



LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS MIGRANTES JORNALEROS EN EL ESTADO DE HIDALGO

Proceso educativo en el contexto social actual

EDUCATION OF MIGRANT CHILD LABORERS IN HIDALGO STATE

Education process in the current social context

GRACIELA AMIRA MEDECIGO SHEJ

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México

KEYWORDS

*Child labor
Education
Childhood
Migration
Day laborers
Inclusive education
Education and work*

ABSTRACT

*Linking education and child labor as an alternative to improve the training processes of contemporary teachers. This current challenge demands the concentration of efforts on the part of the different actors involved, who must collaborate in the design of new comprehensive and well-founded strategies that, in the long term, contribute to the eradication of the problem.
The context experiences within the state of Hidalgo Mexico, expose how the convergence of different variables can result in a significant decrease in child labor in this context.*

PALABRAS CLAVE

*Trabajo infantil
Educación
Niñez
Migración
Jornaleros
Educación Inclusiva
Educación y Trabajo*

RESUMEN

*Relacionar la educación y el trabajo infantil resulta una alternativa para lograr mejorarlos procesos de formativos de los docentes contemporáneos. Este reto actual demanda centrar esfuerzos por parte de distintos actores involucrados, quienes deben colaborar en el diseño de nuevas estrategias integrales y fundamentadas, que a largo plazo contribuyan a la erradicación del problema.
El contexto experiencias dentro del estado de Hidalgo México, expone como el converger de distintas variables puede resultar en una disminución significativa del trabajo infantil en este contexto.*

Recibido: 03/ 09 / 2022

Aceptado: 16/ 11 / 2022

1. Relación entre trabajo infantil y educación.

A lo largo de la década de 1990, se realizaron una diversidad de producciones científicas y eventos de investigación y discusión que evidenciaron a profundidad la variedad de contextos para obtener nuevas herramientas jurídicas con la finalidad de eliminar inmediatamente el trabajo infantil en sus manifestaciones más complejas. La supresión del trabajo infantil a escala mundial desde el 2016 solo era posible si se cumplían mayores trabajos encaminados a eliminar el trabajo infantil en el sector agrícola y una campaña masiva de información y promoción encabezada por el Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil (IPEC) y la Organización Internacional del Trabajo (OIT).

El trabajo infantil fue contraindicado en la legislación internacional, el cual abarca tres categorías principales, siendo éstas: aquellas manifestaciones de trabajo infantil más crueles, las cuales de forma universal pueden definirse como esclavitud, trata de personas, servidumbre a consecuencia de deudas y cualquier forma de trabajo obligado, incluso el reclutar infantes para involucrarlos en conflictos, actividades de índole sexual para el enriquecimiento de terceros como prostitución y pornografía infantil o actividades antijurídicas. Labores ejecutadas por un menor que no cumpla con el mínimo de edad establecida para la clase de trabajo que efectuó (de acuerdo a lo que establezcan las leyes nacionales en concordancia con las de carácter internacional), y que, por ende, limite su educación y desarrollo integral. El aprendizaje obtenido de como eliminar las labores infantiles, ha sido uno de los elementos que la OIT ha considerado como elemento fundamental dentro de sus políticas.

Tanto en el IPEC como en la Comisión de Expertos en Aplicación de Convenios y Recomendaciones (CEACR) encontramos las siguientes consideraciones: Planes estratégicos, eliminación de trabajos considerados peligrosos, impedimentos de carácter legal relativos a la trata de personas, eliminación de la prostitución y pornografía con fundamento en leyes sustantivas, creación de normatividad a nivel nacional respecto a trabajo infantil así como previsión, mecanismos que garanticen la educación de carácter básico, acciones con una temporalidad específica autenticadas por el IPEC, aplicación y corrección de leyes referentes a la edad mínima, consecuencias penales y de otras índoles atención centrada en poblaciones de riesgo, erradicación de la esclavitud, conductas ilícitas, labores forzadas, servilismo, niños en la milicia, legislación relativa al trabajo ligero con énfasis con enfoque de género definición del trabajo peligroso como aquel que coloque a la persona en una situación donde su integridad y bienestar físico, mental y moral, ya sea por su propia naturaleza o por las condiciones en que se realiza, se ve comprometido.

Resulta importante referir la normatividad internacional que coadyuva a la cohesión de las políticas y avances a fin de relacionar la educación con la erradicación del trabajo infantil. En primer lugar el Convenio 138 referente a la Edad Mínima así como la Recomendación 146 adoptados por la OIT en 1973 precursores en la vinculación de las variables antes referidas relacionando el nexo entre la edad de conclusión de la educación primaria y el mínimo de edad para ingresar a laborar, requiriendo a los Estados participantes para que se aseguren que los menores no laboren tiempo completo si no cuentan con la edad mínima, oscilando ésta entre los 12 y 14 años, convocando a los Estados a efecto de incrementar a 16 años la edad mínima para comenzar a laborar. Posteriormente en 1989 tuvo lugar La Convención sobre los Derechos de los Niños, siendo la primera producción que contenía acuerdos integrales sobre derechos humanos para los menores, obteniendo de manera generalizada validación y reconocimiento universal, al consistir en el primer tratado centrado en los derechos que salvaguardan a los niños su educación y la relación de estos con el trabajo, asegurando a los infantes derechos fundamentales de protección contra la explotación económica, puesto que exige a los Estados a gestionar, regular y ejercer la normatividad referente al mínimo de edad, horas, condiciones del centro de trabajo; avalando el cumplimiento de los derechos educativos del niño, en cuanto a laicidad y gratuidad, pues como fin último resulta contemplar que el niño desarrolle actitudes, conocimientos y habilidades específicas más allá de aprendizajes técnicos básicos, enseñados en el aula. Por último en 1990, la UNESCO dentro de su Declaración Mundial sobre la Educación para todos desarrollo un marco a fin de brindar educación universal a los niños, mismo que fue globalmente reconocido como un derecho fundamental e indispensable así como necesidad inherente al desarrollo integral de los individuos, en esfuerzos para la satisfacción de necesidades elementales de aprendizaje; representando un alternativa para proponer nuevas visiones más completas, brindándole reconocimiento a los aprendizajes básicos más allá de lo aprendido dentro de un contexto áulico, familiar, social y laboral.

Con lo antes mencionado entendemos que las comunidades internacionales se esfuerzan en lograr la aplicación de una educación universal para todos los niños, así como eliminar progresivamente el trabajo infantil, factores correlacionados. Un elemento que resulta indispensable para prevenir el trabajo infantil, resulta la educación de calidad; pues la población infantil que no cuenta con acceso a la educación, cuenta con menos elementos que contribuyan a su ingreso al mercado laboral. Mientras que el trabajo infantil resulta de los principales impedimentos en el logro de una educación para todos, puesto que niños que trabajan no pueden estudiar. A consecuencia de esto, se vuelve común cuando la población infantil estudia y trabaja que estos se rezaguen, provocado por la deserción escolar a causa de la necesidad de trabajar tiempo completo. Una vez que la educación se torna obligatoria y llamativa para los niños, esta coadyuva a la disminución del trabajo infantil, se deben construir políticas y programas integrales y de acciones de mejora que al implementarse cumplan con

la educación universal de calidad y gratuita que sea sencilla y oportuna para población infantil. Provenientes de senos familiares con pobreza en cualquiera de sus niveles, donde con regularidad provienen los niños que trabajan. Todos estos factores de interés deben considerarse dentro del desarrollo de dichas políticas y programas, centrándose en una visión holística de la educación de calidad, e impartirse a los niños hasta cumplir al menos 15 años, antes de ingresar al campo laboral, brindándoles alternativas de educación.

La problemática del trabajo infantil, está presente en estratos económicos y sociales, desde un nivel local hasta universal, el actuar ante dicha situación debe concebirse como una respuesta a la problemática claramente fundamentada en las características contextuales dentro de un nivel local y nacional además de ejecutarse dentro de los marcos de desarrollo económicos y generales del Estado interviniente, considerando políticas y medios de regulación que entorpezcan las ofertas y demandas de trabajo infantil local.

Así mismo, los menores laboran a consecuencia de la pobreza, por un lado, sin embargo, factores socioculturales ideologías y costumbres que rigen la sociedad donde el niño se desenvuelve, propician esta práctica de igual manera, percibiéndola como “correcta” a fin de encajar al menor en constructos, roles y responsabilidades inherentes al desempeño como miembro activo valioso de una estructura familiar, resultando en una complicación para definir un límite entre aquello que se considera un trabajo aceptable y aquellos trabajos infantiles a considerar peligrosos y obstáculos del desarrollo integral benéfico de la educación.

Lograr comprender profunda y exhaustivamente el trabajo infantil, exige conocer más específicamente factores específicos, tras emprender acciones con el propósito de formar de aptitudes que permitan un crecimiento adecuado, si bien se recurre al trabajo infantil para obtener ingresos complementarios para sus familias.

El contexto inmediato y específico de los niños, sobresalen entre los factores más relevantes a considerar, ya que están definidos en gran medida por la estructura familiar. La mayoría comienzan a laborar dentro de un entorno familiar con frecuencia agrícola. Las familias pobres cumplen un papel de gran significado pues estas influyen o determinan si es necesario que los menores trabajen, otros factores importantes a destacar son la dinámica familiar, las costumbres e ideologías propias de la cultura particular y también la instancia del trabajo infantil se manifiestan directamente.

Las actividades más habituales desempeñadas por los niños, son concernientes a la situación de vulnerabilidad que aqueja a las familias; otros se ocupan en actividades de cosecha (pizcas, granos de café, flores y frutas, etc.). Cifras indican, que un 65% de los niños que trabajan se encuentran en este sector aumentando el porcentaje en población indígena tan solo en Guatemala. Otros países de Latinoamérica como Ecuador o Perú, contemplan porcentajes elevados de población infantil que trabaja dentro del sector agrícola, entre 40% y 48%, también Brasil presentan un 78%, por su parte Colombia un 82% del cual un 36% se trata de niñas que trabajan, provenientes de poblaciones y familias pobres del sector rural. Las cuales tienden a ser más numerosas, con menor formación y con dificultad de acceso a recursos y servicios educativos y salubres, pues al vivir en zonas de riesgo se presenta una necesidad de complementar el ingreso de la familia por medios alternos, incluso algunas poblaciones menores de 5 años apoyan a los padres en las actividades de siembra y cosecha. Al pasar a la adolescencia las actividades se ven distinguidas con enfoque de género, siendo aquellas que requieren más destreza y fortalezas enfocadas a los varones mientras que los quehaceres de casa y el cuidado de hermanos menores se destinan a las mujeres interfiriendo directamente en el desarrollo escolar.

También, la asistencia a la escuela en la mañana y realizar actividades de estudio por la tarde en casa requieren inversión de tiempo, tal como las actividades de trabajo que se les asignan, de acuerdo a los escenarios, la distribución de los tiempos para combinar actividades puede resultar complejo. Si la nueva legislación obliga a los padres a que los hijos asistan a la escuela, ¿se eliminará de forma automática el trabajo infantil?

Un trabajo para los niños puede rivalizar con la educación debido a lo económico, puesto que por un lado el trabajo representa un ingreso adicional requerido por la familia del niño mientras que la educación en la mayoría de las ocasiones representa un gasto significativo para los padres lo que complica el decidir si envían o no a los niños a la escuela.

De igual manera, el monto de ingreso de las familias es el único factor a considerar, o percibirlo como un elemento estático, ya que este puede variar de forma constante, en el caso de las actividades agrícolas a pequeña escala, pues si el ingreso solo llega de una fuente en un solo mercado, este se verá atado a consideraciones temporales específicas e impredecibles. También es importante considerar aspectos que beneficien al niño como la oferta del mercado laboral y la demanda, lo productivos que resultan, en comparación con la remuneración que perciben. A mayor oferta de trabajo tengan los niños al su alcance, las compensaciones serán menores por realizarlo, entre más aumenten las alternativas de actividades a realizar por los niños, los empleadores tendrán que aumentar el pago por ello, sin embargo, en ambas situaciones es necesario el incremento de que los menores trabajen.

Dentro del contexto mexicano, el estado de Hidalgo, presenta alta demanda de trabajo infantil, volviéndose regular que los padres decidan que estos trabajen en vez de enviarlos a la escuela. Esta es una obligación contractual, siempre ilegal, puesto que al no contar con medidas eficaces de aplicación y cumplimiento para la educación obligatoria, el tomar esta decisión resulta de valorar conveniencias generalizadas entre la escuela y los gastos que representa, sobre los beneficios individuales para los niños.

Dichos beneficios, a pesar de resultar a largo plazo y beneficiar en gran medida a los niños y no a los padres, resultan en un esfuerzo y compromisos que recaen en ellos, deben solventarse a corto plazo, por lo que esto afecta directamente la decisión de enviarlos a la escuela o no y en casos extremos provocar deserción.

Por otra parte, la existencia del Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil (IPEC) lanzado en 1992 por la OIT, centra sus objetivos en erradicar progresivamente el trabajo infantil a nivel mundial, quehacer que podrá tener lugar al fortalecer las capacidades de los Estados de lidiar con la problemática y al fomentar el dicho objetivo a nivel global. Este programa resulta a nivel mundial, el más completo en su clase y el mayor programa de operaciones específico de la OIT.

A través de los años, los involucrados en el IPEC a nivel internacional ha crecido extraordinariamente, incluyendo en nuestros días, instituciones, organismos públicos y privados, agencias de gobierno y con bases comunitarias como la ONG, además de instituciones educativas de renombre, sin dejar de lado algunos grupos religiosos, niños y familias beneficiadas.

El trabajo infantil promueve un enfrascamiento dentro de la pobreza, pues niega la posibilidad de lograr un desarrollo integral para los niños o que adquieran competencias y habilidades especializadas consecuentes a un mejor futuro, pero esta limitaciones no solo afectan a la población infantil, puesto que la afección se expande a limitar el desarrollo de países completos en diversas dimensiones como la económica y la educativa, perdiendo competitividad, producción e incluso potenciales ingresos, al no contar con personas capacitadas y formadas. La tarea principal del IPEC forma parte medular del Programa de Trabajo Decente expuesto por la OIT, a efecto de socorrer a los niños en situación de trabajo infantil, brindándoles oportunidades de formación y soporte laboral decente para sus familias.

Aun y cuando el objetivo principal del IPEC está centrado en la erradicación de todas las formas de trabajo infantil, resulta con más relevancia contrarrestar las peores manifestaciones de trabajo infantil, incluidas en el Convenio núm.182 donde se definen como: toda aquella forma manifiesta o relacionada de esclavitud, venta y trata de personas, condición de siervo por deudas, trabajos forzados u obligados, incluyendo el reclutamiento forzoso u obligatorio de niños para involucrarlos en conflictos bélicos; inclusión de niños en actividades de índole sexual como la prostitución y producciones pornográficas; la inclusión de menores en actividades ilícitas como tráfico de sustancias ilegales, todo ello de acuerdo a lo establecido dentro de los tratados internacionales, así como aquellas labores que por su naturaleza o por sus condiciones, comprometan la integridad, la salud, la seguridad, la moralidad y la integridad de los infantes.; a consecuencia de ello resulta la creación de diversas iniciativas por parte de los organismos internacionales, administraciones nacionales y locales y organizaciones de sociedad civil.

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, establece dentro de su artículo 90 la centralización y paraestatalidad de la Administración Pública Federal acorde a la Ley Orgánica expedida por las Secretarías de Estado y departamentos Administrativos que definirán las bases generalizadas de creación de entidades paraestatales y de la operación e intervención del Ejecutivo Federal.

Las Relaciones entre entidades paraestatales y el Ejecutivo Federal, o entre éstas y las Secretarías de Estado y Departamentos Administrativos serán determinadas por las leyes.

Bajo la fundamentación jurídica establecida por la secretaría del Trabajo y Previsión Social, contenida en el artículo 123 de la Constitución estableciendo que:

Cualquier persona tiene derecho al trabajo digno y socialmente útil; a efecto de promoverá la creación de empleos y la organización social para el trabajo, en conformidad a la Ley (Secretaría de Gobernación, 2014).

Por otra parte, en la mayoría de los países donde se han implementado leyes que condenan y restringen el trabajo infantil, impulsados y direccionados mayormente por normativas arrojadas por la Organización Internacional para el Trabajo (OIT). A pesar de estos ánimos, el trabajo infantil se mantiene presente en escalas masivas y regularmente en condiciones deplorables dentro de un mundo desarrollado. La complejidad de este fenómeno recae en un avance demasiado lento e imperceptible.

Una legislación, conforma la base de actores específicos centrados en establecer políticas para la eliminación total del trabajo infantil, como fin último de las mismas considerando definir medidas de prohibición a las peores formas del trabajo infantil que deben erradicarse con alta prioridad.

Debe concebirse a la educación como un elemento central para eliminar el trabajo infantil, al existir explicaciones relacionadas con esta variable, los factores no se aíslan para explicar adecuadamente por qué este fenómeno persiste, o porque en ciertos casos aumenta, es viable comentar que de acuerdo a la interacción de diversos factores entre si influyen en si un niño trabaja o no.

Los niños se ven involucrados en actividades de trabajo en formas, variadas y cambiantes, mismas que responden a circunstancias sociales y económicas específicas que los tornan en una potente fuerza de trabajo con gran magnitud sin embargo también se vuelven una población de riesgo desprotegida, a causa de factores como la pobreza, exclusión social, rotación de personal, discriminación y ausencia de seguridad social y oportunidades de accesos a recursos educativos (Jodelet, 2008).

Estudios demuestran que la convergencia de factores como el crecimiento económico, apego a las normas laborales, educación universal, una adecuada protección social, y la comprensión más profunda de las necesidades

y garantías de los niños, trae como consecuencia el decrece del trabajo infantil, problemática social que incluso su es erradicada podría aparecer nuevamente reinventada y siendo impredecible, por lo que responder a esta problemática, requiere un actuar adaptable y resiliente como la misma problemática en sí, , dejando de lado por estas características, formas apresuradas de solución o programas universales.

La última década fue testigo de una evolución dentro de los criterios contemplados por el IPEC, pasando del enfoque a la eliminación del trabajo infantil, a considerar necesidades y características adaptables de los involucrados, incorporando también una variedad de labores en contra del trabajo infantil, donde resulta de suma importancia enfatizar en la investigación, los datos estadísticos y la cooperación para vigilar, evaluar, asesorar y promover las unidades de educación.

El IPEC se posiciona como una propuesta de programa innovador pues este implementa la educación en su modalidad formal y no formal como principal antagonista del trabajo infantil, al confirmar la utilidad de la formación de los niños como medida preventiva principal contra esta variable, o como medida de corrección para aquellos niños en esta situación, por un lado la modalidad no formal funcionando de tares de rehabilitación mientras que la educación formal y profesional facilitan la apropiación de elementos necesarios para incorporarse a un ambiente labor bien remunerado, aportando no solo al desarrollo personal, si no que contribuye al desarrollo local y nacional, destacando también las tareas de asesoramiento político del programa a los Estados enfatizando aquellas normas y políticas destinadas a salvaguardar la integridad de las poblaciones más vulnerables al trabajo infantil.

Otras Organizaciones internacionales dedicadas a la educación para todos: Educación para Todos (EPT), UNESCO – Educación, UNICEF. Banco Mundial, Grupo de trabajo del G8 para la Educación (Ingles) y la Campaña Global por la Educación, estas organizaciones son ejemplos de cooperación Inter

organismo, realizados entre la OIT, UNESCO y el Banco Mundial donde la pobreza la desigualdad, la educación no adecuada en conjunto con sistemas de protección en materia de salud y deficientes, incrementan los esfuerzos en colaboración. Sin embargo, el afrontar la problemática del trabajo infantil no es su principal tarea, el Fondo de las Naciones Unidad para la Infancia (UNICEF), tienen la potestad universal de encaminarse a mejorar los contextos de los niños.

La iniciativa “Educación para Todos” (EPT) desarrollada y presentada en 1990 dentro del marco de la Conferencia Mundial sobre Educación Infantil por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), comenzando con la participación de 150 organizaciones y 155 países comprometidos con la causa de ofertar educación parata todos para inicios de los 2000. Intencionados a que la población infantil adolescente y adulta “se beneficien de oportunidades educativas concebidas para cubrir sus necesidades”.

La Declaración Mundial sobre Educación para Todos en específico en conjunto, nuevos enfoques a la educación direccionados a alejarse de sistemas y modelos de enseñanza rígidos o prescriptivos, presentando que la flexibilidad caracterizaría los nuevos programas y modelos de enseñanza, adaptándose a necesidades y contextos culturales, sociales y políticos de los estudiantes. Se ejecuto un trabajo de revisión de dentro del Foro Mundial de la Educación (Astraim, ML.(1998), obteniendo como compromiso de todos los gobiernos para obtener y ofertar educación de nivel básico de calidad para todos hacia el año 2015 enfatizando en la escolaridad con enfoque de género con la promesa que “ningún país seriamente comprometido con la educación básica se vería malogrado el logro de esta objetivo a causa de insuficiencia de recursos”, todo ello fue estipulado en el Marco de Dakar para la Estrategia “Educación para Todos: Cumpliendo nuestros Compromisos Colectivos”.

Otro denominado “Educación para Niños Necesitados también propuesto por la UNESCO, se enfoca en el beneficio de poblaciones infantiles que trabajan, son afectados por conflictos bélicos y políticos o desastres naturales, viven en situación de calle o sufren alguna discapacidad.

Por lo que el Banco Mundial suma sus esfuerzos y labores al apoyo de sus miembros que realizan tareas de reconstrucción, promoción económica y social, gestionando a su vez el Programa Global de Trabajo Infantil” para el desarrollo de alternativas de implementación que refuercen la lucha contra la pobreza.

El programa “Understanding Children´s Work” (Comprensión del trabajo infantil) fue desarrollado por diversas instituciones internacionales en con junto con el Banco Mundial, la OIT u la UNICEF, este proyecto pretende lograr la armonía de un marco conceptual y metodológico enfocado en la investigación dentro de los países referente a trabajo infantil, provocando el desarrollo de nuevas herramientas como un paquete de información dirigido a docentes respecto a esta problemática. Cabe destacar que este no es el único esfuerzo conjunto entre organizaciones internacionales para combatir el trabajo infantil y la pobreza, pues también existen aquellos trabajos centrados en el trabajo juvenil, situación de riesgo que representa otra problemática social de interés para organismos multidisciplinarios a fin de asegurar trabajos viables para la población adolescente inmersa en el mercado laboral.

Los trabajos de colaboración entre organismos internacionales han ganado popularidad de un par de años a la fecha, centrando sus acciones en dar solución a diversos factores que afectan el trabajo infantil, siendo la UNICEF, el Banco Mundial, la OIT así como la Organización Internacional para las Migraciones (OIM), así mismo ONGs

como Save the Children y agencias de desarrollo internacional se vuelven los principales organismos proveedores de empleo en esta clase de programas en países de primer mundo.

La colaboración internacional y nacional adquiere gran significado al ampliarse más allá de objetivos individuales, pues eliminar el trabajo infantil urgentemente, solo puede lograrse al establecerse alianzas estratégicas y fundamentadas que soporten este logro.

Una vez que los involucrados se conjuntan para el establecimiento de diálogos y la generación de nuevos conocimientos de múltiples aportes e influencias, brindaran los recursos necesarios para obtener el impacto deseado en la disputa contra las perores manifestaciones del trabajo infantil dentro de un contexto determinado.

2. Atención a jornaleros agrícolas migrantes desde la política pública

La constitución de Política de los Estados Unidos Mexicanos, Obliga los Estados, en su artículo tercero a ofrecer de manera igualitaria una educación de excelencia considerando toda la formación de nivel básico desde el preescolar hasta la media superior, en búsqueda de lograr el máximo aprendizaje de los alumnos. Por ello se realizan diversas acciones que consideran proveer de los recursos y materiales necesarios, una adecuada infraestructura y la capacidad técnica y de capital humano para la realización de las labores educativas (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [Cons], 2020 [Art. 3°]. Sin embargo, para el logro que este derecho a la educación sea una posibilidad para todos y todas resulta una tarea compleja, sobre todo si consideramos aspectos como la desigualdad social y económica que afectan al país, y perjudican a las poblaciones más vulnerables, que puedan sumar más de una desigualdad, por ejemplo, las poblaciones indígenas, las personas con discapacidad o los jornaleros migrantes, sujetos a quienes se centra esta discusión, por su historia se invisibilización (Instituto Nacional de los pueblos Indígenas, 2019). A lo largo de este trabajo se abordan los principales muros para el logro educativo de los jornales agrícolas migrantes, así mismo se revisan aquellos programas que a partir de 1980 se implementaron para ser ejecutados dentro del sistema educativo mexicano y las posibilidades educativas que representa el enfoque intercultural en la educación, recogiendo las características del contexto, la diversidad presente y la necesidad de desarrollar una metodología que este fundamentada en el multilingüismo y que considere la diversidad cultural de cada población.

Los jornaleros agrícolas migrantes, son aquellas personas quienes se sustenta principalmente de un salario proveniente de efectuar actividades agrícolas, y que debe trasladarse a lugares ubicados fuera de su lugar de origen. (Secretaría de Desarrollo Social [SEDESOL], 2011), regularmente conforman una comunidad diversa en términos culturales, sociales y lingüísticos, que por su constante movilidad por motivos de trabajo, generalmente en capos agrícolas, enfrentan una serie de vicisitudes económicas, sociales, culturales y educativas (Rodríguez, Valdivieso y Raesfeld, s/f); (INEE, 2016). en el plano educativo, la política pública para atender a esta población educativa ha sido insuficiente, poco pertinente y pensada a corto plazo, las instituciones y programas que han atendido a esta población entre 1980 y 2013 (INEE, 2016) (Rodríguez, 2005) (Pacheco, Cayeros y Madera, 2016). destacando:

La Secretaría de Educación Pública con su Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes, centrado en este tipo de población infantil, entre 2001 y 2005.

El Programa de atención educativa "Escuelas de Calidad estaba vigente.

Desde 2007 hasta hoy en día, se cuenta con el Programa de "Escuelas de Tiempo Completo" dirigido a población en general.

El Programa de la Reforma Educativa y el Programa de Integración de Espacios Educativos centrado en poblaciones vulnerables y vigentes desde 2014.

El Consejo Nacional de Fomento Educativo lanzó el proyecto para la Atención Educativa de la Población Agrícola Migrante entre 1989 y 1996 centrándose en la población infantil y adolescente, miembros de familias migrantes.

Los Modelos Comunitarios de Educación Inicial y Básica para la Población Indígena Migrante activo de 1997 a 2008 y dirigido al sector rural.

De 1997 a 2013 existió la Modalidad Educativa Intercultural para Población Infantil Migrante focalizada en los NNA (Niños, Niñas y Adolescentes) de familias Jornales agrícolas migrantes.

De igual manera entre 2009 y 2013 existió un Programa de Educación Inicial y Básica focalizado a población Rural e Indígena.

Desde 2014 los Programas de Atención Educativa a toda la Población y los servicios de Educación Inicial y Básica Comunitaria fueron aplicados.

El Instituto Nacional de los Adultos lanzó un proyecto de Campamentos de Educación enfocado a la Educación de los niños y adolescentes de familias jornaleras agrícolas migrantes entre 1982 y el año 2000.

Finalmente, desde el año 2000, el Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo que incluye un Programa de Atención y Educativa a toda la población.

Analizar la aplicación de estos programas desde 1980, resalta que a lo largo del periodo han existido cinco programas educativos enfocados directamente a atender a esta población sin prevalecer, es decir que desde 2013

no contamos con programas de atención específica, por lo que esta población es absorbida por otros programas “integrales” dirigidos a toda la población educativa.

3. Muros en la continuidad del proceso educativo en población jornalera migrante

De las problemáticas más significativas a idéntica resulta en contabilizar las personas pertenecientes a esta población específica, así como establecer las rutas más frecuentes a seguir en la búsqueda de empleo basándonos en lo especificado por la Secretaría de Educación Pública (2015), quien expresa que la población infantil y adolescente agrícola migrante que se encuentran en edad escolar es de aproximadamente 1 de cada 100 niños Mexicanos un aproximado de población entre 279 a 326 mil, teniendo como media de escolaridad 4.5 años, siendo el promedio a nivel nacional 8.1 de acuerdo a lo registrado en el INEE (2016) evidenciando la falta de acceso y permanencia dentro del sistema educativo mexicano.

Es característico de la movilidad de la población agrícola migrante considerar aspectos de temporalidad flujo de personas, periodicidad de los traslados y permanencia en el destino, así como el nivel de oferta de trabajo jornadas en el campo y condiciones climáticas (INEE, 2016), estas situaciones dificultan la obtención de datos precisos, temporalidad de migración y rutas específicas. Las barreras principales, que entorpecen el acceder, permanecer y continuar dentro de los procesos formativos en población jornalera migrante podemos destacar el papel que juegan los factores sociales como la infraestructura y recursos técnicos a los que tiene acceso la población afectada, por otro lado factores económicos como las deficientes condiciones de clima laboral que fomentan la rotación continua de los docentes, la difícil gestión escolar de un entorno en constante cambio sujeto a los ciclos agrícolas, falta de instalaciones fijas para el desarrollo de actividades escolares y la ausencia de una guía metodológica multi cultural y lingüística, diversa acorde a la población.(INEE, 2016); (Rojas, 2011); (Rodríguez, 2018) en ello se señala que las condiciones que caracterizan a la población jornalera agrícola migrante, dispone de la educación intercultural como la metodología idónea para atenderla formación de niños y adolescentes, al asimilar la diversidad social, cultural, lingüística generacional de género, etc.

Por otra parte, se dice que las investigaciones e informes que existen sobre la población escolar de jornaleros agrícolas migrantes coinciden en la necesidad de una respuesta inmediata e integral, que recoja las características del contexto, las zonas de desplazamiento y la flexibilización normativa escolar que puedan mejorar las condiciones escolares y así garantizar el libre acceso, la permanencia continua y el logro final de los escolares, si bien se han planteado programas asistenciales, estos no han resuelto las problemáticas de cobertura, asistencia, eficiencia terminal y aprovechamiento, (Rodríguez, Valdivieso, Martínez y Raesfeld, s/f) puede ser en parte, porque estos programas son transitorios y poco acertados.

Es por ello que se plantea a la educación intercultural como un modelo idóneo para atender a esta población (Rodríguez, 2015), considerando la diversidad social, cultural, lingüística o cualquier otra siendo una “alternativa que promueve y favorece dinámicas inclusivas en todos los procesos de socialización aprendizaje y convivencia dentro del entorno educativo” estableciéndose como universal. (CGEIB, 2017, Pág.1).

También resulta importante mencionar los objetivos referentes a equidad en los que México participa (Bolívar, 2005) siendo: ampliar y complementar la protección y educación integrales durante la primera infancia enfocando a poblaciones vulnerables; centrar el trabajo para que antes de 2030 el acceso a la educación básica sea gratuita, obligatoria y de calidad para generalizada a todas las poblaciones en riesgo además de velar por la conclusión de esta. Monitorear las necesidades de aprendizaje de los estudiantes sin importar su rango etario brindando acceso libre y equitativo a los aprendizajes y a programas formativos para la vida logrando a consecuencia un incremento de la población alfabetizada sobre todo en mujeres a fin hacer más sencillo el acceso y permanente a la educación. Además, en lo que se advierte en la Equidad Educativa, Agenda 2030 desde los años setenta se apuesta a incrementar la calidad y atender determinadas cuestiones de cobertura; Derecho a la educación: disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad.

Como ya mencionamos dentro del apartado de la relación entre trabajo infantil y educación, la legalidad internacional, los derechos humanos y el derecho a la educación desde la mirada de la UNESCO y el objetivo número cuatro de la agenda 2030 para el desarrollo sostenible y el informe de seguimiento de la educación en el mundo son torales para el análisis de los jornaleros agrícolas migrantes, además de a adaptación de las normas de la convención sobre los Derechos de los Niños en América Latina Avances Deudas con la niñez, donde se incluye una universalidad, indivisibilidad, interdependencia y sus ejes temáticos en la protección contra la violencia infantil y cualquier clase de explotación; garantía a la educación infantil de manera amplia; el derecho a que el niño goce de buena salud; analizar la normatividad vigente del Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente y de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos, en la Ley General de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes en un estatus jurídico. México firmo y ratificó la convención sobre los derechos de los niños en 1991 “a satisfacción de sus necesidades de alimentación, salud, educación y sano esparcimiento para su desarrollo integral”.

En el año 2000, México aprobó la Ley para la Protección de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. Es decir, en la última década, el país implemento diversas reformas la constitución y corrigió leyes federales a efecto

de ampliar los derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes; además los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género y una orientación integral. Sustentada en la democracia, contribuyendo a la convivencia humana y fortaleciendo el aprecio y respeto por la naturaleza, la diversidad cultural, la dignidad humana y la integridad de la familia; rechazando cualquier privilegio por cuestión de raza, religión o sexo, dirigido a la equidad el Estado aplicara medidas que garanticen el derecho a la educación de los individuos y erradiquen cualquier contraste socioeconómico, regional y de género en el acceso, transitar y permanecía en los procesos formativos, considerando escuelas altamente rezagadas, estudiantes socialmente vulnerados, adultos mayores, poblaciones y comunidades indígenas, e incluso las capacidades diversas, necesidades y circunstancias de los educandos para ser de excelencia intercultural.

De acuerdo a la Reforma publicada el Diario Oficial la Federación el 30 de septiembre de 2019 referente al artículo octavo de la Ley Federal de Educación, se estableció que el Estado está obligado a prestar servicios educativos con equidad y excelencia, y en su artículo noveno se manifiesta que las autoridades educativas, con la finalidad de establecer condiciones que permitan el ejercicio del derecho a la educación, con equidad y excelencia realizan lo siguiente: establecer políticas incluyentes par apoyos económicos. Impulsando programas de acceso gratuito a eventos culturales, que fomenten diversas opciones educativas, como la educación abierta ya distancia y celebran convenios que mejoren las condiciones de vida de los educandos.

4. Conclusiones

1. Finalmente, a efecto de dar reconocimiento de la diversidad existente en México, se auto clama como un país pluricultural de acuerdo a Schmelkes (2017), a partir de 1992 este pronunciamiento significo la alineación de políticas nuevos enfoques para percibir esta diversidad inherente al ámbito educativo, como elemento esencial para lograr la interculturalidad en este sector. De acuerdo con Besalú (2020), este término aplicado a los procesos formativos como modelo educativo, busca la preparación de los estudiantes para la vida en sociedad, donde sea reconocida la diversidad cultural por su valor común, dirigiendo el actuar a construir sociedades igualitarias, en cuanto a derechos y relaciones de armonía. Asignándole al Estado la tarea de enfocarse al diseño de políticas en pro de la inclusión y la participación ciudadana (UNESCO, 2003).
2. Por ello que autores como Schmelkes (2017), Casas, Castillo y Ávila (2017), Señalan la relevancia de propagar la perspectiva de que incluir la interculturalidad en la educación, debe encauzarse a los pueblos indígenas y dirigirlo con un enfoque hacia una cultura de la paz, lo cual no resulta igual que educar para la paz.
3. Trabajos han expuesto claramente la necesidad de fomentar la cultura de la paz desde el sector educativo, como lo son la Declaración y programa de acción sobre una Cultura de Paz, puesto en marcha por la Asamblea General de la Naciones Unidas, el 13 de octubre de 1999.
- 4.
5. Fisas (1990), resalta que la declaración tiene por objeto que los gobiernos, organismos internacionales y sociedad inmersos, dirijan sus actividades a la promoción y fortalecimiento de la cultura de la paz en el nuevo milenio aclarando que la ausencia de conflictos no siempre significa paz, sino que son necesarios procesos positivos y dinámicos que promuevan la intervención dinámica de la ciudadana en diálogos y acciones encaminadas a la solución de conflictos mediante el entendimiento y la cooperación.
6. Así mismo, se produce una tendencia a consternarse, a raíz de la persistencia, permanencia y propagación de la violencia, conflictos alrededor del mundo, manifestándose también una necesidad imperativa de erradicar cualquier forma de discriminación, intolerancia, siendo aquellas basadas en la raza, color de piel, sexos, religión, postura política, nacionalidad, étnico o social, discapacidades cualquier otra condición de nacimiento, que permanecen como las causas primordiales de violencia (Naciones Unidas, 1999).
7. Tal es el caso de las escuelas multigrado, de acuerdo a Bustos (2010), estos planteles, agrupan al alumnado de distintas edades para compartir el espació áulico. Al definirse de forma sencilla, en las escuelas multigrado los grupos de distintos grados, son atendidos por docentes o figuras educativas en una misma aula (INEE, 2019). Esta situación, refiere Arteaga (2011), está relacionada con desventajas pedagógicas respecto a escuelas graduadas (comunes de las zonas urbanas), representando una desigualdad o discriminación en diversas dimensiones, provocando una concepción de estas escuelas como “incompletas” o “antipedagógicas”, adjetivos que pueden asociarse con el modelo de asimilación multicultural adoptado por Dietz y Mateos (2011). Sin embargo, esta modalidad adquiere un alto valor multicultural, al considerar las necesidades, habilidades estilos de aprendizaje, grados y rangos etarios de los estudiantes (Boix, 2014) (Schmelkes y Águila, 2019) (Santos, 2011), quienes convergen en el aula, interactúan y aprenden juntos, al compartir experiencias y realizan trabajos colaborativos y cooperativas que complementan su aprendizaje al volverse una situación didáctica compartida (Galván y Espinosa, 2017). Es por ello que la diversidad dentro de un ambiente se debe aprovechar y según Boix (2014), resultará en un beneficio en la identidad y respeto por las diferencias individuales.

8. Uno de los grandes problemas que impacta en mayor medida a la identidad de los estudiantes en escuelas multigrado es la desigualdad del currículo, pues este está pensado para su aplicación en escuelas graduadas, posibilitando la presencia de uno o más docentes para cada grado escolar, incluyendo libros de texto diseñados para esquemas como este, cuyos contenidos no recuperan o aprovechan los recursos del contexto rural dentro de los procesos de aprendizaje, perdiendo la oportunidad de reforzar la identidad de los alumnos.
9. En cambio, el modelo educativo vigente para las escuelas multigrado, no contempla la diversidad, más se lucha por la asimilación que “haga más sencillas” las tareas de evaluación, enseñanza, aprendizaje y convivencia, ya que al ignorar el conflicto positivo que genera trabajar con la diversidad negamos de igual manera el diálogo y el aprendizaje intercultural (Schmelkes, 2006).
10. De acuerdo con la Walsh (2005), el hablar de identidad y diversidad, el enfoque intercultural en la educación, se presenta como una alternativa para la convivencia, el respeto y la equidad sean aplicadas, desde esta postura se obliga a replantear la forma de relacionarse con otras personas, exhibiendo relaciones negociaciones e intercambio de ideas dinámico, complejo y permanente de relaciones entre culturas con base en carácter de respeto e igualdad, estos intercambios se enfocan al desarrollo de un nuevo sentido de convivencia, que debe concebirse como objetivos a alcanzar.
11. Para definir la interculturalidad en el aula, autores como Huagiwara (1998) citado en el trabajo de Vallespir (1999), señala las pautas para el trabajo en clases, no importando su edad, grados o la diferencia. Considerando dentro de estas conclusiones que, los espacios escolares multigrado, pues deben vincularse con su comunidad para afianzar el aprecio por la cultura, tradiciones y recursos que en la ruralidad oferta, a fin de construir una identidad desde dentro.
12. A manera de síntesis, la educación concebida desde un paradigma de nuevo humanismo, propone a la persona como un eje central del modelo educativo, desde esta perspectiva los estudiantes son considerados de forma integral y como una totalidad. La nueva escuela no considera a los estudiantes como sujetos aislados y debe apegarse a los Objetivos de Desarrollo Sostenible y a la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas; atendiendo al cuarto objetivo “Educación de Calidad” referido a garantizar la educación inclusiva, equitativa y de calidad para promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida (ONU México, 2017). Asistir a la escuela condiciona a los alumnos para ejercer el derecho a la educación; siendo efectivo solo si los NNA, cuentan con los recursos suficientes y personal docente capacitado y comprometido con el logro del desarrollo educativo de los alumnos, acompañándolos durante su trayectoria formativa para el desarrollo de aprendizajes socioemocionales, tecnológicos científicos artísticos, biológicos y plurilingües.

Referencias

- Arteaga, P. (2011). *Los saberes docentes de maestros en primaria con grupos multigrado*. México: COMIE. scielo.org.mx/pdf/rmie/v17n54/v17n54a15.pdf
- Astraim, M L. (1998). Marco de acción para el foro mundial de Dakar Resumen Ejecutivo. *Perfiles educativos*. www.rinace.net/arts/vol3num2/art4.pdf
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Síntesis, 145-148.
- Casas, E., Castillo, A., & Ávila, R. (2017). En A. Aguilar, A. Orozco, & M. [J. Jiménez, Educación, desarrollo y representaciones sociales: Estudios interdisciplinarios del Caribe (págs. 129- 146). Barranquilla: Mejoras. <https://doaj.org/article/3af6068f4d7541929b19e46cbaaf2940>
- Boix Roser, T. (2014). La escuela rural en la dimensión territorial. *Innovación Educativa*, 89-97. <https://scholar.archive.org/work/gdn6jvca4jfytesknwym2rujta>
- Bolívar, A. (2005) Equidad educativa y teorías de la justicia REICE, *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1252028>
- Bustos Jiménez, A. (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. *Revista de Educación*, 353-378. www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_16.pdf
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2002). Globalización y desarrollo. CEPAL, Brasilia, 2002. Versión electrónica: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2724/2/S2002024_es.pdf
- Conferencia Internacional sobre el Trabajo Infantil (1997). Estrategias para eliminar el trabajo infantil: prevención, rescate, y rehabilitación.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [Cons]. (2020 [Reforma]). Art. 3 [Título 1, Cap. I]. Diario Oficial de la Federación. H. Congreso de la Unión.
- Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. (2017). ABC de la Interculturalidad. ¿Qué es el enfoque intercultural en la educación? CGEIB. México: SEP. Obtenido de <https://www.gob.mx/sep/articulos/sabes-en-que-consiste-la-educacion-intercultural>
- Dietz, G., & Mateos, L. (2011). La interculturalidad y educación intercultural en México. Análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos. México: SEP. Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe. www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982014000300013
- Duquesnoy, M. (2013). “Deconstruir” la identidad desde la antropología y la sociología: reflexiones críticas. In *Identidades en perspectiva multidisciplinaria. Reflexiones de un concepto emergente*. (pp. 89-107). Angélica Galicia Gordillo (coordinadora).
- Fisas, V. (1990). La Universidad y la investigación sobre la paz. *Pedagogía social* (5), 46-51. www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S140514352010000200001
- Gallardo Gutiérrez, L. (2014). Las escuelas multigrado frente a la diversidad cultural, étnica y lingüística. Horizontes de posibilidad desde la educación intercultural. Ponencia presentada en la mesa redonda „La educación intercultural: experiencias y propuestas“. México, D.F: Propuesta educativa multigrado.
- García Martínez, A. (2007). La construcción de las identidades. *Cuestiones pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, 2(18), 207-228.
- Gobierno del Estado de Hidalgo. (2019). Catálogo de Pueblos y Comunidades Indígenas del Estado de Hidalgo. 14 de octubre 2021, de LXIV Legislatura.
- González Apodaca, E. (2013). Cartografías de la educación intercultural en México. *Desacatos* [Online] (43), 201-207. Obtenido de <https://desacatos.ciesas.edu.mx/index.php/Desacatos/article/view/119>
- INEE. (2019). El derecho a la equidad: las escuelas multigrado. En *La educación obligatoria en México* (págs. 101-111). México: INEE. IPEC (Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil) (2006). Informe de actividades del año 2006 del Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil de la OIT. <https://www.ilo.org/ipeclang-es/index.htm>
- Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas. (2019). Programa de Apoyo a la Educación Indígena. 14 de octubre de 2021, de Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas Sitio web: <http://www.inpi.gob.mx/focalizada/2019/paei/index.html>
- Jodelet, Denise. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Cultura y representaciones sociales*, 3(5), 32-63. Recuperado en 12 de abril de 2022, de Martínez, J. B., & García, A. (2001). Educación para la paz y cultura de paz. *Anales de pedagogía*(19), 65-89. <https://revistas.um.es/analespedagogia/article/view/285101>
- Mignolo, W. (2005). La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: Biblioteca Iberoamericana de Pensamiento (BIP). Naciones Unidas. (1999). Declaración y Programa de Acción sobre una cultura. A/RES/53/243. <http://revistas.uach.cl/index.php/efilolo/article/view/1461>
- NEE. (2016). Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes de familias de jornaleros agrícolas migrantes. Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

- www.rniu.buap.mx/infoRNIU/sep16/2/lib_directrices-mejorar-tencioneducativa-ninos-jornaleros-agricolas-migrantes.pdf
- OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo económico) (1998). Desarrollo regional y política estructural en México. Perspectivas OCDE.
- ONU (Organización de las Naciones Unidas). Reglas Mínimas Uniformes de las Naciones Unidas para la Administración de la Justicia de Menores. Reglas de Beijing. Normas Internacionales y Ley Nacional relativas a los derechos de las niñas y niños. <http://www.cidh.org/ninez/pdf%20files/Reglas%20de%20Beijing.pdf>
- ONU (Organización de las Naciones Unidas) (2017). Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Educación de Calidad. <https://www.gob.mx/agenda2030/articulos/4-educacionde-calidad>
- Pacheco, L. C., Cayeros, L. I., & Madera, J. A. (2016). Interculturalidad y derecho a la educación de la niñez indígena jornalera migrante. *LiminaR* [Online], 92-105. <http://www.scielo.org.mx/pdf/liminar/v14n1/v14n1a7.pdf>
- Rodríguez, C. R. (2005). Evaluación de la situación socioeconómica, cultural y educativa de niños que pertenecen a familias de jornaleros agrícolas en el Estado de Hidalgo. Pachuca de Soto: Biblioteca digital UAEH. <http://dgsa.uaeh.edu.mx:8080/bibliotecadigital/handle/231104/1223>
- Rodríguez, C. R. (2018). Éxito escolar de estudiantes de familias de jornaleros migrantes en México. En C. R. Rodríguez Solera, & T. d. Rojas Rangel, *Migración interna, infancia y derecho a la educación. Aproximaciones interdisciplinarias, actores y propuestas de políticas públicas* (págs. 153-181). Ciudad de México : Universidad Iberoamericana, A.C. https://inide.ibero.mx/assets_front/assets/libros/migracion.pdf
- Rodríguez, C. R., Valdivieso Martínez, A., & Raesfeld, P. (s/f). La educación de menores jornaleros migrantes en Hidalgo. Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).
- Rojas, T. (2011). Inequidades. La educación primaria de niñas y niños jornaleros agrícolas migrantes. Ciudad de México : Horizontes Educativos. Universidad Pedagógica Nacional.
- Said, E. W. (2002). *Orientalismo*. Barcelona: DE BOLSILLO. https://www.academia.edu/56015806/Orientalismo_de_Edward_W_Said
- Saldívar Moreno, A. (2006). Los principios fundamentales de la educación Intercultural. En *Técnicas y dinámicas para la educación intercultural*. San Cristóbal de las Casas, Chiapas : ECOSUR-Casa de la ciencia.
- Schmelkes, S., & Águila, G. (2019). La educación multigrado en México. Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Schmelkes, S. (2006). La interculturalidad en educación básica. Segunda reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). Santiago de Chile: OREALC/UNESCO. <https://europepmc.org/article/PPR/PPR458898>
- Schmelkes, S. (2017) "Diversidad e Interculturalidad en el Ambito Educativo", Conferencia impartida en el marco de una reunión de la Academia de Educación Intercultural de la SEP del Estado de Hidalgo vía TelMexHub, disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=qXapibhGAHA&t=4942>
- Secretaría de Desarrollo Social [SEDESOL]. (2011). Encuesta Nacional de Jornaleros Agrícolas 2009 Módulo de consulta de resultados. México: SEGOB
- Secretaría de Educación Pública. (2015). Acuerdo número 21/12/15 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el ejercicio fiscal 2016. Ciudad de México: Diario Oficial de la Federación, DCCXLVII (12).
- Secretaría de Gobernación (2014). Unidad de Asuntos Jurídicos. México: SEGOB.
- UNESCO. (2003). Educación y diversidad cultural. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161306>
- UNESCO. (2014). Directrices de la UNESCO sobre la Educación Intercultural. Paris: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878_spa
- UNESCO. (2017). Competencias interculturales. Marco conceptual y operativo. Colombia: Catedra UNESCO-Diálogo Intercultural.
- UNICEF (1995). Educación y pobreza, de la desigualdad social y la equidad Pieck, Gochicoa Enrique, Aguado López Eduardo. UNICEF. México.
- Valladares de la Cruz, L. (2003). Democracia y derechos indios en México: la ciudadanía multicultural como modelo de paz. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 121- 145. <https://www.redalyc.org/pdf/421/42118906.pdf>
- Vallespir, J. (1999). Interculturalismo e identidad cultural. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, II(36), 45-56. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118044>
- Villodre, B., & Del Mar, M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *HEKADEMOS*, 67-76. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4059798>
- Walsh, C. (2005). La interculturalidad en educación. Perú: Ministerio de educación. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural.