estado de México. 7223898476*

RFC: ATI120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>

Año: IX Número: 2. Artículo no.:11 Período: 1ro de enero al 30 de abril del 2022.

TÍTULO: Inclusión Educativa y Vulnerabilidad. Caso de la Población Jornalera Agrícola Migrante.

AUTOR:

1. Máster. Harlen Tzuc Salinas.

RESUMEN: Se revisa el concepto de inclusión educativa con énfasis en su aplicación a grupos en vulnerabilidad social y exclusión. Se caracteriza la vulnerabilidad de la población jornalera agrícola a través de la literatura especializada. Se concluye con una conceptualización de vulnerabilidad educativa aplicada a la situación de niños y niñas de familias jornaleras agrícolas migrantes.

PALABRAS CLAVES: Inclusión educativa, vulnerabilidad, justicia social, migración.

TITLE: Educational inclusion and vulnerability. Case of the migrant agricultural working population.

AUTHORS:

1. Master. Harlen Tzuc Salinas.

ABSTRACT: The concept of educational inclusion is reviewed with emphasis on its application to groups in social vulnerability and exclusion. The vulnerability of the agricultural laborer population is characterized through specialized literature. It concludes with a conceptualization of educational vulnerability applied to the situation of children from migrant farm laborers.

KEY WORDS: educational inclusion, vulnerability, social justice, migration.

INTRODUCCIÓN.

En el marco de los estudios de inclusión en educación y vulnerabilidad social, se analiza cómo ambos conceptos confluyen en la atención educativa de la población jornalera agrícola migrante. Este artículo presenta el marco teórico de una investigación en proceso que se realiza en la región azucarera Río Hondo, Quintana Roo, a partir del caso de familias jornaleras agrícolas con hijos e hijas que trabajan en torno al corte de caña.

En primera instancia se presenta la inclusión como concepto de análisis e intervención en el campo educativo. Se destaca una conceptualización de inclusión educativa que prioriza a los grupos en vulnerabilidad. Posteriormente, se analiza cómo se ha institucionalizado la vulnerabilidad en la política mexicana y se caracteriza la vulnerabilidad de los jornaleros agrícolas en México, y en específico, la situación de la población empleada en el corte de caña. Finalmente, se conceptualiza la vulnerabilidad educativa en el caso de la niñez jornalera agrícola migrante.

DESARROLLO.

Conceptualización de la inclusión educativa.

En el contexto latinoamericano, generalmente se utiliza el término inclusión en educación para enfatizar el derecho a la educación y la contribución de la educación escolar, y de la escuela, a la inclusión social. Desde esta perspectiva, la inclusión educativa se dirige a las poblaciones que se encuentran en exclusión social o a poblaciones vulnerables, quienes padecen desigualdades educativas; no obstante, incluir en educación conlleva un sentido distinto que igualdad en la educación.

Los sistemas escolares del siglo XX se basaron en la idea de ofrecer una educación igual para todos con fundamento en la igualdad entre personas, “pero su inercia homogeneizadora para el último tercio del siglo mostraba límites y un agotamiento que no respondía a contextos de creciente desigualdad socioeconómica y heterogeneidad sociocultural” (Aguilar, 2017, p. 2). La insuficiencia del paradigma

de la igualdad surgió con el reconocimiento de que las personas son diferentes entre sí, y que sus diferencias provienen de las desiguales condiciones en que se encuentran.

Ante el carácter homogeneizador de la igualdad educativa, surge la noción de equidad como un “tratamiento diferenciado que elimine o reduzca la desigualdad de partida” (Bolívar, 2012, p. 12). La equidad educativa dio luz sobre aspectos más allá del acceso a la educación, que fue el planteamiento central del paradigma de la igualdad vinculado al carácter universal del derecho a la educación. En los estudios sobre equidad se analiza la relación entre los procesos y resultados educativos, y variables personales, sociales o educativas (Echeita, 2013; Simón et al., 2019). En este sentido, posibilita visualizar características del servicio educativo como variables que pueden intervenir en los procesos y resultados educativos, permite identificar elementos que contribuyen a la desigualdad educativa desde la escuela. En otra postura se encuentran autores como Althusser, Bourdieu, Passeron, Baudelot y Establet (citados por Murillo & Hernández-Castilla, 2014), quienes observan la escuela como una institución reproductora y legitimadora de las desigualdades sociales.

Por otra parte, el concepto de justicia educativa, referido también como justicia social en la educación o justicia desde la educación, emergió en Latinoamérica con un carácter descriptivo para visibilizar las desigualdades e injusticias educativas como el fracaso escolar, la exclusión educativa, la irrelevancia de los aprendizajes, el bajo grado de escolaridad alcanzado por la población pobre y el menor gasto público en su educación; la justicia educativa es un concepto abierto que proyecta un horizonte más propositivo renovando el papel de la escuela en la reducción de las desigualdades educativas (Aguilar, 2016).

La noción de inclusión en educación se orienta desde el reconocimiento de la exclusión de cierto sector en el sistema educativo; originalmente se delimitó a la educación especial abogando la integración de niños y niñas con discapacidad en la educación general.

La inclusión en educación coincide con otros conceptos en el análisis de las desigualdades y cómo estas afectan la educación de las personas menos favorecidas; por ello, hablar de inclusión en educación, permite transitar desde las políticas educativas hacia las prácticas educativas y escolares para formular una estrategia contextualizada que contribuya a la educación de las personas afectadas por las desigualdades sociales.

Se han identificado tres formas de entender la inclusión en el ámbito educativo: inclusión como procuración de una base mínima de educación para todos, inclusión como atención educativa a todas las personas, pero enfocada a los grupos más vulnerables a la exclusión o a la marginación social, e inclusión como un concepto acotado a la atención de las personas con diferencias físicas o intelectuales dentro de espacios educativos normalizados (Kiuppis, 2014).

La inclusión como atención educativa a todas las personas, pero enfocada a los grupos más vulnerables a la exclusión o a la marginación social, pone el acento en el reconocimiento de las desigualdades que de manera especial afectan a grupos particulares considerados como vulnerables. En este sentido, “avanzar hacia la inclusión supone; por tanto, reducir las barreras de distinta índole que impiden o dificultan el acceso, la participación y el aprendizaje, con especial atención en los alumnos más vulnerables o desfavorecidos” (Echeita & Duk, 2008, p. 1). Para el caso de la población infantil jornalera agrícola migrante, desde esta noción de inclusión es necesario reconocer las barreras sociales y escolares que obstaculizan su pleno derecho a la educación.

Echeita (2013) identifica algunas dimensiones de la inclusión; en primer término, señala que “se refiere a una aspiración y a un valor igual de importante para todos los alumnos o alumnas” (p. 105), para que esta aspiración sea posible, es necesario que compartan espacios y actividades comunes; la presencia en contextos ordinarios sería una segunda dimensión de la inclusión. Ahora bien, no basta que todos los niños y niñas compartan espacio, deben recibir una enseñanza similar, una educación de calidad que les permita lograr aprendizajes de acuerdo con las capacidades de cada quien.

Esta atención a las individualidades destaca una dimensión crítica de la inclusión educativa, pues muestra la existencia de barreras que limitan la presencia, aprendizaje y participación de algunos estudiantes debido a distintas circunstancias y condiciones. Vencer las barreras constituye una parte importante de las tareas apuntadas por la inclusión educativa (Ainscow, 2012); para ello, se deben arrancar procesos de mejora e innovación escolar que puedan constituir facilitadores, prácticas, políticas y culturas inclusivas, reconociendo que las barreras se enraízan en las estructuras sociales, políticas, económicas e ideológicas dominantes (Simón et al., 2019), tanto en ámbitos escolares como también extraescolares.

En respuesta al reto que suponen las desigualdades económicas y sociales en el contexto latinoamericano, Ramírez (2020) plantea una conceptualización de la inclusión desde una perspectiva que promueve la transformación de las estructuras que propician la exclusión, así, las tareas implicadas en la inclusión se refieren a transformar las condiciones y prácticas escolares y del entorno que originan desigualdad, estimular la participación de los grupos que han permanecido invisibilizados, propiciar el trabajo compartido entre escuela y acciones de otros agentes, lo cual da lugar a desarrollar acciones de educación no formal orientadas a la atención de la diversidad. Desde este enfoque, la inclusión se considera “un proceso que coadyuva a la transformación de las condiciones que originan la desigualdad educativa y social, y que cuestiona las relaciones intrínsecas en dichos procesos dentro y fuera del sistema escolar” (Ramírez, 2020, p. 213). Las aportaciones específicas de la perspectiva transformadora de la inclusión educativa para este proyecto, se resumen en:

- a) Incorpora los procesos dentro y fuera de la escuela, por lo cual invita.
- b) Plantea trabajar de forma cooperativa con agentes del entorno para cambiar las estructuras dominantes y eliminar las causas que originan la desigualdad, también la cooperación se

incorpora en estrategias de enseñanza colaborativa entre docentes y otras figuras de apoyo al interior de la escuela;

- c) Asume la participación de las personas y grupos más invisibilizados y vulnerables en la toma de decisiones que les afectan como parte del reconocimiento de la diversidad y del análisis crítico de las relaciones de poder de los distintos sectores.

La inclusión planteada desde una perspectiva transformadora requiere también de un enfoque sistémico (Echeita, 2013), para no perder de vista todos los aspectos del sistema educativo, desde el currículo, la formación y contratación del profesorado, el financiamiento, la gestión y dirección escolar, entre otros. A su vez, es necesaria una perspectiva situada de la inclusión, “tenemos que pensar en la inclusión educativa con nombres y apellidos, aquí y ahora, en lo que ocurre en nuestras aulas, o centros educativos concretos con nuestros estudiantes” (Echeita, 2013, p. 110). La inclusión educativa debe definirse y construirse en cada contexto, acorde a sus características y con la participación de las personas a las que se pretende incluir.

Considerando estos planteamientos, observamos la inclusión educativa como un proceso inacabable; por ello, también como una aspiración, enmarcada en el sistema educativo y expresada en las prácticas y relaciones situadas en las comunidades educativas (dentro y fuera de la escuela), que busca la presencia, participación y resultados escolares de todos y todas, reconociendo sus diferencias y las desigualdades que enfrentan; de modo que abarca a todas las personas, en especial aquellas que se encuentran en vulnerabilidad, procurando eliminar las condiciones que originan y favorecen su exclusión educativa con la finalidad última de construir sociedades más justas.

En el campo educativo, si bien se asocia la inclusión educativa con los grupos vulnerables o en situación de vulnerabilidad, por lo general, la literatura específica no se ha ocupado demasiado en su conceptualización. La sociología ha trabajado el concepto de vulnerabilidad en relación con el de

exclusión, con frecuencia se retoma el planteamiento de Castell (citado por Fernández, 2017), acerca de la vulnerabilidad como la zona intermedia entre la integración y la exclusión.

Exclusión y vulnerabilidad son considerados conceptos complementarios al de pobreza; su carácter dinámico y multidimensional supera la delimitación económica tradicionalmente impuesta a aquella (Ramos, 2019). El trabajo de Caroline Moser (1998, citado por González, 2009), a partir de estudios empíricos realizados por el Banco Mundial, es la primera referencia a la vulnerabilidad social; su enfoque en activos, entendidos como el conjunto de bienes y recursos que disponen las personas, fue adaptado por Rubén Kaztman y Carlos Filgueira (citados por González, 2009) al contexto latinoamericano, dando forma al enfoque AVEO (Activos-Vulnerabilidad, Estructura de Oportunidades), en el que se propone el análisis de la formación y distribución de activos que son generados por tres fuentes: el Estado, el mercado y la comunidad, y conforman la estructura de oportunidades (González, 2009).

Por otra parte, el equipo de Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE) de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) desarrolló el concepto de vulnerabilidad relacionando la dinámica demográfica con los fenómenos de desigualdad en la región; la vulnerabilidad se relaciona con la presencia de riesgos atenuados por las características demográficas de las poblaciones dando lugar a la noción sociodemográfica. Más tarde, esta visión incorporó los aportes del enfoque en activos, formulando un concepto de vulnerabilidad social de la CEPAL como la suma de la exposición a riesgos, la incapacidad de enfrentarlos y la inhabilidad para la adaptación activa. (González, 2009)

Moreno (2008) identifica dos concepciones de la vulnerabilidad social en la región. Desde una perspectiva, la vulnerabilidad se asocia con fragilidad; es un atributo de individuos, hogares o comunidades a razón de la conjugación de elementos y procesos estructurales que les posicionan, “en comparación al resto, en una posición desfavorecida e inestable, susceptible, en una mayor medida,

de empeorar que de mejorar su situación en un futuro próximo” (Moreno, 2008, p. 12). Bajo otra visión, la vulnerabilidad se percibe como riesgo; el individuo, hogar o comunidad es vulnerable debido a la confluencia de factores de riesgo y relacionados con la distribución desigual de bienes, recursos, entre otros.

En la literatura se encuentran los términos: vulnerable, vulnerabilizado o en situación de vulnerabilidad para referirse a individuos, grupos, hogares o comunidades. Se ha cuestionado el uso del término vulnerable como característica de personas, grupos o poblaciones. En el campo educativo, algunos autores prefieren el término vulnerabilizado para expresar esta condición que afecta a sectores de la población y resaltar que es resultado histórico de procesos sociales amplios (Loyo & Calvo, 2009; Terigi, 2014); no obstante, es común la denominación ‘grupos vulnerables’ en la literatura del ámbito educativo y en la conceptualización de la inclusión educativa.

Jornaleros agrícolas migrantes; caracterización de su vulnerabilidad en México.

En México, el marco normativo denomina grupos sociales en situación de vulnerabilidad a: “Aquellos núcleos de población y personas, que por diferentes factores o la combinación de ellos, enfrentan situaciones de riesgo o discriminación que les impiden alcanzar mejores niveles de vida, y por lo tanto, requieren de la atención e inversión del Gobierno para lograr su bienestar” (Art. 5, Ley General de Desarrollo Social, 2004); no obstante, la gramática oficial mexicana suele usar el término grupos vulnerables; así, por ejemplo, el Senado de la república ha tenido una Comisión de atención a grupos vulnerables, y varias unidades administrativas a nivel municipal o estatal suelen incluir este término en sus denominaciones; también es común encontrar referencias a los grupos vulnerables en programas públicos.

Algunos grupos identificados en situación de vulnerabilidad son: las mujeres, las niñas y niños, las y los adolescentes, las personas con discapacidad, quienes integran los pueblos indígenas u originarios, las personas no heterosexuales, quienes viven en situación de pobreza, las personas adultas mayores,

aquellos que se encuentran en situación de explotación comercial o explotación sexual comercial, las personas migrantes, los grupos religiosos, las personas que trabajan en el hogar, las personas que viven en situación de reclusión o las personas que viven en situación de calle, entre otros grupos (Lara, 2015, p. 40).

Preferimos el término grupos en situación de vulnerabilidad, reconociendo que conforman sectores de la población afectadas de manera histórica por procesos estructurales, la vulnerabilidad es dinámica, por lo cual, otros sectores o sus miembros pueden verse en esta situación derivado de la conjugación de múltiples factores y riesgos. Consideramos a la población migrante como uno de los grupos en situación de vulnerabilidad.

La Encuesta Nacional de Jornaleros Agrícolas (ENJO) realizada en el año 2009 da cuenta de las características generales de esta población, cuya vulnerabilidad “está dada, en principio, por las condiciones de marginación y exclusión prevalecientes en los lugares de origen de quienes migran, pues más de la mitad de esta población procede de zonas rurales, usualmente aisladas, de los estados más pobres del país” (Red Nacional de Jornaleros y Jornaleras Agrícolas, 2019, pp. 11–12).

Desde la perspectiva sociológica y antropológica, los jornaleros agrícolas son personas que se incorporan al mercado de trabajo con la oferta de su fuerza de trabajo a cambio de un pago o jornal por parte de un agricultor, contratista laboral o empresa agrícola. Los jornaleros que migran son impulsados por la pobreza y la falta de oportunidades de supervivencia en sus localidades y entidades de origen que, por lo general, mantienen los mayores niveles de marginación (Lagos, 2019).

El diagnóstico realizado por la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) en el año 2010 para el Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas (PAJA), da cuenta de la forma en que se articulan diversos factores generando condiciones de vulnerabilidad y exclusión en la población jornalera agrícola migrante. Las condiciones de trabajo en las zonas de destino se caracterizan por su precariedad: las jornadas laborales son entre 8 y 10 horas, en general los trabajadores no acceden a

seguridad y protección social en el empleo, no tienen prestaciones y acceso a servicios de salud; tampoco reciben equipo de trabajo adecuado y están expuestos a riesgos a su salud e integridad; por ejemplo, los campos pueden ser fumigados cuando se encuentran laborando en ellos.

La decisión de migrar, que toma esta población para insertarse en el mercado de trabajo agrícola, se articula con las desigualdades de la estructura social, así “la migración es ocasionada por las asimetrías geográficas y las disparidades regionales en la relación con la oferta y la demanda de trabajo” (Rojas, 2017, p. 15). Además, entre la población jornalera agrícola, los trabajadores migrantes padecen mayor marginación en sus lugares de origen (SEDESOL, 2011).

La ubicación de la oferta de trabajo en lugares separados geográficamente del lugar de origen de la población conlleva a su contratación a través de mecanismos de enganche, entre otros, que son desventajosos en varios sentidos; como la elección de mejores salarios de la oferta laboral que sí pueden hacer los trabajadores locales (SEDESOL, 2010).

El esquema de reclutamiento laboral basado en contratos no formales y las irregularidades en los traslados a los campos agrícolas “... favorecen la situación de vulnerabilidad estructural de las y los jornaleros agrícolas y sus familias, situación que se agrava cuando son migrantes e indígenas y además convergen otros factores de vulnerabilidad, tales como la discriminación con base en el color de la piel, el origen, el idioma, la nacionalidad, la edad, el sexo, la identidad de género o cualquier otra condición, las cuales al presentarse en una persona conllevan a que los y las jornaleras sean víctimas de discriminación intersectorial (Red Nacional de Jornaleros y Jornaleras Agrícolas, 2019, p. 52).

La dinámica migratoria agrícola puede ser pendular o golondrina; la primera consiste en el arribo y regreso entre las zonas de origen y la de trabajo, la segunda implica el tránsito entre varias zonas de trabajo a lo largo del año. Durante su estancia fuera de sus orígenes, los trabajadores foráneos se instalan en albergues o campamentos que les son proporcionados; estas viviendas suelen ser

comunales, no cuentan con las condiciones adecuadas de higiene y comodidad, con servicios básicos precarios, y muchas veces el espacio se usa con sobrecapacidad generando hacinamiento (SEDESOL, 2010).

Según datos de la ENJO 2009, del total de población jornalera agrícola el 21% es migrante, quienes migran son principalmente las personas en edad de trabajar. Las mujeres representan el 36.2% de los hogares jornaleros migrantes. En la composición étnica de los jornaleros agrícolas destaca una mayor presencia indígena entre los migrantes (39.37% pertenecen a alguna etnia indígena de México o Guatemala) frente a la población jornalera total (18.1%). Los jornaleros migrantes hablan 29 lenguas indígenas, la gran mayoría habla náhuatl (34.6%), mixteco (14.8%) y el rarámuri o tarahumara (8.4%) (SEDESOL, 2011, p.32). Al respecto, cabe anotar que la presencia de distintas lenguas al interior de los campamentos limita la comunicación y convivencia, y repercute de manera negativa en la posibilidad de organizarse para defender y hacer respetar sus derechos laborales, aunado a que las estancias son cortas (SEDESOL, 2010).

En cuanto al caso específico de los jornaleros agrícolas que trabajan en el corte de la caña, se estima que cada año 60 mil cortadores se insertan en la industria cañera. A la frontera sur mexicana arriban a las zonas cañeras de los ingenios de Huixtla, Chiapas; Azsuremex-Tenosique, Tabasco; y San Rafael de Pucté, Quintana Roo, 966 mil, 542 y 455 trabajadores agrícolas respectivamente (García & Décosse, 2014).

La demanda de mano de obra para el cultivo de caña es continua en el año, pero se incrementa de manera importante en el período de zafra o cosecha entre noviembre y junio, cuando los ingenios trabajan las 24 horas del día requiriendo personal con distintas cualificaciones. Tal como en el caso general de la población jornalera agrícola migrante, la contratación de los cortadores de caña “está fuera de toda regulación, supervisión o seguimiento; esta situación deriva en flagrantes violaciones a

los derechos sociales, laborales y humanos, tanto de nacionales como de extranjeros” (García & Décosse, 2014).

Las condiciones de las instalaciones proporcionadas a los cortadores de caña para su alojamiento son también precarias. Carecen de una adecuada iluminación, ventilación y de acceso al agua potable en estos espacios que repercute en la inversión de tiempo y trabajo para la reproducción social, pues es necesario llevar y cortar leña para cocinar, acarrear agua para el aseo y baño.

Si entendemos la noción de vulnerabilidad como zona intermedia entre la integración y la exclusión; la vulnerabilidad educativa refiere a la zona entre la inclusión y la exclusión educativa. Una primera expresión de la exclusión educativa es la falta de acceso a la educación. Para el caso de los jornaleros agrícolas, los menores de edad que migran conforman el 11.6% de la población infantil de las familias jornaleras, de los cuales el 67.1% se encuentra en edad de estudiar, pero sólo 41.8% estudia (SEDESOL, 2011, p. 32).

La falta de oferta educativa en las localidades y “la migración de los padres que se emplean como jornaleros y se trasladan con toda su familia, reduce las oportunidades de una educación formal para los hijos” (SEDESOL, 2010). Se ha reportado la presencia de 436 niños y niñas migrantes de 5 a 14 años de edad en siete regiones cañeras durante la zafra 2011-2012, mientras que solo una de ellas contaba con servicios educativos en los campamentos; como resultado histórico de esta exclusión de la educación, el promedio de escolaridad de esta población se ubica entre 3.1 y 4.5 años (García, 2013); mientras que el promedio de escolaridad de 4.5 años de los jornaleros agrícolas migrantes contrasta con los 8.1 años de escolaridad a nivel nacional, quienes son jornaleros, pero no migrantes, tienen una escolaridad apenas mayor (5.2 años) (cálculo con datos de la ENAJ, 2009, INEE 2016); dedicarse al campo y ser migrante son condiciones que les conculcan el derecho humano a la educación.

Otro aspecto que abona a los procesos de exclusión educativa de la niñez migrante son las bajas expectativas educativas familiares sobre la educación de sus hijos, un estudio centrado en las concepciones de familias jornaleras agrícolas migrantes encuentra que los contenidos que valoran los padres y madres de niñas y niños que acuden a la escuela, son leer y escribir, leer y hablar en español (Méndez & Castro, 2017). De esta forma, una vez obtenidos estos aprendizajes básicos, la escuela puede no seguirse viendo necesaria.

La inclusión no puede limitarse al acceso a la educación, sino que incorpora otros elementos como la participación y el logro educativo. La presencia de servicio educativo en los campamentos no garantiza el acceso escolar, como muestra, un programa educativo orientado a este sector (PRONIM) en Yurécuaro, Michoacán lograba menos del 50% de asistencia de los inscritos, tampoco los niños no asistían a las escuelas regulares por las condiciones de su vida. (Castro et al., 2016) En otro campamento se encontró que el 26.4% de niños y niñas entre 6 y 11 años no estaba inscritos en la escuela, tampoco el 47% de menores entre 12 y 17 años (Yurén et al., 2011).

CONCLUSIONES.

Algunos elementos comunes en la revisión conceptual de la vulnerabilidad son su carácter multidimensional; sus categorías de análisis centradas en los riesgos, incertidumbre, inseguridad, incapacidad, desventaja; mantener al individuo, el hogar o la comunidad como unidades de análisis; y destacar que afecta las posibilidades de movilidad ascendente (Ramos, 2019).

Algunas concepciones de vulnerabilidad educativa se delimitan a estudiantes o grupos de estudiantes que comparten ciertos antecedentes, condiciones y factores que dificultan su escolarización al ponerles en riesgo de “ser privados de unos determinados contenidos y aprendizajes escolares” (Manzano, 2008, p. 51), y eventualmente, conducen al abandono escolar.

En nuestra perspectiva, la vulnerabilidad educativa es una de las dimensiones de la vulnerabilidad social; su análisis a nivel individual corresponde al estudiante en particular considerando sus

características específicas, el nivel grupal identifica a estudiantes con rasgos físicos, culturales, lingüísticos, entre otros comunes, y el nivel comunidad comprende para el caso de estudio a la niñez jornalera agrícola migrante.

La movilidad ascendente implica el logro de aprendizajes, aprobación de materias y niveles de escolarización superiores, siendo el riesgo inicial la falta de acceso escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Aguilar, J. (2016). Hacia una historia conceptual de la justicia educativa en Iberoamérica. *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*, No. 46. Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/595>
2. Aguilar, J. (2017). De la equidad a la justicia en la educación Latinoamericana. En: *Ponencia presentada en el XIV Congreso Mexicano de Investigación Educativa*. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0214.pdf>
3. Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), pp.39–49. Recuperado de: <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/220/214>
4. Artículo 5. (2004). Ley General de Desarrollo Social. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/264_250618.pdf
5. Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *RIEJS Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), pp.9–45. Recuperado de: <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol1-num1/art1.pdf>
6. Castro, L., Méndez, A.M., Durán, E. & González, L. (2016). Condiciones de vida de las mujeres jornaleras agrícolas migrantes en los campos y campamentos de Michoacán, México. En J.A. Ríos & M. Vergara (Coords.), *Educación, ciencia y cultura. Oportunidad para el desarrollo*

humano. (pp.109-124). Perú: Fondo Editorial Universitario de la UNAP.

7. Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “Voz y Quebranto.” *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), pp.99–118. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55127024005.pdf>
8. Echeita, G. & Duk, C. (2008). Inclusión educativa. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), pp.1–8. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55160201.pdf>
9. Fernández, J. (2017). Alumnado inmigrante en la ESO: Vulnerabilidad pedagógica del sistema educativo. *Educación XXI*, 20(1), pp.121–140. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/706/70648172006.pdf>
10. García, M. (2013). *Informe de la Encuesta Jornaleros agrícolas de México y Centroamérica en los ingenios del sur-sureste: Retos para la política pública. Zafra 2011-2012*. ECOSUR. Documento inédito.
11. García, M. & Décosse, F. (2014). Agricultura intensiva y políticas de migración laboral: Jornaleros centroamericanos en México y marroquíes en Francia. *Migración y Desarrollo*, 12(23), pp.39-65. Recuperado de: <https://estudiosdeldesarrollo.mx/migracionydesarrollo/numero-23/>
12. González, L. (2009). Orientaciones de lectura sobre vulnerabilidad social. En: L. González (Comp.), *Lecturas sobre vulnerabilidad y desigualdad social* (pp. 13– 29). Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/cea-unc/20100825121333/Lecturasvulnerabilidad.pdf>
13. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación – INEE. (2016). *Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes de familias de jornaleros agrícolas migrantes*. México: INEE. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/wp->

14. Kiuppis, F. (2014). Why (not) associate the principle of inclusion with disability? Tracing connections from the start of the ‘Salamanca Process.’ *International Journal of Inclusive Education*, 18(7), pp. 746– 761.
15. Lagos, J. (2019) *Transformaciones en el perfil sociodemográfico y laboral de los trabajadores agrícolas asalariados en México, 2000-2015*. (Tesis para obtener el grado de Doctora en estudios de población). Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México. Recuperado de: <http://dgsa.uaeh.edu.mx:8080/bibliotecadigital/handle/231104/2102>
16. Lara, D. (2015). *Grupos en situación de vulnerabilidad*. México: Comisión Nacional de Derechos Humanos.
17. Loyo, A. & Calvo, B. (2009). *Centros de transformación educativa*. México: OEI.
18. Manzano, N. (2008). Jóvenes en contexto de vulnerabilidad y la necesidad de una escuela comprensiva. *Docencia*, No. 35, pp.49-57.
19. Méndez, A.M. & Castro, I.L. (2017). *Concepciones de las familias jornaleras agrícolas migrantes en torno a la educación: Elementos para repensar la educación con personas jóvenes y adultas*. En: Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí.
20. Moreno, J.C. (2008). *El concepto de vulnerabilidad social en el debate en torno a la desigualdad: problemas, alcances y perspectivas*. Center for Latin American Studies, University of Miami. Recuperado de: http://www.sitemason.com/files/h2QrBK/WORKING_PAPERS_9.pdf
21. Murillo, F.J. & Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando Escuelas Justas para la Justicia Social. *RIEJS Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), pp.13–32. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/337>

22. Ramírez, A.A. (2020). Consideraciones Conceptuales en la Investigación sobre Inclusión Educativa dentro del Contexto Latinoamericano. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), pp.211–230. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/riejs2020.9.1.010/12035>
23. Ramos, D. (2019). Entendiendo la vulnerabilidad social: una mirada desde sus principales teóricos. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 7(1), pp.139–154. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2308-01322019000100139
24. Red Nacional de Jornaleros y Jornaleras Agrícolas. (2019). *Violación de derechos de las y los jornaleros agrícolas en México. Primer informe*. Ciudad de México.
25. Rojas, T.J. (2017). Migración rural jornalera en México: La circularidad de la pobreza. *Iberoforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, XII(23), pp.1–35. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=211053027001>
26. Secretaría de Desarrollo Social - SEDESOL. (2010). *Diagnóstico del Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas*. México. Recuperado de: http://www.sedesol.gob.mx/work/models/SEDESOL/Resource/2916/1/images/Diagnostico_PAJA.pdf
27. Secretaría de Desarrollo Social - SEDESOL. (2011). *Pobreza, migración y capacidades básicas en la población jornalera agrícola en México. Resultados de la Encuesta Nacional de Jornaleros Agrícolas 2009*. México. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/sedesol-2009-pobreza-migracion-y-capacidades.pdf>
28. Simón, C., Barrios, Á., Gutiérrez, H. & Muñoz, Y. (2019). Equidad, Educación Inclusiva y Educación para la Justicia Social. ¿Llevan todos los caminos a la misma meta? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), pp.17–32. Recuperado de:

29. Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En Á. Marchesi, R. Blanco & L. Hernández (Coords.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 71–87). Madrid, España: OEI.
30. Yurén, T., Rojas, A., de la Cruz, M., Espinosa, J. & Escalante, A.E. (2011). Cuando la justicia falla por simpleza... Análisis de políticas y trayectorias de escolaridad en el caso de la población jornalera agrícola. *Sinéctica*, No. 37, pp.1–17. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2011000200004

DATOS DE LOS AUTORES.

1. **Harlen Tzuc Salinas.** Maestra en Ciencias Sociales aplicadas a los estudios regionales; profesora investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 231 Quintana Roo. Correo electrónico: htzuc@upnqr.edu.mx

RECIBIDO: 4 de septiembre del 2021.

APROBADO: 16 de diciembre del 2021.