

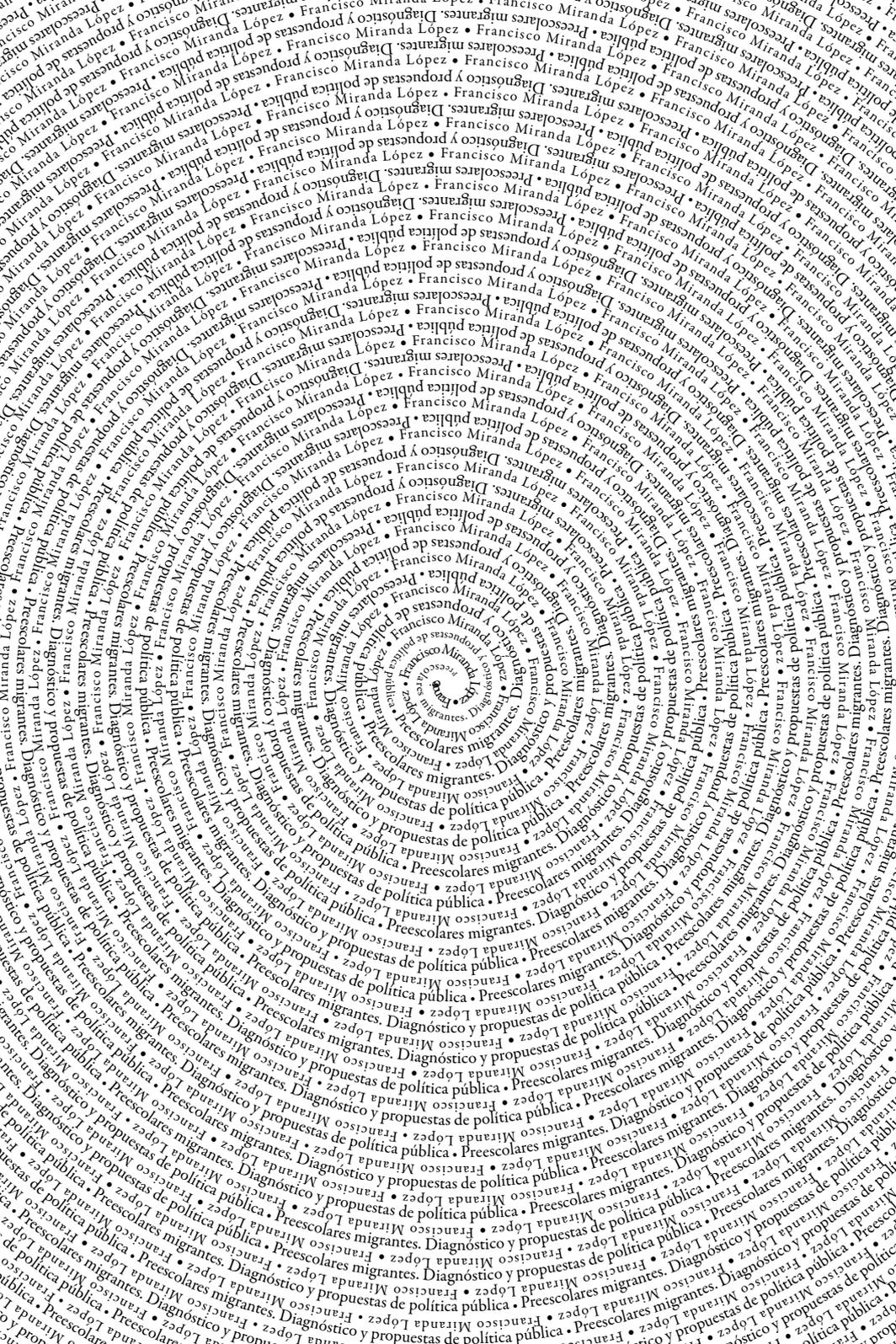
Preescolares migrantes

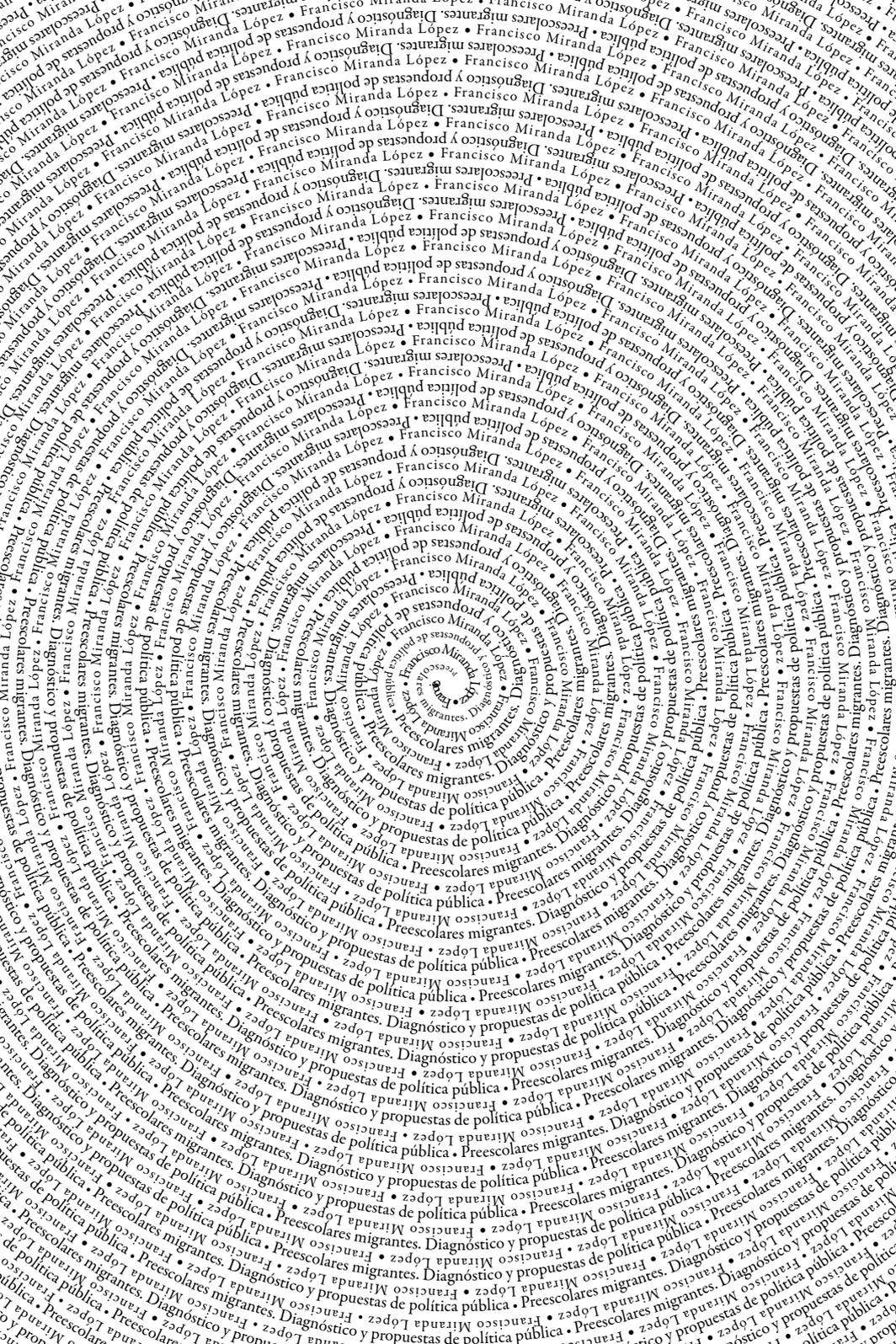
Diagnóstico y propuestas de
política pública

Francisco Miranda López



editorial
praxis





PREESCOLARES MIGRANTES

Diagnóstico y propuestas
de política pública

Francisco Miranda López

COLABORACIÓN DE

Juana María Islas Dossetti

Diseño de portada e interiores
JAVIER MUÑOZ NÁJERA

DR © CL EDITORIAL PRAXIS, S.A. DE C.V.
Vértiz 185-000, col. Doctores, del. Cuauhtémoc,
06720, México, DF, teléfax 57 61 94 13
www.editorialpraxis.com
Primera edición, 2015
ISBN 978-607-420-180-2

Reservados todos los derechos. Ninguna parte de este libro puede ser reproducida, archivada o transmitida, en cualquier sistema —electrónico, mecánico, de fotorreproducción, de almacenamiento en memoria o cualquier otro—, sin hacerse acreedor a las sanciones establecidas en las leyes, salvo con el permiso escrito del titular del *copyright*. Las características tipográficas, de composición, diseño, corrección, formato, son propiedad del editor.

PREESCOLARES MIGRANTES

Diagnóstico y propuestas de política pública

FRANCISCO MIRANDA LÓPEZ

COLABORACIÓN DE

Juana María Islas Dossetti



A Fernando Bracho González,
in memoriam

Agradecimientos

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) y al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) por el apoyo financiero para el desarrollo de esta publicación. Sin el recurso otorgado, no hubiera sido posible llevar a buen puerto el resultado del estudio.

A todas las personas en quienes encontré durante el desarrollo del trabajo interés, ánimo y recomendaciones para su concreción. Quedo en deuda intelectual con Patricia Ducoing, Raúl Acosta, Fernando Saavedra, Sylvia Van Dijk, Laura Athié y con mi querido hermano Rafael Miranda.

A las personas que participaron en la revisión final del texto y que compartieron sus puntos de vista sobre el tema y me motivaron a producir un trabajo que ofreciera claridad sobre el tema, particularmente a Arcelia Martínez Bordón y Daniela Dorantes Salgado del INEE.

A Juana María Islas, por su siempre apoyo incondicional y sus creativas recomendaciones de mejora.

A los consejeros de la junta de gobierno del INEE, Sylvia, Tere, Margarita, Eduardo y Gilberto, porque sin saberlo, y antes de que fueran mis jefes, siempre me han inspirado como ejemplo de trabajo intelectual y compromiso público con la educación.

A mi familia y a mis hijos, por su solidaridad e inspiración.

Siglas y acrónimos empleados en este libro

AEPI	Atención y Educación a la Primera Infancia
ANE	Agencia Nacional de Empleo
APEC	Asociación Promotora de Educación Comunitaria
Araced	Área Académica de Ciencias de la Educación
Casen	Encuesta de Caracterización Económica Nacional
CDADF	Consejo Departamental de Acceso a los Derechos Fundamentales
CEC	Centros de Educación Comunitaria
Cepal	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CG	Consejo General
CIR	clases integradas de recuperación
Clin	clases de iniciación
Conafe	Consejo Nacional de Fomento Educativo
Conapo	Consejo Nacional de Población
Coneval	Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social
CUAP	Comité de Unión de Actores de la Promoción
CURP	Cédula Única de Registro de Población
DDASS	Dirección Departamental de Asuntos Sanitarios y Sociales
DFH	Dibujo de la Figura Humana
DGDGIE	Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa

DIF	Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia
Digestyc	Dirección General de Estadística y Censos
EHJM	Encuesta a Hogares de Jornaleros Migrantes
EHPM	Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples
Emif	Encuestas sobre Migración en las Fronteras
ENE	Encuesta Nacional de Empleo
ENIGH	Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares
ENJO	Encuesta Nacional de Jornaleros
ENOE	Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo
EPH	Encuesta Permanente de Hogares
FAAILD	Fondos de Acción y de Apoyo para la Integración y la Lucha contra la Discriminación
Flacso	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
FSMA	Fundación Solidaridad Mexicano Americana
HJA	Hogares Jornaleros Agrícolas
IA	Inspección Académica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografía y Estadística
IDRA	Intercultural Development Research Association
IIPPE	Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación
IIS	Instituto de Investigaciones Sociales
Imila	Proyecto de Investigación de la Migración Internacional en Latinoamérica
IMSS	Instituto Mexicano del Seguro Social
Indec	Instituto Nacional de Estadística y Censos de la República Argentina
Indesol	Instituto Nacional de Desarrollo Social

INEA	Instituto Nacional para la Educación de los Adultos
INEC	Instituto Nacional de Estadística y Censos (Costa Rica)
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
JA	jornaleros agrícolas
JAM	jornaleros agrícolas migrantes
JP	Jefatura de Policía
LP	línea de pobreza
MEIPIIM	Modelo Educativo Intercultural para Población Infantil Migrante
Mideplan	Ministerios de Planificación Social y Políticas Económicas
MMP	medición multidimensional de la pobreza
MPS	Método de Promoción Social
MSA	Mutualidad Social Agrícola
NBI	necesidades básicas insatisfechas
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
ODM	Objetivos de Desarrollo del Milenio
OMI	Oficina de Migraciones Internacionales
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PAJA	Programa de Apoyo a Jornaleros Agrícolas
PEA	población económicamente activa
PND	Plan Nacional de Desarrollo
PPS	Plan Primario de Salud
Pronim	Programa de Educación Preescolar y Primaria para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes

Pronjag	Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas
SC	Save the Children
SCM	Save the Children México
SEB	Subsecretaría de Educación Básica
Sedesol	Secretaría de Desarrollo Social
Segob	Secretaría de Gobernación
SEP	Secretaría de Educación Pública
SITEAL	Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina
SNIEE	Sistema Nacional de Información Estadística Educativa
SS	Secretaría de Salud
SSAI	Servicio Social de Ayuda a los Inmigrantes
TDAH	trastorno por déficit de atención e hiperactividad
TNE	tasa neta de escolarización
UAEH	Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
UAM	Universidad Autónoma Metropolitana
UIS	Instituto de Estadística de la UNESCO
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia)
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
USCLB	Universidad Estatal de California en Long Beach

Prólogo

Durante los últimos 20 años, la atención a las políticas sobre la educación en la primera infancia ha experimentado un aumento en los países de América Latina. Se reconoce que el acceso con equidad y calidad a la educación preescolar puede ser un elemento que fortalezca las bases del aprendizaje permanente para todos los infantes, configurándose incluso como un nivel educativo importante en los ámbitos oficiales.

La iniciativa de brindar atención y educación a las niñas y niños durante sus primeros años de vida se ha visto impulsada por acuerdos internacionales, la mayoría de las veces desarrollados por organismos tales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Así, la valoración de la educación preescolar cobra sentido en el marco de procesos institucionales y normativos que conllevan a asumir a la niñez como sujeto de derecho.

Por otro lado, se han desarrollado diversos estudios y diagnósticos que aportan elementos empíricos que señalan que la educación hasta los seis años tiene implicaciones positivas en lo social, lo económico y lo educativo a lo largo de toda la vida. En tal virtud, la educación preescolar puede compensar incluso situaciones de desventaja que pudieran tener algunas niñas y niños. Las evidencias entregadas por la investigación desde el campo de la psicología, la nutrición y la neurociencia

indican que los primeros años de vida son críticos en la formación de la inteligencia, la personalidad y las conductas sociales (UNESCO, 2005 y 2010).

Lo anterior aparece a contrapunto de la llamada «pobreza estructural» de las áreas rurales más aisladas. Esta pobreza no responde solamente al crecimiento económico, ni puede beneficiarse únicamente con el «efecto goteo» (trickle down), ya que los pobres rurales no siempre pueden aprovechar las oportunidades que el crecimiento ofrece, pues no tienen las habilidades o destrezas necesarias para conseguir un empleo estable, y en su medio no existe la institucionalidad y la organización para asegurarles un empleo en condiciones aceptables y con niveles de remuneración justos, situación que se asocia a la fragilidad de las políticas y las acciones gubernamentales en la materia para atender con efectividad dicho problema público.

Subyace a este esfuerzo analítico la hipótesis de que el «desprendimiento económico» y la «fragmentación sociocultural» de la población rural genera los principales mecanismos migratorios (como expulsión forzada), los cuales se asocian a fenómenos de «pobreza estructural». Ello se corresponde, además, con la poca capacidad de las políticas públicas para «reintegrar compensatoriamente» estos «desprendimientos» y «déficits» para potenciar salidas de progreso alternativo. En consecuencia, en el mejor de los casos, se generan efectos de contención social que no son capaces de romper con el círculo intergeneracional de la pobreza y de la exclusión. Tal situación se observa en el grado de vulnerabilidad (en un registro múltiple de niño, niña y migrante) que se detona desde la primera infancia en particular en un ámbito clave de la educación, como es el preescolar, que tiene efectos determinantes en el futuro mediano e inmediato de estos grupos de población.

En suma, pese a los importantes avances normativos y acuerdos internacionales, las brechas de la exclusión y vulnerabilidad en la primera infancia, en particular en el segmento de población migrante, muestran todavía importantes desafíos, sobre todo en aquellos grupos de más baja visibilidad social y política como lo son las niñas y niños en edad preescolar en México.

Para muestra un solo botón: en su informe 2014 «El derecho a una educación de calidad», el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) indica que existe un número importante de niñas y niños de 3 y 4 años que están excluidos del sistema escolar, a saber: poco menos de 4.8 millones de entre 3 y 4 años no se inscribieron al preescolar; porcentualmente, esto alude a 60% de 3 años y a 12% de la población de 4 años. Además, si bien no se aprecian diferencias agudas entre la asistencia de las y los niños de 3 y 4 años según su condición indígena, a los 5 años las brechas son importantes: mientras que 88% que no habla lengua indígena asiste a la escuela, esto es cierto sólo para 79% de los indígenas y para 68% de los monolingües (INEE, 2014).

Explorar las expresiones de esta pobreza estructural y los límites de las intervenciones públicas en el ámbito específico de la niñez en edad preescolar es una tarea de gran relevancia, no sólo para establecer diagnósticos sino también propuestas de solución. Ésta es la aventura a la que convocan las páginas de este libro; espero que los lectores interesados y especialistas reaccionen para impulsar la crítica y nuevas líneas de reflexión.

Introducción

Este libro muestra los resultados de una primera aproximación demográfica y socioeducativa a la población en edad preescolar —de tres a cinco años— que acompaña a las familias jornaleras agrícolas migrantes de México. El estudio busca reconocer los rasgos educativos fundamentales de esta población, así como caracterizar algunas experiencias sobre los servicios de educación preescolar que recibe. Sobre esta base, el estudio establece los principales desafíos sociales, políticos e institucionales para atender a los preescolares migrantes y propone algunas líneas de acción para hacer visible el problema y plantear mecanismos de atención y robustecimiento de las políticas públicas en la materia.

El estudio¹ se llevó a cabo en 2010-2013 y estuvo compuesto por análisis documental, análisis estadístico de información y trabajo de campo en algunas entidades federativas del país. En la primera fase se revisó el material documental pertinente y más actualizado sobre el tema en cuestión, y se llevó a cabo el análi-

¹ El estudio se realizó a petición de la Coordinación Nacional del Programa de Educación Preescolar y Primaria para Niñas y Niños Migrantes (Pronim) de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa (DGDGIE) de la Subsecretaría de Educación Básica (SEB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), y fue desarrollado por un equipo interdisciplinario constituido por académicos y especialistas de distintas instituciones educativas y con experiencia reconocida en el campo. Participaron académicos de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso), sede México; de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); del Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco (UAM-A) y del Área Académica de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH). Participaron, además, la Fundación Solidaridad Mexicano-Americana y Save the Children México.

sis de la información censal y muestral disponible al respecto. Durante esta etapa se estudiaron los siguientes materiales:

- Investigaciones y estudios, para realizar un balance y un reconocimiento de la investigación y evaluación educativa y social al respecto, así como la sistematización de los hallazgos más relevantes sobre los hijos de jornaleros migrantes.
- Documentos de política pública, para analizar la posición y papel de la población objetivo en el marco de la transición demográfica y de la política demográfica en México, así como la política educativa y los programas educativos orientados a atender a la población en edad preescolar de las familias agrícolas migrantes.
- Información estadística, orientada especialmente al análisis de los datos censales y muestrales disponibles, así como al análisis de los datos del Programa de Educación Preescolar y Primaria para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (Pronim), del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) y de la Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol), entre otros.

En la segunda fase se desarrolló el trabajo de campo, basado en entrevistas y la recolección de información pertinente en entidades federativas de interés para el estudio. Esta fase implicó el diseño de instrumentos y la sistematización de datos. Se recopiló información sobre la situación de los padres de familia jornaleros migrantes, sobre la condición de los docentes y sobre la situación educativa de los niños de nivel preescolar. También se obtuvo información sobre la gestión educativa a través de una encuesta aplicada a diversos funcionarios. Las entidades que participaron en el estudio de campo fueron Baja California, Baja California Sur, Morelos, Oaxaca y Sinaloa.

En la tercera etapa se realizó un análisis exhaustivo de las propuestas y los modelos educativos dirigidos a la atención de la población preescolar. Se revisaron las siguientes experiencias:

- Programa de Educación Preescolar y Primaria para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (Pronim), de la Subsecretaría de Educación Básica (SEB)
- El Modelo Educativo Intercultural para Población Infantil Migrante (MEIPIIM), del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe)
- El Programa de Apoyo a Jornaleros Agrícolas (PAJA), de la Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol)
- Save the Children
- Otras experiencias de atención en Estados Unidos y América Latina

La última fase implicó la integración de la información y la discusión de los hallazgos principales en un seminario académico llevado a cabo en las instalaciones de la Flacso, sede México. Las conclusiones de este seminario se reflejan en el presente informe de resultados.

Este libro está organizado en seis capítulos. El capítulo 1 incluye una primera aproximación al problema a través de una breve narrativa etnográfica que busca ilustrar la exclusión de las y los niños migrantes y sus familias desde el enfoque de la vida cotidiana. El capítulo 2 abarca las características y elementos centrales de la atención educativa a preescolares migrantes en la agenda pública. Para ello se recuperan tres elementos: el marco legal de la atención a la primera infancia, el desarrollo infantil antes de los seis años y los aportes de la educación inicial a los

esfuerzos por cerrar brechas y ampliar oportunidades para la población más vulnerable.

El capítulo 3 plantea una discusión sobre la conceptualización y medición del número de jornaleros agrícolas migrantes. Presenta también las tendencias demográficas fundamentales y realiza un ejercicio de conteo de la población infantil en edad preescolar.

A efecto de identificar aprendizajes y buenas prácticas, el capítulo 4 se dedica a la presentación de algunas experiencias internacionales sobre la atención de la primera infancia migrante en condiciones de alta vulnerabilidad social.

El capítulo 5 presenta brevemente las propuestas pedagógicas de atención que se han desarrollado en México para atender a niños migrantes en edad preescolar. Se busca con ello establecer un esquema comparado de los elementos, aportaciones y vacíos en las propuestas educativas.

El capítulo 6 integra los resultados principales del trabajo de campo realizado en cinco entidades federativas del país; incluye información sobre los niños migrantes en edad preescolar, los padres de familia, los docentes y los servicios educativos orientados a este tipo de población.

Al final del informe se presenta el balance y las conclusiones del trabajo, haciendo énfasis en los rostros de la exclusión y la vulnerabilidad de la población objeto de estudio. Se proponen varias recomendaciones de política pública, las cuales buscan ordenar distintos ámbitos de intervención y mejora social y educativa de los niños en edad preescolar, hijos de jornaleros agrícolas migrantes.

Las familias migrantes y sus hijos: cotidianidad y exclusión



—Hola Gloria, ¿cómo estás?

*—Bien, pero ahora no me llamo Gloria,
mi nombre es Martha Rodríguez.*

—Bueno, Gloria, ¿y desde cuándo te llamas Martha?

*—Así dijo mi mamá que me iba a llamar
cuando volvimos de nuevo al campo.*

Niña jornalera de 5 años, originaria de Oaxaca,
radicada temporalmente en Baja California.

San Quintín, campo Las Brisas, Camalú,
Baja California, septiembre de 2007

Cruzamos en un *pick-up* blanco la carretera panorámica que lleva hacia La Paz, y observamos a nuestros costados la pizca del tomate y la siembra de fresa, que según nos cuenta nuestro anfitrión entre la polvareda de los vientos de Santana que azotan inclementes la zona agrícola, se siembra ahora para cosecharse en abril.

Nuestra mirada observa a la derecha campos cubiertos de malla sombra, la técnica más moderna para proteger las siembras: «Por goteo, fue traída desde Israel», nos dice el maestro del Pronim que ahora nos guía.



En el trayecto pensamos en los hombres y mujeres que se agachan para poner, una y otra vez, la semilla, la tierra, la semilla, la tierra.

Van cubiertos con paliacates y gorras; ellas con pantalones debajo de la falda para proteger su condición femenina y no distraer a los hombres en el trabajo; ellos, con pants, mezcilla y playeras estampadas de diversos colores o camisas de franela a

cuadros que parecen una afrenta al clima soleado que suele estar presente en los suelos desérticos de *La Baja* que hoy nos recibe.

—Ese campo de allá se quemó por los vientos —nos dice el maestro mientras maneja—, aquel otro lo quemaron los jornaleros porque el patrón no les pagaba.

—Hemos venido a investigar —respondemos, y explicamos el porqué de la escuela, el para qué del preescolar.

Charlamos con maestros, con padres, con los niños. Nos es permitido entrar, preguntar, platicar.

Hombres y mujeres, cuyas jornadas comienzan antes del alba, nos miran con la misma extrañeza con la que los escrutamos de pies a cabeza.



«Manchas en la piel, falta de limpieza. Visibles marcas de maltrato físico, aparente buen peso. Caries, mala salud», escribimos al final de la hoja de la encuesta y seguimos preguntando.

—¿Cómo que no se acuerda en dónde nació, señora?

—¿Podría verificarme su edad por favor?, ¿cuántos años dice que tiene usted, 21 o 19 años?



Hemos venido a preguntar sobre su vida con la creencia de que entre ellos y nosotros hay diferencias profundas, tantas como el trayecto y el pueblo que abandonaron para subir al camión que los trajo hasta acá, cerca del campo.

La coordinadora estatal del Programa de Educación Preescolar y Primaria para Niñas y Niños Migrantes nos muestra cómo llegan, mientras señala algunas *trocas* estacionadas cerca del campo. La historia es sencilla: un camión, tres, siete, arriban a los poblados del sur de donde suelen salir los jornaleros. Abren sus puertas y hombres de confianza aparente gritan: «¡Seis, doce, diez, trece!», los jornaleros deciden entonces subir a uno u otro según la oferta, muchas veces sin saber exactamente adónde irán o en dónde dormirán, pero seguros de que esa cantidad de pesos recibirán por cubeta. Los camiones marchan llenos de familias, parejas, mujeres, hombres, 12, 48 horas hasta llegar a la otra frontera, en donde sí hay lugar para trabajar.

En algunos sitios les llaman *jefes, padrinos, jaladores*; en otros, *matronas* o *doñas*, cualquier apelativo es útil para identificar a aquellos que cuentan con el aval de grandes compañías o de pequeñas industrias agrícolas para ofrecer casa y comida, a veces también escuela, guardería, dispensario y doctor.

—¿Y cuánto ganaba en su lugar de origen señora?

—Pues... Unos 100 pesos a la semana y para dividirlos.

—¿Cómo, a qué se dedicaba?

—Hacíamos petates, que deben tejerse entre dos, y si nos iba bien vendíamos uno o dos cada quince días.

Con o sin padres, los niños se sientan alrededor nuestro. Sus sonrisas de dentaduras grises nos dicen que hace mucho que un dentista no revisa esos dientes.

Entre las manchas blanquecinas de sus rostros morenos, seguramente causadas por escasez de vitaminas, acercan sus manos para preguntar de quién son los colores, si podrán utilizar los colores, si podrán dibujar.

—Bien, platicaremos uno por uno —explicamos frente a los ojos atónitos de algunas maestras—, al final haremos un dibujo de cada uno de ustedes en su lugar favorito. ¿Qué les parece?, ¿quién quiere comenzar?

Sus madres atrás, con vestidos largos, huaraches de piel, zapatos tenis, blusas de colores y collares de bolitas, grandes, pequeñas, brillantes, miran las manos levantadas de los niños ansiosos que esperan ser elegidos.



Comienza Estrella. Parece una niña valiente.

—Es la de la mano cortita —nos explica Alba, su compañera, mostrándonos su dedo medio, visiblemente más pequeño que los demás.

Ignorando su mano casi incompleta y con los ojos brillantes, Estrella cuenta que le gusta la escuela, que su maestra la quiere porque le da libros, porque le lee cuentos, porque le dice: «Qué bonita hiciste tu tarea hoy».

Estrella no sabe desde cuándo va a la escuela. «Poquito», responde, pero dibuja con mucha rapidez su cuarto: «Mi lugar favorito», asegura, dibujándose en el costado izquierdo de la hoja blanca de papel bond, como volando.

—¿Estás volando, Estrella?

—Sí, cerca del árbol.

—¿Por qué, cómo vuelas?

—Vuelo porque me gusta comer frutas —dice—: me gusta la fresa, por eso me gusta acompañar a mi papá al campo.

Observamos las trenzas negras hasta la cintura de su madre y los jóvenes rostros de sus compañeras que casi no emiten palabra, pero cuentan infinidad de cosas con los ojos. Sabemos que somos vistos con la misma admiración que ellos dejan caer sobre nuestras grabadoras, plumas y cuestionarios.

Después de Estrella, dibujan María, Xóchitl, Pedro, Aarón y muchos otros niños de nuevos nombres e identidades cambiadas a la par de los ciclos agrícolas.



Recolectamos historias de vida, respuestas, imágenes fotográficas y dibujos de niños en sus lugares favoritos. Muchos se dibujan volando como Estrella, otros sin brazos ni piernas, algunos de cabeza, aunque la hoja esté colocada del lado contrario.

Otros deciden utilizar sólo un color sin interesarles que les ofrezcamos doce. Hay quienes afirman ser verdes «como el pepino», otros simplemente no son: les cuesta trabajo imaginarse, dibujarse o recrear su realidad en una hoja de papel.

Son muchos los cuartos cuadrados y rectangulares que los niños dibujan en sus cuestionarios, casualmente con una pequeña ventana central o sin ninguna.

Para otros, sus lugares favoritos son las frutas: «Yo soy un mango», «quiero el rojo porque soy una fresa». «Yo no tengo lugar favorito», mencionan algunos como mirando al horizonte.

Encontramos niños en los campos del tomate y la fresa, la alfalfa y la cebolla; niños que viven entre el pepino, la papa, la berenjena y el polvo; pequeños que corren entre las cañas casi silvestres por falta de zafra en Morelos, a causa de la huelga cañera que lleva ya largo tiempo.

Niñas que apenas emiten frases o que se oponen a coger el lápiz para dibujarse si sus padres continúan observando; otras que parecen tener diez, doce o trece años, que esperan a que su hermana termine de dibujar y preguntan si ellas también podrán hacerlo, mientras cargan a su hermanito bebé con un rebozo... más que su hermanito parece un hijo propio.

—Señora, ¿y de los nueve hijos que tiene, cuántos van a la escuela?

—Cuatro —contesta la mujer que, para responder, ha obtenido el permiso previo de su marido

—Acá las mujeres son muy tontas, no hablan si sus esposos no las dejan, pero muchas, como ésta que es mi cuñada, ni son esposas, están arrejuntadas, ¿o no?... Dile, dile a la señorita, dile —nos asegura una mujer cincuentenaria que parada al lado de otras siete entrevistadas en un campo de Morelos asegura ser la cuñada de todas ellas.



¿Qué hemos venido a hacer?, ¿por qué investigar?, ¿qué tan necesaria es la escuela cerca de ellos?, ¿para qué y por qué insistir en el asunto?

Evitamos usar la palabra *preescolar*, es más común para ellos hablar del *jardín*, aunque no vemos ninguno cerca.

Entre tierra y polvo nos sentamos en donde nos es posible, a veces sobre una mesa de cemento al exterior de una barraca que usan como casa o cuarto habitación, otras en una mesa de algún salón que fue construida con recursos de PAJA y Sedesol, o por el propio empresario. Muchas más en cuartos de lámina corrugada sin ventilación que hacen las veces de escuela, y las más sobre el suelo, en alguna piedra o cubeta, cerca de una zanja que es utilizada en lugar del drenaje.

—¿Qué es lo que no te gusta de tu escuela? —preguntamos a Omar, de 5 años, en el campo la Flor 2 de Culiacán, Sinaloa.

—Que no hay baños —dice.

—¿Y qué sí te gusta?

—Que hay escuela.



Su madre comenta que la maestra que atiende a sus hijos es buena, pero que no ha hablado con ella. «Viene poco», asegura; no puede darnos el nombre. Mientras sostiene a su hijo menor de 8 meses, con el brazo que le queda libre explica que la escuela y los cuartos no tienen drenaje: «Hacemos allá, pero ya está muy lleno y no han venido a destaparlos en mucho tiempo», dice señalando una fosa semicubierta a unos 20 metros de distancia de los cuartos en donde habitan.

La maestra del Pronim nos cuenta que suele coordinarse con Conafe, porque son ellos los que atienden preescolar. Su sueldo asciende a unos 4 mil pesos mensuales. La escuchamos pensando en lo que el responsable de Recursos Humanos del campo Los Grillos, en Baja California, acaba de contarnos: durante la época de fresa se gana hasta cuatro o cinco mil pesos a la semana. Registramos historias similares en cada campo visitado a lo largo del recorrido por los 5 estados: Sinaloa, Morelos, Baja

California, Baja California Sur y Oaxaca; 10 pesos por cubeta si es de tomate, 6 pesos si es de papa, 22 pesos por día en la caña, un peso más por cada canasta extra de fresa después de las diez unidades.



—Señora, ¿podemos hacerle una pregunta?

—¿Pero sobre qué? —nos dice con algo de nerviosismo. De la puerta al fondo asoma una sombra que abandona la hamaca.

—¿Y ustedes qué quieren? —nos dice un hombre de mediana edad que parece el marido.

—Estamos aplicando una encuesta, ¿ustedes tienen hijos que van al jardín, verdad?

—No son mis hijos, son los de ella —asegura el hombre.

—No es mi esposo, es mi papá —cuenta la mujer, quien dice tener dos hijos que van al jardín, de tres y de cinco años.

Madres de familia a lo largo de la ruta dicen que para ellas es importante la escuela. «Estudí hasta primer año», platican algunas; «yo no fui, no me gustó la escuela»; «¿para qué iba si

ganaba más trabajando?», comentan otras que en su mayoría dicen tener 19, 20 y hasta 22 años, de estatura media o baja y tez morena, hablantes de español, náhuatl o mixe; con el permiso o sin autorización de sus maridos, acompañadas de ellos o con sus hijos colgando a los costados.

—Yo no trabajo, estoy enferma —dice María, una mujer de 20 que parece tener 40 años, señalando su vientre abultado con unos cinco meses de embarazo.

—¿Y cuando no se dedican a la siembra, qué hacen?
—preguntamos.

—Recogemos leña. Bueno, mi marido se va pa'l monte pa' coger la leña cuando no está borracho.

—¿Y eso para qué, la venden?

—No, pa' cocinar cualquier cosa.



A veces con traductores que suelen ser los propios niños, otras platicando cara a cara:

—¿Y a ti qué te gustaría ser de grande, Martina?

—Mamá, como la mía —dice con una sonrisa en su lengua natal. Mientras Lorenza, niña traductora de ocho años, nos cuenta, aunque a ella no le hayamos preguntado, que «a mí me gustaría ser maestra».

Conversamos con funcionarios que reseñan sus trayectorias educativas en las administraciones estatales; con maestros que se dedican a recorrer los campos y que conocen de Pronim o de Conafe; con madres que no saben qué es el preescolar pero que quieren una mejor vida para sus hijos; con niños que cuentan

que les gusta ir al campo porque comen frutas, que les gusta ir al jardín porque aprenden las letras.

—Oiga —pregunta Romo—, dice mi mamá que si eso es una cámara.

—Sí, lo es, mira, te muestro las fotos.

—Y dice mi mamá que si nos puede tomar una foto, que vamos a ir a lavarnos la cara —dice el niño de casi seis años que en la entrevista aseguró que quiere irse pa'l otro lado: «Pa' *pinitis*, pa *usa*, como mi apa'», dice contento.

—Claro, dile a tu madre que vaya, que acá la espero para fotografiarlos.

Hacemos clic, sonreímos.

Está bien, hablemos en el mismo idioma.

Para entablar comunicación será necesario entender que los mexicanos viven en distintas, múltiples, infinitas realidades, que van mucho más allá de las casas urbanas y los grandes edificios, las avenidas, los semáforos y las patrullas con magnavoz que indican a todo peatón y automovilista ciudadano que *se orille a la orilla*. La realidad de la vida y la escuela en los campos agrícolas es otra y, la mayoría de las veces, tan impactante y dura que nos deja sin palabras y con la garganta entrecortada.

Éstos son los niños que tiñen de rojo las estadísticas nacionales, nos dice la coordinadora estatal del Pronim en Baja California, mientras subimos al *pick-up* nuevamente, dejando Las Brisas, también reconocido como *tierra de nadie*, para continuar el recorrido y seguir escuchando las historias escolares de quienes viven y estudian tras cada cosecha.

Atención educativa a preescolares migrantes: un tema de agenda pública

La atención de la primera infancia

Durante los últimos 20 años, la atención a las políticas sobre la educación en la primera infancia ha experimentado un aumento en los países de América Latina. Diversos actores, desde investigadores, hacedores de política pública e integrantes de la sociedad civil reconocen que el acceso con equidad y calidad a la educación preescolar puede ser un elemento que fortalezca las bases del aprendizaje permanente para todos los niños, configurándose incluso como un nivel educativo importante en los ámbitos oficiales.

El crecimiento y la fuerza que ha adquirido este nivel educativo en América Latina en general y en México en particular son incuestionables. Mientras que en el año 2000 la tasa bruta de matrícula en educación preprimaria de la región era de 57.9%, según datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS, 2012), en el año 2009 este indicador subió a 68.7%, es decir, aumentó 10.8 puntos porcentuales.

En México, los resultados son aún mejores. Tomando como base los indicadores educativos de la SEP (2012), mientras que en el ciclo escolar 2000-2001 la tasa neta de escolarización (TNE) fue de 50.2%, para el ciclo escolar 2011-2012 ésta fue de 82.2%; aunque no se puede dejar de considerar que en el país hay todavía un 17.8% de niños y niñas que no reciben educación

preescolar, lo que equivale a 1'008,355 niños, todos de tres años de edad (SNIEE, 2012).

La revisión de la literatura sobre el tema permite afirmar que los avances en la atención a niños de 0 a 5 años y en la educación inicial atraviesan tres elementos: *a)* el marco legal sobre atención a la primera infancia; *b)* las investigaciones que corroboran lo crucial que resulta el desarrollo antes de los seis años; y *c)* los aportes de la educación inicial a los esfuerzos por cerrar brechas y ampliar oportunidades para la población más vulnerable.

Las concepciones y los enfoques respecto a la primera infancia varían según la disciplina desde la cual se le aborde. Este documento utiliza la definición adoptada por UNICEF y el Comité de los Derechos del Niño, que entiende a la primera infancia como el periodo que va «desde el nacimiento, el primer año de vida, el periodo preescolar hasta la transición hacia el periodo escolar» (citado en Acosta, 2009: 1).

En casi todas las leyes de educación, la atención y educación a la primera infancia (AEPI) se define como el nivel educativo cuya población destinataria son los niños y niñas, desde el nacimiento o los 3 meses de vida hasta los 5 o 6 años, según se establezca la edad de inicio de la educación básica. Así, en términos operacionales, en México abarca el tramo que comienza en el inicio del ciclo vital y termina a los 5 años de edad. Lo mismo se asume en casi todos los países latinoamericanos, dado que en la mayoría de ellos la educación primaria comienza al cumplir los 6 años de edad.

En América Latina, durante los últimos años se ha consolidado una tendencia a incluir de uno a tres años de la AEPI dentro de la educación obligatoria. Sobresale el caso de México que, junto con Perú, establece la obligatoriedad de la educación preescolar desde los tres a los cinco años de edad¹.

¹ En noviembre de 2002 se publicó en el *Diario Oficial de la Federación* el Decreto de Obligatoriedad de la Educación Preescolar; el decreto afirma: «Se proporciona a niños y niñas

La iniciativa de brindar atención y educación a los niños durante sus primeros años de vida se ha visto impulsada por acuerdos internacionales, la mayoría de las veces desarrollados por organismos como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).

La valoración de la educación preescolar para el desarrollo de niños y niñas de tres a cinco años cobra sentido en el marco de procesos institucionales y normativos que conllevan a asumir a niños y niñas de estas edades como sujetos de derecho.

El mayor impulso ha provenido, quizá, de la Convención sobre los Derechos del Niño, aprobada por las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989. En palabras de López (2012), ésta constituyó un paso decisivo en el reconocimiento de los derechos humanos de la infancia y la adolescencia; tanto, que en la actualidad cuenta con la ratificación de más de 190 países y es el tratado de derechos humanos con mayor adhesión de la historia. El tratado fue firmado por México el 26 de enero de 1990 y entró en vigor el 21 de octubre de 1990.

Del mismo modo, la Declaración Mundial de Educación para Todos, adoptada en Jomtien en 1990 y renovada en Dakar en 2000, reconoce que el aprendizaje comienza desde el nacimiento; a partir de esta Declaración, se adoptaron seis objetivos estratégicos relacionados con la educación para todos, uno de los cuales apoya explícita y claramente la educación preescolar: «Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos» (citado en SITEAL, 2010).

de entre 3 y 5 años de edad y consta de tres grados o niveles. Estimula el desarrollo intelectual, emocional y motriz del niño y de la niña, lo cual favorece un mejor aprovechamiento de la educación primaria. Desde el ciclo escolar 2004-2005 el tercer año de este nivel educativo es obligatorio; a partir del ciclo escolar 2005-2006 el segundo año también se hizo obligatorio; mientras que a partir del ciclo escolar 2008-2009 el primer año será obligatorio».

Se puede afirmar, entonces, que tanto la Declaración Mundial sobre Educación para Todos como otras cumbres internacionales significativas del mismo año —como la Cumbre Mundial en Favor de la Infancia—, han tenido una gran influencia en las políticas educativas orientadas a la educación preescolar de los países latinoamericanos; México no ha sido la excepción. Ello ha conducido a la armonización de la legislación nacional con la internacional, a través de la adecuación de la primera a las disposiciones contenidas en los instrumentos ratificados en el ámbito internacional, a fin de garantizar su cumplimiento al hacerlos exigibles y justiciables².

Por otro lado, se han desarrollado diversos estudios y diagnósticos que, más allá del marco normativo que posiciona a la educación preescolar como elemento central de política educativa, aportan elementos empíricos que señalan que la educación hasta los seis años tiene implicaciones positivas en lo social, lo económico y lo educativo a lo largo de toda la vida. En tal virtud, la educación preescolar puede compensar, incluso, situaciones de desventaja que pudieran tener algunos niños.

Diversos son los argumentos que fundamentan la importancia de este nivel educativo. Las evidencias entregadas por la investigación desde el campo de la psicología, la nutrición y la neurociencia, indican que los primeros años de vida son críticos en la formación de la inteligencia, la personalidad y las conductas sociales (UNESCO, 2004 y 2010). Algunos de los hallazgos más sobresalientes se detallan a continuación.

Desde el punto de vista neurológico, diversas investigaciones señalan que el 50% del crecimiento del cerebro ocurre en los primeros cinco años de vida. Esta etapa es vital para la maduración del cerebro humano: millones de células nacen, crecen y se conectan. Cuando estos procesos de desarrollo, maduración y

² *ibidem*

conexiones no ocurren adecuadamente, tienen un impacto negativo en los niños y niñas. Ya que la estimulación sensorial del medio afecta la estructura y la organización de las conexiones neuronales en el cerebro durante el periodo formativo, la oportunidad de tener experiencias perceptivas y motoras complejas en los primeros años tendrá favorables efectos en variados aprendizajes (Myers, 1992).

En lo que respecta al campo propiamente educativo, el acceso a la educación preescolar impacta en indicadores de rendimiento y permanencia escolar en niveles posteriores. En investigaciones como las realizadas por Rebecca Marcon y la Asociación Nacional de la Primera Infancia de USA (citados en UNESCO, 2004 y 2010) se afirma que una educación de calidad en la primera infancia se relaciona con el rendimiento y la permanencia del niño o la niña en el sistema educativo.

Por ejemplo, una de las investigaciones clásicas en el campo de los estudios longitudinales, realizada por Berrueta y Clement (1994), que hizo un seguimiento a niños de niveles socioeconómicos bajos con y sin asistencia a programas de educación de la primera infancia, concluyó que los niños que participaron en un programa educativo de calidad en la primera infancia permanecieron en el sistema educativo, obtuvieron mejores calificaciones y tuvieron menor repitencia durante su educación básica y media que aquellos que no asistieron.

La investigación también ha demostrado la relación entre altos niveles de repetición —particularmente en el primer grado de primaria— y el bajo rendimiento académico de algunos países de la región con menor cobertura en educación infantil. Igualmente, quienes tienen mayores problemas en la educación básica son los hijos de las familias más pobres, que acceden en menor proporción a los programas de educación inicial (Cepal, 2002). Otras investigaciones afirman que la participación de los estudiantes en un programa de educación temprana, como

el preescolar comunitario, influye positivamente en las tasas de aprobación y deserción (Castro, citada en UNESCO, 2010).

Desde el punto de vista social y económico, se afirma que el acceso a la educación preescolar reduce los efectos negativos de la pobreza³. La investigación de Berrueta y Clement ya citada llega a demostrar que los beneficios para los participantes equivalen a siete veces lo invertido. Por ende, invertir en una educación preescolar de calidad es altamente rentable, en la medida que contribuye a solucionar los efectos de la pobreza.

Desde el punto de vista de política pública, entre los principales avances en materia de educación preescolar en México y América Latina se pueden destacar los siguientes (UNESCO, 2010):

- Mayor visibilidad de la primera infancia en las agendas de las políticas públicas y un progresivo reconocimiento de los niños como sujetos de derechos.
- Desarrollo de marcos normativos y planes integrales a favor de la infancia y ciertos progresos en la articulación intersectorial e interinstitucional, siendo las políticas públicas que muestran mayores logros en el trabajo integrado de diferentes sectores.
- Progresos muy significativos en aspectos relacionados con la supervivencia y las condiciones de salud de los niños y niñas.
- Expansión en el acceso a la educación del grupo etario mayor de 3 años.
- Desarrollo de marcos curriculares para el conjunto de toda la etapa, con una dimensión intercultural y bilingüe, y avances

³ Entre los que destacan: alteraciones en el desarrollo evolutivo durante los primeros años, bajo rendimiento escolar en los posteriores, la repitencia y la deserción, uso de drogas en la edad adulta, pago por seguros de desempleo, rehabilitación cuando se cometen faltas contra el orden social o se delinque.

en la definición de criterios para la evaluación y regulación de la calidad de los programas.

Sin duda, la importancia de la educación preescolar y su peso específico como predictor de éxito en las diferentes áreas neuronales, educativas y socioeconómicas parecen haber logrado posicionarse en la agenda de las políticas públicas⁴. Por ello, se considera importante focalizar la oferta de educación preescolar de niños y niñas que acompañan a los jornaleros agrícolas migrantes del país, por ser considerados uno de los grupos en situación especialmente vulnerable en el país.

Los jornaleros agrícolas migrantes en México

En 2008, el Banco Mundial reconoció el papel fundamental que tiene la agricultura para ayudar a la población rural a salir de la pobreza. Para 2012, el mismo organismo reconoció que para la mayor parte de la población que vive en zonas rurales, las oportunidades de empleo remunerado en la agricultura ofrecen a los hogares los medios para aumentar el consumo y reducir su vulnerabilidad (Banco Mundial, 2012). No obstante, en México el sector agrícola está altamente rezagado respecto a los demás sectores y la población rural vive mayoritariamente en situación de pobreza.

⁴ No obstante lo anterior, la educación inicial en México, específica para niños de 0 a 3 años, todavía debe superar varios retos, entre los que destacan: transformar la visión de que la atención a niños menores de 3 años es sólo un derecho de las madres trabajadoras y no un derecho fundamental de todos los niños desde que nacen; brindar una atención integral que responda a todas las necesidades, tanto en el plano educativo como en el plano afectivo; articular esfuerzos de instituciones y organizaciones sociales, junto con el tipo educativo de educación básica, para brindar atención a todos los niños, en particular a los grupos vulnerables, como indígenas y migrantes (SEP, 2013).

De acuerdo con la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH) de 2010, el 46.2% de la población —52 millones de mexicanos— vivía en situación de pobreza. Según la zona de residencia, para 2010 el 64.9% de la población en zonas rurales se encontraba en situación de pobreza, por 40.5% de la población en zonas urbanas. Queda claro la mayor vulnerabilidad de la población rural, donde la pobreza tuvo mayor incidencia (Coneval, 2011).

En México, el porcentaje de personas que habitan en comunidades rurales ha disminuido en las últimas décadas. En 1950, este porcentaje ascendía a 57% del total de la población; en 1990 era de 29% y en 2010 las zonas rurales alojaron al 22% del total de la población (INEGI, 2010). Sin embargo la geografía, la cultura, la historia y los mercados afectan las condiciones de vulnerabilidad en que se encuentra la población rural. En 2010, los municipios con mayor porcentaje de población en pobreza fueron rurales⁵.

Sin duda, las políticas públicas aplicadas en los últimos 20 años no han disminuido la pobreza y la desigualdad en el mundo rural. Para muestra basta un botón: la tasa de analfabetismo rural es de 15.6%, mientras que a nivel urbano es de sólo 4.3% (INEGI, 2010).

Con todo, es evidente que la ampliación de la brecha de pobreza entre población rural y urbana ha generado impactos negativos sobre la primera, incentivando el desplazamiento de millones de mexicanos de sectores rurales e indígenas hacia otros estados del territorio nacional —migración interna rural-urbana o rural-rural—.

⁵ San Juan Tepeuxila, Oaxaca (97.4%); Aldama, Chiapas (97.3%); San Juan Cancuc, Chiapas (97.3%); Mixtla de Altamirano, Veracruz (97.0%); Chalchihuitán, Chiapas (96.85); Santiago Textitlán, Oaxaca (96.6%), San Andrés Duraznal, Chiapas (96.5%); Santiago el Pinar, Chiapas (96.5%); Sitalá, Chiapas (96.5%); San Simón Zahuatlán, Oaxaca (96.4%); Coicoyán de las Flores, Oaxaca (96.4%); Santa María Quiegolani, Oaxaca (96.3%) (ENIGH, 2010).

Este fenómeno —resultado del modelo económico adoptado en nuestro país desde 1982— ha venido perfilando un proceso de trasvasamiento de recursos humanos del sector rural a los sectores urbanos. Según el *Boletín Demográfico* publicado por la Cepal, en el periodo 2005-2010 la tasa de crecimiento de la población total en México fue de 14.2%; para la población urbana fue de 18.9%, mientras que para la población rural fue de -1.1%. Estos números confirman el trasvase de población rural hacia los sectores urbanos.

Derivado fundamentalmente del trasvase de población desde regiones menos desarrolladas hacia otras de mayor desarrollo, en la actualidad hay miles de jornaleros agrícolas migrantes que deambulan por el territorio nacional buscando oportunidades de empleo que no existen en sus comunidades rurales de origen.

Se puede afirmar entonces que la mano de obra agrícola en México se compone en su mayoría de campesinos provenientes de las regiones más pobres y marginadas del país. Demográfica y socialmente, esto implica el surgimiento de importantes contingentes de seres humanos que transitan de lo rural a lo urbano, vinculados al mercado de trabajo agrícola y sometidos a condiciones de explotación laboral que violan constantemente sus derechos humanos.

El más reciente diagnóstico elaborado por la Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol, 2010) permite reconocer, en efecto, la condiciones precarias de trabajo y de vida de esta población:

- Los jornaleros agrícolas no tienen seguridad en el empleo, se generan mecanismos de contratación como el enganche o el *coyotaje* para crear lazos informales por cortos periodos de tiempo.

- Los trabajadores migrantes se ven obligados a hospedarse en el terreno del productor y trabajar para éste independientemente de las condiciones laborales⁶.
- En el mejor de los casos, la duración continua del empleo jornalero es de 180 días al año, lo que en muchos casos obliga a los trabajadores a buscar otras opciones en diferentes regiones.
- Los jornaleros trabajan, independientemente de la edad o el sexo, entre 8 y 10 horas diarias en promedio. Durante la jornada laboral deben cubrir una determinada cuota de trabajo. Por ejemplo, en el caso del cultivo de los jitomates, el jornal diario se paga a cambio de 50 baldes de producto cosechado.
- La falta de contratos formales se traduce en la desprotección de los trabajadores agrícolas y sus derechos laborales. Por lo anterior, la mayoría de los jornaleros no recibe prestaciones sociales ni acceso a instituciones de salud, lo que propicia una situación de vulnerabilidad ante accidentes o enfermedades.
- La mayoría de los trabajadores se encuentra entre los 16 y los 39 años de edad (66.0%); sin embargo, no es raro encontrar trabajo infantil en este sector.
- Al jornalero agrícola, por lo general, no se le proporciona equipo adecuado para realizar trabajos riesgosos, en especial para el manejo de agroquímicos.
- En los lugares de origen y en las zonas de destino, las viviendas de los jornaleros tienen muchas carencias y en ocasiones presentan las peores condiciones dentro de sus comunidades.

⁶ Debe señalarse, sin embargo, que con base en datos de la ENJO 2009, las condiciones de los campamentos agrícolas no son siempre las mismas, pues en algunos se presentan con mayor proporción los problemas señalados, y otros más esto no sucede; por el contrario, se pueden ubicar, incluso, buenas prácticas, tales como participación de productores, instituciones y organizaciones sociales en beneficio de la población.

- El nivel de ingresos de las familias jornaleras está relacionado directamente con el tipo de cultivo. Según estudios de la Sedesol, la experiencia empírica indica que los salarios más bajos se localizan dentro de la producción de granos y forrajes, que son lo que absorben el mayor número de trabajadores.

Se insiste en reconocer que el modelo económico aplicado en México desde principios de la década de 1980 ha provocado una intensa liberación de fuerza de trabajo rural, cuya proporción ha sido significativamente superior a la capacidad de respuesta de las instituciones implicadas en satisfacer sus crecientes demandas y necesidades, particularmente en términos de cantidad y calidad de los servicios educativos.

Actualmente hay poco conocimiento de las magnitudes cualitativas y cuantitativas del movimiento agrícola migrante —su ubicación, localización recurrente y flujos interregionales consolidados en la dimensión rural-rural y en la rural-urbana—. Sin embargo, ciertos estudios con respaldo empírico permiten reconocer algunas de las causas que originan los flujos migratorios.

Los indicadores de mayor relevancia señalan que la emigración rural del campo mexicano está afectando desde hace lustros a la fuerza productiva con mayor potencial de desarrollo: la población rural joven⁷. Para este sector las actividades agropecuarias han dejado de ser una opción rentable y satisfactoria de sobrevivencia. Como hipótesis, es probable que esto ocurra por el alto costo de oportunidad que implica desplegar esfuerzos productivos en las actividades rurales, frente a otras oportunidades de desarrollo socioeconómico. Por ende, es necesario presentar alternativas de ocupación, capacitación, educación y

⁷ Según el diagnóstico de Sedesol (2010), los menores de 10 años representan 27.5%; las personas entre 10 y 20 años, 22.8%; los adultos (entre 20 y 59 años), 43.4%; y los adultos mayores, el 6.5%.

adiestramiento para capitalizar las potencialidades productivas de las juventudes rurales.

Frente a estos datos, es posible afirmar que la magnitud e intensidad de los ritmos de migración y trasvasamiento rural-urbano se encuentran ligadas a los siguientes aspectos:

- Desajustes cuantitativos y cualitativos entre la oferta y demanda de empleo, respecto a las dinámicas sociodemográficas regionales.
- Incompatibilidades entre los recursos naturales susceptibles de explotación productiva y los ritmos de fecundidad rural que presionan el equilibrio entre los factores de producción y los de distribución.
- Presencia de importantes desigualdades estructurales en el sector agropecuario mexicano. Mientras se fortalecen los beneficios del subsector agroexportador —particularmente en la horticultura—, la mayor parte de los productores pequeños y medianos vinculados a la agricultura autoconsuntiva que destina sus precarios excedentes hacia el mercado interno sufre deterioros que vuelven insostenible su reproducción equilibrada y autosuficiente.
- Aunque el subsector ha atravesado importantes procesos de agroindustrialización, éstos no se han traducido en un «efecto de goteo» (*trickle*) que favorezca la creación de empleos regionales ni impacte positivamente los ingresos de los trabajadores asalariados del campo.
- La falta de una estrategia institucional congruente con la realidad rural del país ha impedido contener su avasallante dinámica actual y ha dejado fuera de control sus procesos autoexpansivos, tendencias y efectos lesivos.

Hoy en día no sabemos exactamente cuántos son los jornaleros agrícolas migrantes. Por las razones expuestas, hasta el momento sólo se puede partir de estimaciones formuladas por algunas instituciones e investigadores del tema. En 2009, con base en la ENJO 2009 se calculó que había 2'040,414 jornaleros agrícolas, de los cuales, 18%, es decir, 372,015, eran migrantes; en tanto que el INEGI estableció los rangos mínimos en 1'793,196 jornaleros agrícolas para 1990 y 2'254,901 para 2010.

A pesar de las imprecisiones estadísticas, la tendencia al incremento de la población jornalera agrícola migrante es innegable. Los migrantes ganan un salario que en pocas ocasiones les permite cubrir sus necesidades básicas; muchos de ellos son indígenas monolingües que no entienden el español, no cuentan con documentos que acrediten su ciudadanía, no votan ni participan en las decisiones políticas y en su mayoría son analfabetas.

Por otra parte, los jornaleros migrantes no viajan solos; los acompañan sus familias, lo que implica un aumento en las necesidades de servicios sociales y educativos durante su trayecto. Los niños que tienen edad de asistir al preescolar —de 3 a 5 años— no lo hacen o lo hacen de manera irregular.

Un estudio empírico realizado por Rodríguez (2007) señala cuatro tareas que enfrenta la educación para preescolares migrantes en México: la cobertura —debido a que la mayoría de niños migrantes no tiene acceso a servicios educativos o no los utiliza—; la asistencia y asiduidad —ya que cuando logran inscribirse a escuelas para migrantes asisten de manera irregular—; la eficiencia terminal —los infantes desertan de manera constante sin concluir su educación—; y el logro de resultados —si bien asisten a la escuela, los niños no consiguen desarrollar ni dominar las capacidades y habilidades que deberían—.

Para atender estas deficiencias se deben implementar políticas públicas que atiendan los procesos desintegradores de las familias migrantes, particularmente hacia sus miembros más

pequeños, dependientes, vulnerables y desvalidos. De lo contrario, serán condenados a la reproducción intergeneracional de las condiciones en que viven sus padres.

Para echar a andar un programa de esta magnitud, es necesario conocer las causas de la situación. Entre los múltiples factores que la explican, cabe destacar tres: la invisibilidad, la pobreza y la exclusión de este grupo poblacional. Sobre la invisibilidad, aun cuando existen iniciativas para hacerlos visibles, no se dispone en el país de información confiable para identificar cuántos son los jornaleros agrícolas migrantes, dónde se encuentran ubicados y cuáles son los rasgos fundamentales de su identidad. Saber quiénes, cuántos, dónde se encuentran, si tienen acceso a servicios educativos, así como quién les brinda dicho servicio a los niños en edad preescolar, hijos de jornaleros agrícolas migrantes, es indispensable para la definición de política pública.

En lo que respecta a la pobreza de los jornaleros agrícolas migrantes, hay una gran variedad de posiciones y enfoques para medirla y explicarla. En un esfuerzo por sintetizar este entramado de posiciones, podría aludirse a dos grandes posturas: el enfoque tradicional, objetivo o convencional y el enfoque alternativo, subjetivo o cultural. Ambos realizan, aunque de distinta manera, tres operaciones ineludibles: identificar a los pobres, caracterizarlos e identificar causas de su situación (o al menos formular hipótesis al respecto).

La postura predominante ha sido siempre la del enfoque tradicional, objetivo o convencional. Este tipo de estudios utiliza tres métodos distintos para medir la pobreza: el Método de la Línea de Pobreza (LP) (Rowntree, citado en Boltvinik, 2004), el Método de las Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) (Cepal, 1980) y el Método de la Medición Multidimensional de la Pobreza (MMP) (Coneval, 2010).

Aunque se trata de tres métodos distintos, todos parten de la premisa de que la pobreza es en esencia un problema de ca-

rencia de recursos que son indispensables para alcanzar un nivel de vida que se considera mínimo o normal en una sociedad en determinado momento histórico. En este enfoque son pobres todos los que carecen de los ingresos suficientes o no tienen acceso a los servicios básicos para alcanzar un cierto nivel de vida, con independencia del origen étnico de las personas. A la luz de este tipo de estudios sólo se hablaría de hogares o individuos que viven en condiciones de pobreza, sin importar que tengan otras características, como las de ser migrantes o indígenas.

En este contexto teórico no tendría sentido hablar de pobreza de jornaleros agrícolas migrantes, como tampoco lo tendría plantear que existe una pobreza indígena o una pobreza negra. Aquí el concepto de pobreza es unívoco y se aplica a todos por igual, porque aquello que identifica a las personas como pobres son sus precarias condiciones de existencia caracterizadas por ingresos insuficientes para satisfacer sus necesidades básicas, las malas condiciones de la vivienda o la falta de acceso a ciertos servicios básicos, como la educación (Vázquez, 2010).

Por su parte, el enfoque alternativo, subjetivo o cultural, propone un acercamiento distinto. Antropólogos, líderes indígenas y otros estudiosos del tema afirman que el término pobreza está sumamente occidentalizado, al extremo de que se utilizan y generalizan conceptos e indicadores para toda la población, sin diferenciar, por ejemplo, indígenas de no indígenas o migrantes de no migrantes (ONU, 2008; Del Val, 2008; Renshaw y Wray, 2004; Kempf, 2004; Noejovich y Minaya, 2009, entre otros).

El argumento básico de este enfoque es que si lo que se está estudiando es en qué medida las personas alcanzan cierto nivel de bienestar, los distintos segmentos poblacionales deberían ser evaluados de acuerdo con sus propios criterios y no con los que tienen los agentes externos. Sin embargo, los métodos alternos muchas veces terminan en propuestas aisladas que no se lle-

van a la práctica y su validez no cuenta con evaluaciones fiables (Vázquez, 2010).

Los enfoques mencionados no difieren sólo en el modo de identificar a los pobres sino fundamentalmente en la forma de abordar las causas de su situación de pobreza. En el enfoque tradicional el planteamiento es que los pobres son pobres porque tienen dificultades de acceder a los factores que contribuyen a la formación de capital humano, en especial porque no tienen acceso a salud y a educación; aquí la solución al problema de la pobreza consiste en promover programas para que esta población se eduque y tenga acceso a los servicios de salud.

Un problema fundamental, como lo plantean Renshaw y Wray (citados en Vázquez, 2010), es que la pobreza que padece la población del sector rural debe distinguirse de la pobreza económica convencional que afecta a las poblaciones más urbanizadas e industrializadas —de la cual los pobres salen cuando encuentran un empleo estable—. La pobreza estructural de las áreas rurales más aisladas no responde al crecimiento económico ni puede beneficiarse con el «efecto goteo» (*trickle down*), ya que los pobres rurales no pueden aprovechar las oportunidades que el crecimiento ofrece, pues no tienen las habilidades o destrezas necesarias para conseguir un empleo estable y en su medio no existe la institucionalidad y la organización para asegurarles un empleo en condiciones aceptables y con niveles de remuneración justos.

Es probable que haya llegado el momento de realizar una evaluación retrospectiva de las estrategias de desarrollo aplicadas en nuestro país desde hace poco más de 20 años para encontrar las causas objetivas que han contribuido a expulsar a nuestros habitantes rurales de sus lugares de origen. Se trata, también, de explorar la posibilidad de diseñar e implementar un estilo de desarrollo integrador y articulado que no sólo subsane las causas estructurales de la migración estacional interna e inter-

nacional, sino que permita la construcción de rutas y corredores de progreso social, haciendo del sistema educativo nacional el eje vector de la competitividad actual.

Esencialmente, el desarrollo integrador e integral (Cepal-ONU, 1996) se define como un proceso de transformaciones estructurales de carácter cualitativo y cuantitativo dirigidas a crear las condiciones e infraestructura material e institucional para viabilizar la generación de oportunidades de progreso material y espiritual entre los individuos organizados jurídica y políticamente para la convivencia humana en términos de equidad, bienestar incremental y justicia social. Se trata de un proceso porque se despliega paulatinamente en una dinámica socioinstitucional canalizada y regulada jurídicamente con la finalidad de racionalizar sus secuencias lógicas en la configuración de escenarios éticamente deseables e histórica y cronológicamente factibles.

Dicho proceso se define como integrador por los propósitos de inclusión sociodemográfica y sociocultural, asumiendo que la diversidad no debe ser óbice para la marginalidad social, sino punto de partida para vincular las heterogeneidades estructurales existentes en aras de proceder a su erradicación por la vía de la compaginación de esfuerzos, del establecimiento de puentes interculturales y por la vía de la inserción de experiencias, formas de organización entreverables y adiciones orgánicas en materia de fuentes y recursos de financiamiento para alcanzar los propósitos, objetivos y metas de desarrollo de beneficio común.

Este proceso es también integral porque su despliegue busca salvaguardar la capacidad de autorregeneración y sostenibilidad ambiental introduciendo lógicas de incremento a la productividad media de la sociedad para impulsar la creatividad laboral y la competitividad con racionalidad ambiental (Leff, 2004).

Los servicios educativos dirigidos a niños y adolescentes vinculados con la migración son eco de estas tendencias y condicio-

namientos estructurales del modelo de desarrollo mexicano. La investigación educativa y los diferentes esfuerzos de evaluación han señalado las enormes dificultades existentes todavía a pesar de energías institucionales desplegadas para atender a esta población⁸.

La importancia de la educación preescolar en México —como se mencionó en párrafos anteriores— ha evolucionado por la relevancia admitida de los procesos formativos y de desarrollo intelectual, físico y emocional de los niños.

Asimismo, la disposición constitucional emitida por el legislativo mexicano para hacer obligatoria la educación preescolar ha planteado distintas reflexiones y consideraciones sobre la factibilidad en términos de costos y limitaciones de oferta para atender este requerimiento. Estas circunstancias se acentúan para los sectores de población en situación de rezago, marginación y vulnerabilidad, como el jornalero agrícola migrante.

A lo anterior habría que agregar la inequidad de los servicios educativos, no sólo en lo que respecta a cobertura y retención sino en aspectos fundamentales como el logro educativo. Aunque todavía no se dispone de información para el caso de la educación preescolar, es presumible que las tendencias sean parecidas a lo que sucede a nivel primaria y secundaria en los sectores de mayor vulnerabilidad: bajos logros educativos —expresados en niveles de desarrollo— asociados a factores sociales, de contexto y a insuficiencias de la oferta educativa.

Para ofrecer una aproximación a la educación preescolar para niños migrantes que tome en cuenta elementos de contexto y de oferta institucional, este trabajo pretende aportar elementos sobre el balance demográfico y la estimación numérica de

⁸ La evaluación del Pronim (2009) apunta que si bien este programa cuenta con una amplia trayectoria y experiencia en el diseño y ejecución de políticas educativas dirigidas a los niños migrantes, todavía hay problemas de coordinación de esfuerzos con otras instituciones; a ello se suma la inseguridad laboral de los docentes que trabajan en el programa y la insuficiencia de personal para cubrir las necesidades de esta población, entre otros.

la población objetivo, así como el contexto nacional e internacional y la situación prevaleciente entre padres de familia, docentes, alumnos y organismos de gestión institucional. Sobre esa base se formula una propuesta de política pública con carácter integral que pueda definir rutas efectivas de cambio, eficacia y transformación.

Tendencias demográficas y estimación numérica de los hijos de jornaleros agrícolas migrantes en edad preescolar

Por la naturaleza de su ocupación, la dispersión que los caracteriza y su migración constante, los jornaleros agrícolas migrantes (en adelante JAM) son una franja de población invisible, que difícilmente puede ser identificada de forma precisa. El presente apartado, con base en los microdatos del Censo de 2010, contiene un ejercicio de aproximación al número de JAM, y de la población de 3 a 5 años —en edad preescolar—, que los acompaña.

En primer lugar, se plantea la dificultad para definir y cuantificar a los jornaleros agrícolas (JA), pues la estimación de su volumen varía de acuerdo con las diferentes fuentes de información. Posteriormente, se utilizan algunas de las fuentes de información más representativas para caracterizar a la población de JA, lo cual proporciona las bases para estimar el volumen de la población infantil en edad preescolar que acompaña a los jornaleros agrícolas migrantes.

Este documento considera que la atención social y educativa de la población migrante debe entenderse como un proceso continuo con dos momentos articulados pero diferenciados espacialmente: los lugares de origen-residencia y los de destino-trabajo. Este proceso da cuenta de un patrón de migración circulatorio, donde los lugares de residencia se conservan como referentes a los que se vuelve de manera cíclica.

Los jornaleros agrícolas: ¿quiénes y cuántos son?

El concepto «jornalero» remite a los asalariados agrícolas; su cuantificación varía con el tiempo y la perspectiva teórica que se adopte. Si bien su definición parte del predominio de relaciones salariales (capitalistas) en el campo, se trata de sujetos sociales con actividades económicas, situación en el trabajo y categorías ocupacionales distintas.

Anteriormente se definía a los jornaleros agrícolas como «campesinos empobrecidos que en los tiempos de malas cosechas recurrían al trabajo asalariado para completar sus ingresos» o «campesinos sin tierra que vendían su fuerza de trabajo» (Arroyo, 2000).

Más allá de su definición conceptual, la ocupación se ha incorporado en los censos y encuestas como «jornalero o peón», si bien la categoría varía de acuerdo con el universo de referencia sobre el cual se aplique.

De manera más precisa, la posición laboral alude al lugar que ocupan los individuos dentro de la organización social del trabajo. En tal sentido, no debe confundirse con la ocupación —oficio o profesión— que se desempeña. En los censos de población de México y en algunas encuestas —como la Encuesta Nacional de Empleo (ENE)— se registra la situación en el trabajo diferenciando las categorías «empleado u obrero» y «jornalero o peón»; ambas implican que el trabajador recibe un pago en forma de salario o jornal, los primeros en actividades del sector secundario y los segundos en actividades del sector primario (agricultura, silvicultura, pesca, entre otros). Los censos también distinguen entre «patrón o empresario» —quien contrata trabajadores—; «trabajador por su cuenta» y «trabajador sin pago» —que realiza un trabajo no remunerado—.

Hay que tener presente que en la década de los noventa se consolidaron las relaciones salariales en el campo mexicano, lo

cual es indicativo del avance de las relaciones capitalistas en este contexto. Los diferentes datos permiten observar que entre 1993 y 1999 la proporción de trabajadores agropecuarios asalariados aumentó de manera significativa: de 36% a 46.8%. En dicha etapa el trabajo asalariado agropecuario creció a una tasa anual de 6.7% (ENE, 1993 y 1999). Si bien en el siglo XXI esta proporción disminuyó, se puede afirmar que de 2005 a 2010 la proporción de personas remuneradas por su trabajo en el agro mantuvo niveles importantes: 35% en 2005 y 39% en 2010 (ENOE, 2005 y 2010).

Aun cuando se asume que la categoría «jornalero o peón» permite identificar a los JA, en este documento se decidió no usar como único criterio de identificación dicha categoría, pues no distingue con exactitud las actividades en que los sujetos se desarrollan (sector primario, secundario y terciario) y al no hacerlo tiende a sobrestimar el número de JA¹.

Para salvar este desfase, el presente documento define a la población JA a través del cruce de dos variables: *a*) situación en el trabajo, y *b*) nombre de la ocupación, oficio o puesto que desempeña. Así, se define como población JA a todas las personas que forman parte de un hogar jornalero agrícola, definido como aquel donde el jefe del hogar o su cónyuge declaró: *a*) tener una situación en el trabajo como «empleado u obrero», «jornalero o peón» o «ayudante», y *b*) desempeñarse en una ocupación, oficio o puesto del sector primario.

Como puede observarse, para la identificación de la población JA se construyeron hogares jornaleros agrícolas (HJA). Dado que las relaciones de parentesco, el desarrollo de identidad y la toma de decisiones se configuran en el hogar, y que en él se

¹ Al hacer un cruce de variables con los microdatos de la muestra del Censo de Población y Vivienda 2010, entre «jornalero o peón» y la variable «nombre de la ocupación, oficio o puesto desempeñado», se identificó que muchos de los sujetos identificados como jornaleros agrícolas a través de la categoría «jornalero o peón» se desempeñaban en puestos que no tenían nada que ver con las actividades primarias —agricultura, silvicultura, pesca, entre otros—, que son precisamente aquellas que se necesitan captar, pues en ellas se desempeñan los JA.

decide acerca del consumo, producción y participación en el trabajo, se decidió utilizar el hogar como criterio para captar y contabilizar a los JA.

¿Cuántos son?

Desde que se realizaron las primeras estimaciones sobre la cantidad de JA en México, existieron grandes discrepancias al respecto (Morett y Cosío, 2004). Para mediados de los noventa, la estimación más elevada señalaba 5.6 millones de JA (Poder Ejecutivo Federal, 1995), mientras la estimación baja apuntaba 1.79 millones (INEGI, 1990). Esta discrepancia es producto de diferentes formas de definición y medición, así como del universo poblacional al que dichos estudios se refieren. Para 2010 las discrepancias continúan estando presentes según los criterios de medición adoptados (cuadro 1).

La diversidad de población rural que se incluye en estos estudios es tal que el número de JA varía de acuerdo con los criterios de selección². Así, la denominación JA puede incluir a todos los trabajadores del sector agropecuario (agricultura, ganadería, pesca) o bien a segmentos que se distingan por su situación en el trabajo o por su pertenencia a un tipo de hogar. El cuadro 1

² El VII Censo Agrícola y Ganadero 1991 (INEGI) señalaba la existencia de 2.29 millones de JA, cantidad que incluye únicamente a la población rural sin tierra y no contabiliza al jornalero con tierra que se emplea como peón agrícola en ciertas épocas del año. En los censos 1990 y 2000, se identifica a los JA a partir de la pregunta «situación en el trabajo», mientras que en el censo de 2010, aun cuando se utiliza la misma pregunta, se toma en cuenta el hogar jornalero agrícola definido en los párrafos anteriores. Por su parte, el Poder Ejecutivo de la Federación (Programa Agropecuario) en los sexenios 1995-2000 y 2000-2006 estimó la cantidad de jornaleros agrícolas en 5.6 y 3.5 millones, respectivamente, una diferencia de 2.1 millones, no porque haya disminuido la cantidad de JA, sino porque cada estimación incluye a un determinado tipo de población de acuerdo con objetivos específicos (en 1995 se incluyó a los JA temporales y permanentes y la cifra de 2001 sólo incluye como JA al 50% de la población ocupada en el campo, sin especificar su posición respecto a la tenencia de la tierra).

muestra los resultados para 2010 según los distintos criterios de identificación.

Cuadro 1. Número de jornaleros según criterios de identificación, 2010

INEGI, Censo de Población y Vivienda	Jornaleros (millones)
2010 ³	2.2
2010 ⁴	6.2
2010 ⁵	1.2
2010 ⁶	3.4

Fuente: elaboración propia con base en las fuentes señaladas

El cuadro anterior muestra que aunque siempre se alude a los JA las estimaciones varían según los segmentos de la población que se incluyen.

Las distintas aproximaciones para establecer el número de JA configuran una limitación importante. Si a lo anterior se agrega el criterio de movilidad, el problema se acentúa, pues deben agregarse las dimensiones espaciales y temporales que definen a la población JAM.

³ Jornaleros agrícolas según categoría de jornalero o peón.

⁴ Jornaleros agrícolas según categoría de jornalero o peón y aplicando el criterio de hogar jornalero agrícola.

⁵ Jornaleros agrícolas cruzando criterio de situación en el trabajo y ocupación, oficio o puesto que desempeña.

⁶ Jornaleros agrícolas cruzando criterio de situación en el trabajo y ocupación, oficio o puesto que desempeña y aplicando el criterio de hogar jornalero agrícola.

Caracterización de los jornaleros agrícolas migrantes

Para poder dimensionar la población objeto de estudio es importante tener presentes algunos datos sobre la población en el medio rural⁷. Según los censos de población (INEGI), en 1930 la población ocupada en el sector primario rondaba los 3.62 millones, 70.2% del total de la población ocupada (5.16 millones); en 1970 la población ocupada en el sector primario representaba el 39.4%, y en 1980, aun cuando alcanzó los 5.51 millones, su participación relativa disminuyó a 25.8%. En 2000 la población ocupada en el sector primario se redujo a 5.33 millones, mientras el total de la población ocupada aumentó a 33.7 millones, lo que significó una participación relativa del 15.8%. Finalmente, en 2010, aun cuando el número aumentó en términos absolutos (de 5.33 a 5.70 millones), desde el punto de vista porcentual, disminuyó su proporción a 13.4% (ver anexos, cuadro 1).

Aunque la ENE, ENOE y los censos ofrecen información valiosa, este trabajo retoma la *Encuesta a hogares de jornaleros migrantes*⁸ para definir las características de los jornaleros migrantes. La encuesta se aplicó en cinco regiones hortícolas de los estados de Sinaloa (Valle de Culiacán y Guasave), Sonora (Costa de Hermosillo), B.C.S. (La Paz) y Jalisco (Sayula); sus resultados muestran las regularidades y las particularidades que tiene la migración jornalera en las cuatro zonas hortícolas más importantes del país.

La encuesta confirmó el predominio de población joven (48.3% menor a 30 años y sólo 12.7% mayor a 50 años); se trata de jefes hombres, casados o unidos (44.1% y 28.4%, respectivamente), sólo 22.4% son solteros. En su mayoría hablantes del

⁷ No se refiere a la población rural definida exclusivamente según el tamaño de la localidad de residencia.

⁸ La encuesta se llevó a cabo en las regiones hortícolas de 5 estados: Sinaloa, Sonora, Baja California Sur y Jalisco (Grammont y Lara, IIS-UNAM, 2000).

español (59.4%), y 36.6% bilingües. Las lenguas más habladas fueron mixteco, náhuatl y zapoteco. Un tercio de la población encuestada declaró no saber leer ni escribir, particularmente en Sinaloa.

El 31.3% de los jefes no tenía escolaridad, mientras 37.4% declaró contar con primaria incompleta, lo que muestra un nivel educativo muy bajo; sólo 19.4% cumplió con la educación básica. La media de años de estudio de los hombres fue de 3.48 y de las mujeres 2.38; por grupos de edad los menores de 20 años tuvieron 4.53 años de educación en promedio, mientras en los mayores de 40 años la media fue de 2.2 años.

La mayoría de los encuestados (85.4%) señaló como lugar de nacimiento uno de cuatro estados: Guerrero (29.3%), Oaxaca (24.2%), Veracruz (17.6%) y Sinaloa (14.3%). Del otro lado del espectro Chihuahua, Durango, Michoacán, Zacatecas, Sonora y Guanajuato, representaron en conjunto 10.6%.

En el caso de Guerrero, la mitad de los encuestados nació en uno de los siguientes cinco municipios: Chila de Álvarez, Metlatonoc, Tlapa de Comonfort, Xochistlahuaca y Tuxtla de Guerrero. En Oaxaca, destacaron Santiago Juxtlahuaca, San Martín Peras, Coatecas Alta y San José Lachiguri. En Veracruz, cuatro municipios concentraron el 41.3% de la población migrante: Tezonapa, Tantoyuca, Zongolica y Mecayapan. En el caso de Sinaloa, la gran mayoría (84.2%) nació en Sinaloa (20.9%), Culiacán (17.9%), Guasave (11.8%), Choix (11.7%), Mocorito (11.4%) y Navolato (10.5%).

La circularidad de los jornaleros entre sus hogares y sus lugares de trabajo muestra el carácter temporal de la migración: el 76% de los encuestados declaró tener casa en el pueblo donde nació. Este dato se corresponde con el 74.4% que declaró que su lugar de residencia es su lugar de origen. 21.9% declaró residir en el campo donde trabaja, y sólo 3.8% afirmó no tener residencia fija.

Alrededor de la mitad de los jefes de hogar declaró tener tierras en su pueblo de origen (50.3%); sin embargo, sólo el 55.6% de este grupo declaró trabajarla. En la mayoría de los casos la superficie cultivada por los jefes de hogar fue igual o menor a 2 hectáreas (59.4%). El maíz fue el cultivo principal (45.3%), seguido por el frijol (29.5%).

Según la encuesta, 82% de los migrantes tiene derechos directos sobre la tierra que posee; este fenómeno crea un fuerte arraigo de la población migrante con sus lugares de origen.

El 23.6% de los jornaleros declaró haber empezado a trabajar antes de los 12 años; 25.6% entre los 12 y 14; y 26.2% entre los 15 y los 19. Si tomamos en cuenta que el 48.3% de los jefes jornaleros tiene menos de 30 años, la edad temprana en que la población rural se incorpora al trabajo agrícola migrante sigue siendo un factor que se relaciona con la baja escolaridad lograda.

La mayoría de los jefes de hogar migró por falta de oportunidades de empleo (41.7%) o por necesidad de dinero en efectivo (34%).

Como se había señalado, en su mayoría (79.5%) se trata de migrantes no establecidos (que después de la temporada regresan a sus lugares de origen), mientras que el 8.4% se encuentra establecido de manera inestable, debido a la fragilidad del empleo y el deseo de volver a sus lugares de origen. El resto de los jefes migrantes (12.1%) tiene un establecimiento local, es decir, un hogar cercano al lugar de trabajo.

La información sobre el ciclo migratorio permite diferenciar la migración pendular de la migración circular. La primera está formada por migrantes que salen a trabajar en una sola región y que regresan a su lugar de origen al concluir la temporada; esta forma de migración constituye el 84.1% de los casos. La migración circular, por su parte, está conformada por migrantes que dejan su lugar de residencia para ir a trabajar sucesivamente en dos o más regiones antes de regresar a su lugar de origen, y

constituye el 15.9% de los casos. De los migrantes pendulares, el 20.7% declaró tener una residencia en un campamento; los hijos en edad preescolar de este segmento forman parte de la población objetivo.

Es interesante que la mayoría de los jefes jornaleros migrantes (73.6%) declaró no tener otra actividad y solamente el 26.4% dijo tener otra ocupación (albañiles, carpinteros, artesanos o pastores, entre otras).

En cuanto al tipo de hogar migrante, predominó la familia nuclear (55.4%), seguida por la migración individual (20.5%) y la de familia extensa (15.5%).

El 16.3% de los miembros de hogares de jornaleros migrantes corresponde a niños de 0 a 5 años, y 14.8% a niños entre 6 y 11 años. De los miembros del hogar de 7 a 11 años, el 47.2% no sabe leer ni escribir, y la mitad no trabaja en el lugar al cual migraron.

Estimación de la población de niños en edad preescolar

Una vez presentados los problemas para definir y cuantificar a la población de jornaleros agrícolas migrantes, retomamos algunas cifras para estimar la población en edad preescolar.

En el Censo de 2010, 2.2 millones de personas declararon ser jornaleros o peones. No obstante, este documento identifica a 3.4 millones de JA cruzando las variables de situación en el trabajo y ocupación, oficio o puesto que desempeña y aplicando el criterio de hogar jornalero agrícola.

El criterio de hogar jornalero agrícola integra la red de relaciones familiares y considera no sólo a los individuos que se insertan en el mercado de trabajo sino a la familia que los acompaña.

De esta manera es posible incorporar a la población que sin ser JA comparte modos de vida y relaciones activas en la convi-

vencia diaria. Bajo este criterio, los jornaleros agrícolas alcanzan 3.4 millones para 2010.

La mitad de estos 3.4 millones son jornaleros agrícolas migrantes (JAM), es decir, 1.7 millones⁹. Pero el cálculo no termina aquí; cuando se habla de población JAM se alude a población rural, la cual se define como aquella que reside en localidades con una población menor a 2,500 habitantes. Lo anterior es cuestionable, pero dado que es precisamente en este tipo de localidad donde existe una menor dotación de servicios y escuelas —que deberán atender a la población en edad preescolar—, se optó por realizar el ejercicio considerando este parámetro.

A partir de los grupos de edad de las localidades menores a 2,500 habitantes, se puede estimar la población de 3, 4 y 5 años que corresponde a los hogares jornaleros. Con ello podemos calcular el número de población en edad preescolar que debería ser atendida en sus localidades de origen, si bien la mitad de ella migra temporalmente por pertenecer a familias de JAM.

La población en edad preescolar

Para calcular la población infantil que acompaña a los jornaleros migrantes se partió del Censo de Población y Vivienda 2010, y se seleccionó a la población residente en localidades con menos de 2,500 habitantes. La información permite conocer la estructura por edades de esta población y establecer las proporciones de cada uno de los grupos de edad (ver anexos, cuadros 2 y 3).

En 2010, en el país la población en edad preescolar (de 3 a 5 años) fue de 6.5 millones, 5.8% del total de la población; en tanto que en las localidades menores a 2,500 habitantes se iden-

⁹ En el mismo año, las reglas de operación del Pronim reportaron 2 millones de jornaleros agrícolas migrantes.

tificó a 1.7 millones de niños de 3 a 5 (6.5% sobre el total de la población en estas localidades). Para aproximarnos a cuantificar a la población preescolar que acompaña a la población jornalera se aplicaron las proporciones según la estructura por edades de la población rural, cruzando las variables de situación en el trabajo y ocupación, oficio o puesto que desempeña y aplicando el criterio de hogar jornalero agrícola.

De acuerdo con el Censo, en 2010 había 3.4 millones de jornaleros agrícolas en el territorio nacional, la mitad migrantes (1.7), de los cuales el 6.5% tenía entre 3 y 5 años de edad (110,500). En síntesis, si bien no contamos con un número exacto de jornaleros agrícolas migrantes ni de población en edad preescolar que los acompaña, es posible identificar alrededor de 100 mil niños de 3 a 5 años que acompañan a los jornaleros agrícolas migrantes.

Perspectiva internacional: balance y experiencias de atención educativa a los infantes migrantes

Para hacer visible la problemática socioeducativa de las niñas y niños migrantes en edad preescolar, se ha creído conveniente construir un marco de experiencias en el ámbito internacional. Aunque no es la finalidad desarrollar este marco de referencia, se busca delinear las coordenadas básicas sobre el tema buscando establecer las líneas básicas de reflexión en dos ámbitos fundamentales: la primera alude a las agendas globales sobre la educación infantil; la segunda se refiere a los avances y limitaciones en la atención a este tipo de población —particularmente la que pertenece a hogares migrantes—, a efecto de subrayar los aprendizajes más relevantes que puedan ser de utilidad para el fortalecimiento de las políticas y estrategias de atención institucional que se llevan a cabo en México.

Este capítulo incluye cuatro apartados. El primero de ellos describe la plataforma internacional de trabajo en materia de políticas y atención a la infancia de acuerdo con los compromisos de la ONU y la UNICEF. El segundo apartado incluye una semblanza de la situación de la migración y sus repercusiones en la infancia, donde se destacan los patrones de cambio y las tensiones emergentes. El tercer apartado realiza una breve descripción de la educación de la primera infancia en América Latina, reconociendo los avances y retos que habrá que enfrentar en el futuro. Finalmente, el cuarto apartado describe algunas expe-

riencias internacionales en materia de atención a la población migrante; algunas lecciones para México y, en particular, para afianzar los esfuerzos de atención de la población migrante en edad preescolar.

Trabajo infantil y el estado mundial de la infancia

La *Carta de las Naciones Unidas* de 1945 señala el objetivo de «reafirmar la fe en los derechos fundamentales del hombre, en la dignidad y el valor de la persona humana, en la igualdad de derechos de hombres y mujeres y de las naciones grandes y pequeñas».

Para lograr este objetivo es necesario desarrollar políticas públicas que favorezcan la igualdad y el desarrollo humano, la equidad y el acceso de todos los ciudadanos a los servicios indispensables (salud, educación, vivienda digna y trabajo remunerado) que les permitan participar en el progreso social y económico de sus países y regiones. Estas directrices son señaladas enfáticamente en la *Declaración del milenio* (Cumbre de las Naciones Unidas, 2000), que marca las normas fundamentales para alcanzar los objetivos de desarrollo del milenio (ODM).

El documento *Estado mundial de la infancia* (UNICEF, 2007), muestra serias diferencias en el desarrollo infantil según género, edad y nacionalidad ligados al trabajo y la vida familiar, señalando una estrecha relación entre los niveles de enseñanza y la supervivencia y desarrollo de la infancia.

En este sentido, una de las preocupaciones actuales para la ONU es el trabajo del sector no estructurado, que engloba factores relacionados con bajos niveles de desarrollo infantil y logro educativos. Este sector plantea desafíos importantes para el desarrollo de políticas públicas, ya que se trata de un trabajo menos visible en las estadísticas internacionales y nacionales y carece de información sistemática y de censos fiables.

La mayoría de los marcos legales en el mundo considera el trabajo infantil como una violación a los derechos de la infancia que conlleva factores secundarios relacionados con salud o maltrato infantil.

De acuerdo con un reciente informe de UNICEF, más del 90% de las niñas en edad escolar de zonas rurales en países de América Latina son empujadas a trabajar en el servicio doméstico o labores de hogar en apoyo a las familias, considerando su asistencia a la escuela como un desperdicio de recursos e ingresos familiares (UNICEF, 2007). Por su parte, los varones participan en labores agrícolas y trabajo en campos jornaleros fuera de casa. En el África subsahariana o en Asia la situación es distinta, allí la mayoría de los empleados domésticos son niños que inician labores antes de los 6 años de edad.

Dadas las circunstancias, las recomendaciones de política pública de UNICEF están directamente relacionadas con el papel vital de la educación para garantizar que los niños y niñas disfruten de las mismas oportunidades laborales en su vida de adultos y tengan un desarrollo psicosocial óptimo. Al respecto, se recomiendan las siguientes medidas, encaminadas a fortalecer la educación en zonas agrícolas o rurales:

- Alentar a las autoridades escolares locales y a los profesores a que implanten horarios flexibles.
- Permitir la asistencia a clases de adolescentes embarazadas o madres prematuras que deban llevar a sus hijos a la escuela, así como la participación de padres y madres en las clases.
- Garantizar la existencia de servicios públicos básicos cerca de la escuela o en la escuela, como letrinas limpias y separadas por género.
- Construir escuelas cercanas a las viviendas o áreas de trabajo de niñas y niños y familias.

- Alentar a los progenitores y dirigentes comunitarios a participar de forma activa en la gestión de las escuelas.

La transformación de la migración y sus repercusiones en la infancia

Actualmente, diversos estudios señalan un cambio drástico en el perfil de la migración interna y externa de los países de América Latina. En este sentido, podemos hablar de una diferencia sustancial entre la migración antes y después de la década de los noventa.

En el caso mexicano, la imagen y condición del migrante típico que intenta cruzar a los Estados Unidos sigue siendo la de un hombre en edad activa proveniente del occidente de México —en especial de los estados de Guanajuato, Jalisco, Zacatecas o Michoacán—. Sin embargo, desde la década de los noventa, su estado migratorio viene acompañado de ciertas características (Canales, 2002):

- La expansión de redes sociales ha convertido al migrante en un capital social más accesible, lo que ha llevado a que los desplazamientos sean menos selectivos respecto a la educación.
- Esta mirada es producto de la segmentación social y diferenciación étnica en los Estados Unidos.
- La migración ya no es un fenómeno de género, actualmente es un fenómeno geográfico que provoca que padres, hijos y familias enteras abandonen sus hogares para buscar oportunidades laborales en otros estados o países.

La migración hispana hacia los Estados Unidos durante la última década ha sobrellevado una situación salarial de alta precarie-

dad. Dos tercios de los migrantes percibían un salario mínimo, ya sea en México o en los Estados Unidos (Canales, 2002).

Esta situación ha modificado el perfil de los migrantes y la modalidad de sus desplazamientos. Actualmente puede observarse:

- Un incremento absoluto de los flujos migratorios internos y externos.
- La incorporación de nuevos grupos demográficos; mujeres y niños, principalmente.
- La participación de regiones y zonas urbanas que tradicionalmente se habían mantenido al margen del proceso migratorio.

Es importante distinguir que la composición del flujo de los migrantes temporales ha variado en los últimos años. A principios de la década de los noventa las mujeres y niños aportaban sólo el 4% del flujo migratorio¹; en 1999 aportaban casi el 20% de la migración circular (Emif, 2004).

¿Qué sucede con la educación y la infancia en este marco?

El informe *Creciendo en América del Norte: salud y seguridad de la infancia en Canadá, Estados Unidos y México 2007*, elaborado por el Canadian Council on Social Development, la Fundación Annie Casey y la Red por los Derechos de la Infancia en México documenta la situación de la infancia a lo largo y ancho de América del Norte. El informe destaca algunos factores comu-

¹ El término «migración circular» se refiere a la migración compuesta por migrantes laborales.

nes que afectan a niños y niñas en los tres países y principalmente a quienes viven alejados de sus países de origen y trabajan o habitan en zonas agrícolas o rurales:

- Problemas de salud mental. Principalmente depresión y trastornos relacionados con mala alimentación.
- Seguridad y protección. Lesiones por accidentes en hogar o sitios de trabajo en zonas rurales que constituyen la principal causa de muerte entre niños y niñas mayores de un año de edad.
- Exposición a compuestos químicos. Descomposición del medio ambiente en zonas de trabajo que ocasiona trastornos en el neurodesarrollo infantil. Escolarmente, la exposición a compuestos químicos deriva en trastorno por déficit de atención e hiperactividad (ТДАН).
- Disparidades y equidad. Aunque existen serias diferencias en cada zona geográfica y de residencia, los indicadores muestran similitudes en las poblaciones alejadas de las manchas urbanas: mortandad infantil y déficit en materia de salud y logro educativo. Estos factores afectan a los niños aborígenes de Canadá y a los niños que habitan y trabajan en zonas rurales e indígenas de México y a los afroamericanos e hispanos que habitan en los Estados Unidos. Hasta 2003 (OCDE, 2006), la tasa de mortandad infantil en zonas rurales de México era del 20.5%, mientras que en Estados Unidos era del 6.9%, y en Canadá del 5.3%.

Aunque los índices de mortandad infantil en los tres países han disminuido de manera constante desde la década de los setenta, existen innumerables problemas de desarrollo social que buscan atenderse a través del diseño de políticas públicas más equitativas que rompan disparidades en función de la geografía, la raza, el origen étnico y la situación económica de cada grupo poblacional.

En este sentido, la preocupación por dar una mirada distinta a los fenómenos migratorios internos y externos en la región ha provocado fuertes discusiones centradas en el desarrollo social de los ciudadanos sin importar su condición social; un debate en torno a la equidad y el acceso educativo, sin desvincularlo de apoyos alimentarios y de salud.

En el caso de México, a partir del siglo XXI la migración interna no puede desvincularse de la externa. Este fenómeno ha sido denominado por los estudiosos del tema como la nueva era de la migración mexicana (*Mexico-United States Migration: Regional and State Overview*, Segob, Conapo, 2006).

La migración, el cruce de fronteras, la búsqueda de residencias temporales, trabajos y permanencias en territorio estadounidense no es un asunto exclusivo de miles de compatriotas nacionales, sino un fenómeno que surge y atraviesa toda América Latina.

Aunque nuestra división geográfica marque límites y territorios, América es ya parte de la cultura global y en ella crecen y se desarrollan también ciudadanos del mundo. La mundialización es una realidad y nuestra visión sobre la dinámica fronteriza, migratoria y cultural tiene que comenzar a ser apreciada de esta manera.

Sobre la infancia y el preescolar en América Latina

En la década de los noventa varios países latinoamericanos formalizaron la obligatoriedad del último año del nivel inicial, aumentando los niveles de acceso y cobertura principalmente en zonas urbanas. Sin embargo, en América Latina aún no se ha logrado que todos los niños asistan por lo menos un año a la educación preescolar antes de ingresar a la primaria y en la mayoría de los países la escuela primaria se inicia a los seis años.

Sin tomar en cuenta factores de inequidad que inciden en la calidad y acceso a la educación preescolar en zonas rurales y agrícolas, los países de América Latina pueden clasificarse en cuatro categorías de acuerdo con su nivel de cobertura:

- 1) Países con un alto grado de expansión de la cobertura de la educación inicial (Argentina, Uruguay y México).
- 2) Países en los que el nivel de cobertura supera el 70% pero no alcanza el 80% (Chile, Nicaragua y Brasil).
- 3) Países en los que la tasa de asistencia es de alrededor del 60% (El Salvador, Honduras, Bolivia y Paraguay).
- 4) Países con una cobertura aproximada del 40% (Costa Rica y Guatemala).

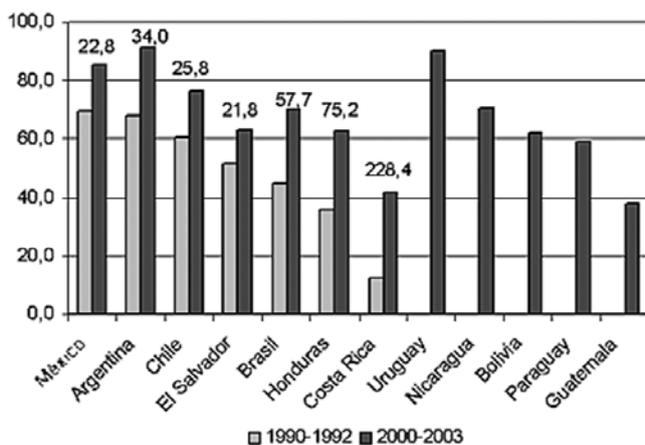
Asimismo, estudios recientes (Siteal-IIPE, 2007) han demostrado que en América Latina existen grandes desigualdades de acceso y cobertura en sectores sociales de necesidades prioritarias:

- Hay una gran heterogeneidad de asistencia al nivel inicial de los niños urbanos de 5 años de edad, debido a factores relacionados con patrones sociales y de ingreso (ver gráfica 1). Los niños que residen en hogares con mayores ingresos per cápita tienen mayores probabilidades de asistir a la educación inicial que los niños de hogares con menos recursos.
- Las tasas de asistencia a partir de 1990 han aumentado a mayor ritmo en los países que partían de situaciones más desfavorables (Costa Rica, Honduras y Brasil), mientras que en los países en que la tasa de asistencia superaba el 50% en 1995, el crecimiento ha sido paulatino (ver cuadro 1). En este sentido, nuestro país, junto con Uruguay, Argentina, Chile y Paraguay,

presenta mayor equidad en el indicador de acceso a la educación inicial.

- Hay una marcada relación entre la universalización de la educación preescolar y las desigualdades educativas por condicionamientos sociales. La expansión del nivel inicial entró en una etapa crítica a partir de 2000, ya que la gran mayoría de los niños que permanecen fuera del sistema educativo pertenecen a los sectores sociales más rezagados.

Gráfica 1. Tasa de asistencia de los niños urbanos de 5 años, 1990/1992 - 2000/2003



Fuente: Sital/ IIPÉ-UNESCO, Buenos Aires

Cuadro 1

Tasa de asistencia de los niños urbanos de 5 años por quintil de ingresos per cápita familiar. Años 1990/1992-2000/2003

País / año	Quintiles de ingreso per cápita familiar					Brecha
	1°	2°	3°	4°	5°	
Argentina / 03	80.6	89.8	92.7	94.6	98.9	1.2
Uruguay / 02	76.8	92.0	93.6	92.2	95.1	1.2
México / 02	77.6	82.3	86.4	96.3	85.2	1.1
México / 92	50.2	62.7	68.8	82.0	84.8	1.7
Chile / 00	72.0	69.3	75.3	78.5	87.5	1.2
Chile / 90	53.0	55.1	58.3	61.0	76.6	1.4
Nicaragua / 01	49.8	67.9	73.9	81.0	80.9	1.6
Brasil / 01	59.2	62.2	67.6	75.5	87.7	1.5
Brasil / 90	31.6	35.7	39.1	50.6	66.3	2.1
El Salvador / 03	36.3	64.4	62.9	64.2	87.4	2.4
El Salvador / 97	29.5	34.5	53.2	60.4	81.4	2.8
Honduras / 01	44.8	57.6	55.5	72.0	83.9	1.9
Honduras / 90	23.6	21.0	34.7	37.3	61.5	2.6
Bolivia / 02	54.7	51.2	49.1	74.5	81.0	1.5
Paraguay / 00	52.2	58.6	54.8	67.7	62.7	1.2
Costa Rica / 00	31.3	36.0	43.6	46.4	50.5	1.6
Costa Rica / 91	5.8	14.1	11.1	7.7	24.5	4.2
Guatemala / 01	29.7	16.5	31.8	31.1	78.6	2.6

Fuentes: *Sistemas de información de tendencias educativas en América Latina*, IPE-UNESCO, Buenos Aires; Argentina: EPH del Indec; Brasil: PNAD del IBGE; Costa Rica: EHPM del INEC; Chile, Casen de Mideplan; El Salvador, EHPM de la Digestyc; Honduras, EHPM del INE y; Paraguay, EIDH de la DGEEC.

Algunas experiencias para educación preescolar y básica²

En la mayoría de las experiencias internacionales, los servicios educativos para la primera infancia y niñez en edad preescolar en zonas rurales o agrícolas forman parte de una política de seguridad infantil que además de contemplar la búsqueda de calidad y logros educativos y mejorar los niveles de acceso y equidad implica un programa de apoyo a través de servicios alimentarios, psicológicos y de salud, sin los cuales no se podría asegurar una verdadera atención a la niñez.

Otras experiencias plantean propuestas íntegramente vinculadas a factores culturales e históricos: atención a grupos indígenas —es el caso de Paraguay— y rescate de las tradiciones que forman parte de la cultura migratoria de cada región o país.

Por último, en muchos planteamientos las políticas educativas van vinculadas a la formación de maestros para casos relacionados con la migración y los ambientes biculturales —es el caso de Estados Unidos—.

Es importante destacar que los programas educativos para niños en edad preescolar en zonas rurales, agrícolas o migrantes comparten algunas características: planteamientos vinculados a la descentralización del sistema, manejo de recursos y toma de decisiones autónomas, búsqueda por la integración de la comunidad en el ejercicio educativo, redimensionamiento del liderazgo docente y objetivos educativos vinculados a esfuerzos de integración cultural y respeto a los derechos de los niños y la lengua materna.

² Los programas para educación preescolar o atención a la primera infancia y formación de maestros que a continuación se explican han sido obtenidos gracias al apoyo de los ministerios de educación y grupos de investigadores o académicos independientes, fundaciones y asociaciones señaladas en cada caso, y corresponden a programas aplicados actualmente o que tuvieron periodos exitosos de implementación recientes —como el caso Alianza o el Programa Piloto de Capacitación para la atención educativa de niños mexicanos en ambientes bilingües biculturales en los Estados Unidos—, y documentan experiencias de atención educativa en la migración interna —rural o agrícola— y en la externa relacionada con el cruce de otras fronteras —es el caso de la política de integración departamental de Francia— y la residencia en territorios extranjeros.

Experiencias en Europa: caso Francia³

POLÍTICA DE INTEGRACIÓN DEPARTAMENTAL

Dados los altos índices migratorios registrados en Francia durante las últimas décadas, el gobierno ha implementado una política departamental para acoger a los extranjeros en su territorio.

Este plan analiza los medios para facilitar la integración a largo plazo de los extranjeros «legales» que viven en el territorio, es decir, acceso a los servicios de salud, educación y alojamiento; aborda, además, la lucha contra la discriminación y ofrece acompañamiento social y servicios de salud junto con la escolarización de los niños.

Como su nombre lo indica, esta política es implementada por cada departamento de manera independiente, atendiendo su contexto y necesidades. Sin embargo, las reglas de aplicación son las mismas.

Para la atención a grupos migrantes con otras lenguas, los maestros aplican dos metodologías-programas para facilitar la integración de sus alumnos:

- Clin (clases de iniciación)
- CIR (clases integradas de recuperación)

El plan departamental tiene como objetivos:

- La construcción de un diagnóstico en común de las necesidades de los migrantes.
- La puesta en marcha de acciones definidas.

³ Para la elaboración de este apartado se contó con el apoyo de Elizabeth Zamorano, investigadora independiente, OECD, París (lizzamorano@botmail.com).

- La clarificación de los roles de las diversas instancias involucradas para coordinar su colaboración.

El plan debe velar no sólo para que las necesidades de los primoarribantes (migrantes recién llegados) sean tomadas en cuenta por las políticas de derecho común, sino también para que las acciones específicas tengan una aplicación inmediata.

El plan de atención educativa cuenta con la colaboración de las siguientes instancias:

- Mutualidad Social Agrícola (MSA)
- Jefatura de Policía (JP)
- Dirección Departamental de Asuntos Sanitarios y Sociales (DDASS)
- Servicio Social de Ayuda a los Inmigrantes (SSAI)
- Fondos de Acción y de Apoyo para la Integración y la Lucha contra la Discriminación (FAAILD)
- Oficina de Migraciones Internacionales (OMI)
- Inspección Académica (IA)
- Consejo General (CG)
- Comité de Unión de Actores de la Promoción (CUAP)
- Plan Primario de Salud (PPS)
- Agencia Nacional de Empleo (ANE)
- Consejo Departamental de Acceso a los Derechos Fundamentales (CDADF)

Estas instancias definen en conjunto las modalidades de acogida de los primoarribantes, los roles de los actores que participan, la evaluación de necesidades, el censo de los medios existentes, la definición y programación de acciones complementarias, así como la previsión de las modalidades de seguimiento para la puesta en marcha del dispositivo.

Las acciones definidas se traducen en grupos escolares específicos llamados «clases CLIN» (de iniciación) y «clases CRI» (integradas de recuperación).

Las clases CLIN están dirigidas a los niños recién llegados a Francia que tienen un manejo insuficiente de la lengua francesa y de los aprendizajes que se imparten en el aula.

La inscripción se realiza a través de los servicios escolares comunes. Por consiguiente, el director es quien dirigirá a la familia con un profesor CLIN para evaluar las capacidades del futuro alumno. A partir de esta evaluación se elabora el perfil del alumno y, según sus necesidades, se incorpora a una de las clases.

En las clases CLIN, tres dispositivos pueden ser puestos en marcha según las necesidades y nivel de los alumnos:

- Clase cerrada, donde los alumnos trabajan de tiempo completo con maestros CLIN.
- Clase semiabierta, donde los alumnos pasan la mitad del tiempo en las clases de iniciación y la otra mitad en los cursos regulares.
- Clase abierta, donde los alumnos trabajan la mayor parte del tiempo en clases regulares y sólo algunas horas en las clases de integración.

Todos los alumnos siguen, desde el nivel preescolar básico, clases de música, educación física y artes plásticas.

Las clases abiertas o semiabiertas permiten la introducción de otros campos disciplinarios, como matemáticas, ciencias, descubrimiento del mundo, historia, geografía e informática.

El aprendizaje de la lengua se realiza a través de clases de iniciación, pero también se puede llevar a cabo a través de clases de teatro y otras actividades que sirven como dispositivos de apoyo.

En las sesiones de orientación se busca disminuir los niveles de deserción y mejorar el logro educativo de los alumnos; entre sus objetivos, destacan:

- Integración a las clases con programa regular.
- Inscripción a 6° grado una vez concluido el primer periodo básico.
- Inscripción a clases de apoyo en nivel secundaria una vez concluido el 6° grado.
- Inscripción a clases especializadas (SEGPA), donde los alumnos con dificultades escolares graves y durables reciben atención profesionalizada.

Las clases CRI, por su parte, son dispositivos que buscan evitar el aislamiento de los alumnos a mediano plazo. Los cursos se desarrollan según el nivel de los alumnos a través de clases semiabiertas o abiertas.

Experiencias en América del Norte

La migración de mexicanos hacia los Estados Unidos constituye un fenómeno estructural, complejo y dinámico que tiene implicaciones económicas, políticas, sociales y educativo-culturales para ambos países.

En el ámbito educativo, una de las consecuencias del fenómeno migratorio es un creciente número de niños mexicanos y de origen mexicano que deben ser atendidos por el sistema educativo estadounidense, el cual enfrenta una grave escasez de maestros debidamente capacitados para llevar a cabo esta tarea. En México, por el contrario, actualmente existe una sobreoferta de docentes en varias entidades del país.

En Estados Unidos, a raíz del *No Child Left Behind Act* la forma de contratar maestros se ha vuelto cada vez más rigurosa en todos los estados. Además, las noticias sobre los problemas en la frontera han generado temor y han hecho que representantes de ciertos distritos escolares —aun cuando están interesados en entrevistar a profesores normalistas mexicanos— no se atrevan a visitar nuestro país. Por otra parte, la seguridad en Estados Unidos a partir del 11 de septiembre de 2001 ha dificultado los procedimientos para contratar maestros extranjeros.

De acuerdo con el censo de los Estados Unidos, hasta 2006 el 3% de los maestros de nivel básico era hispano o de origen hispano, frente a una población de 43 millones de hispanos, de los cuales, 26.8 millones eran de origen mexicano y 10 millones habían nacido en México.

Una quinta parte de la población estadounidense habla o conoce el idioma español. 92% de este segmento estudia en escuelas públicas de Estados Unidos, lo que significa que el 18.6% de la matrícula de educación básica consiste de estudiantes hispanos.

En las últimas dos décadas, la matrícula de la población escolar hispanoamericana se incrementó un 159% en nivel primaria y un 270% en educación superior (United States Census Bureau, 2006).

A partir de la década de los setenta, la migración de profesionales y técnicos calificados mexicanos a Estados Unidos ha sido una tendencia constante, aunque prácticamente invisible. Varios factores han influido para favorecer este tipo de flujo migratorio: del lado estadounidense, las exigencias de desarrollo que se han disparado en todos los ámbitos; del lado mexicano, la crisis económica que hasta el momento impide ofrecer a la población oportunidades de empleo y desarrollo adecuados.

Mientras tanto, Estados Unidos padece escasez de maestros capacitados para atender a los estudiantes cuya lengua materna es distinta al inglés, sobre todo los provenientes de comunidades

indígenas o rurales de México; hijos de trabajadores jornaleros que en su mayoría son hablantes de español u otras lenguas indígenas. Este fenómeno ha favorecido la contratación de maestros mexicanos mediante distintos mecanismos.

En 1994, la Fundación Solidaridad Mexicano Americana (FSMA) instrumentó un mecanismo de colaboración binacional para insertar en el sistema educativo estadounidense maestros normalistas mexicanos que viven legalmente en Estados Unidos. El proyecto piloto de la FMSA contempló la creación de la primera licenciatura en educación bilingüe bicultural, dirigida a preparar y certificar como profesores bilingües a maestros normalistas radicados legalmente en Los Ángeles, California.

La licenciatura contó con el apoyo de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y de la Universidad Estatal de California en Long Beach (USCLB), la cual, junto con la Universidad Pedagógica Nacional en Mexicali, se encargó de desarrollar los programas de estudio. Este proyecto tuvo vida entre 1995 y 1997, y capacitó a 27 profesores que fueron certificados formalmente como profesores bilingües en el estado de California.

Con este antecedente, en 1998 el Proyecto Alianza diseñó un programa interdisciplinario de formación de profesores y desarrollo de liderazgo para preparar educadores en un ambiente bilingüe, binacional y bicultural. El programa tuvo como meta preparar a 200 maestros que además se convertirían en especialistas educativos en ambientes bilingües.

Con el apoyo de la Fundación W.K. Kellogg y la coordinación de la FSMA y la Intercultural Development Research Association (IDRA), el programa se implementó en 8 universidades de Texas y California. La Universidad Estatal de Arizona colaboró con investigaciones y estudios sobre el impacto de este programa.

La primera etapa concluyó en mayo del 2003, con casi 400 maestros certificados como profesores bilingües y líderes en

espacios biculturales. El personal fue capacitado en métodos y tendencias de atención a ambos lados de la frontera, con especialidad en atención a niños en edad escolar básica o preescolar provenientes de zonas rurales, agrícolas o de trabajo familiar e infantil.

A pesar de que actualmente los programas de educación bilingüe están prácticamente prohibidos en algunos estados, la necesidad de apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje en lengua materna continúa vigente a través de muchas iniciativas vinculadas con asociaciones agrícolas hispanas de acción política en los Estados Unidos.

Sin embargo, actualmente la mayoría de los niños hispanos nacidos o residentes en Estados Unidos, están siendo atendidos por maestros que desconocen elementos fundamentales de la lengua y la cultura de sus alumnos y que carecen de una actitud comprensiva para poder motivarlos a alcanzar los logros académicos necesarios para su desarrollo, incluyendo un buen dominio del inglés.

En México, la oferta de maestros graduados de las escuelas normales es mayor que la demanda en varios estados de la República. Podemos predecir que muchos de ellos buscarán emigrar —o ya lo están haciendo— a Estados Unidos, lo que plantea la necesidad de crear mecanismos para aprovechar su capacitación.

En este marco, tres estrategias binacionales fueron creadas para posicionar al maestro como líder transformador de espacios educativos, preparándolo para ejercer su labor en ambientes educativos bilingües-biculturales. Estos programas están dirigidos a niños en edad preescolar y básica, residentes en territorios distintos a su lugar de origen.

PROGRAMA DE CAPACITACIÓN PARA LA ATENCIÓN
EDUCATIVA DE NIÑOS MEXICANOS EN AMBIENTES
BILINGÜES BICULTURALES (ESPAÑOL-INGLÉS)⁴

(Fundación Solidaridad Mexicano Americana-Sistema de Educación Pública del Estado de Hidalgo)

Como consecuencia del continuo y creciente flujo migratorio entre México y Estados Unidos, miles de niños y jóvenes mexicanos o de origen mexicano, son atendidos actualmente por el sistema educativo estadounidense, el cual ha implementado diversos programas educativos para estudiantes de otras culturas cuya lengua materna es distinta del inglés. No obstante, el proceso de enseñanza-aprendizaje aún enfrenta varios obstáculos para alcanzar el éxito académico.

Varios factores inciden negativamente en el aprovechamiento académico de esta población escolar —particularmente de los nuevos inmigrantes—, entre otros: la barrera del idioma, la escasez de maestros y el desconocimiento de las características culturales de los alumnos —en algunos casos, incluso, su lengua—. Esto se traduce en frustración del maestro y del educando, que no cuenta con la motivación para alcanzar los logros necesarios para su desarrollo, incluyendo un buen dominio de la lengua inglesa. Ésta es una realidad reconocida oficialmente por el sistema educativo estadounidense.

Al mismo tiempo, en nuestro país la oferta de maestros graduados de las escuelas normales es mayor a la demanda en varios estados del país. No existen mecanismos para aprovechar su capacitación, por lo que muchos de ellos emigran a Estados Unidos con escasas posibilidades de ejercer su profesión. Con mucha frecuencia maestros mexicanos son enganchados por agencias lucrativas para trabajar en territorio estadounidense, sin

⁴ Este apartado se elaboró con base en la información proporcionada por la Fundación Solidaridad Mexicano Americana (www.fsma.org.mx), Dirección de Educación y Cultura/Centro de Documentación.

importar si los docentes están preparados para ejercer esa profesión y sin cuidar que las condiciones de contratación favorezcan el desempeño adecuado de los maestros.

Antecedentes

La FSMA, basada en su experiencia en el ámbito de la formación binacional de maestros, considera que existen condiciones favorables para impulsar una colaboración binacional en la preparación de profesionales de la educación contratados para ejercer su labor docente en Estados Unidos, tratando de establecer un procedimiento adecuado y mutuamente benéfico.

Por esta razón, a partir de 2004, en conjunto con el Sistema de Educación Pública del Estado de Hidalgo, implementó el «Programa de capacitación para la atención educativa de niños mexicanos en ambientes bilingües-biculturales (español-inglés)», dirigido a un grupo de maestros hidalguenses titulados. El programa tiene la finalidad de sentar bases para una política pública que sirva como modelo a seguir en el campo de la atención a poblaciones educativas migrantes, hablantes de lenguas diversas y sin conocimiento del idioma inglés, en muchas ocasiones asociadas al trabajo jornalero agrícola.

Objetivos del programa

- Crear un modelo de colaboración binacional para contribuir a mejorar la educación de niños mexicanos y de origen mexicano en Estados Unidos, hijos de trabajadores jornaleros o trabajadores, mediante la contratación de maestros hidalguenses debidamente capacitados para este fin, que laboren temporalmente en distritos escolares de Estados Unidos.

- Brindar a maestros hidalguenses una oportunidad de desarrollo y crecimiento profesional en el área de atención educativa a niños mexicanos en condiciones biculturales-bilingües en Estados Unidos.
- Preparar a un grupo de profesores normalistas hidalguenses titulados, para que adquieran las competencias necesarias para realizar su función docente en distritos escolares estadounidenses con alta concentración de niños mexicanos, preferentemente hidalguenses.

Descripción

En 2006 se puso en marcha un programa piloto en Texas, Louisiana, Georgia y Nevada, con duración de un año y posibilidades de renovación de contrato salarial y estancia legal en Estados Unidos hasta por 3 años. El programa se dividió en cuatro etapas:

- a) Etapa preparatoria, en la que se selecciona al grupo de maestros hidalguenses titulados que participarán en el programa.
- b) Primera etapa, que consiste en un curso de inglés intensivo enfocado en la terminología educativa, con duración de 9 semanas, al término de las cuales se lleva a cabo una evaluación.
- c) Segunda etapa, dirigida a capacitar y a sensibilizar a los participantes para un desempeño óptimo de su labor docente en Estados Unidos mediante un curso sobre el sistema educativo estadounidense, aculturación de las prácticas docentes en Estados Unidos y la problemática educativa de la comunidad mexicana en territorio estadounidense. Esta etapa se complementa con estudios de inglés para reforzar las habilidades de los participantes en el manejo del idioma. Al término de esta etapa, 20 maestros hidalguenses son seleccionados por

autoridades de distritos escolares estadounidenses con fines de contratación, para trabajar en escuelas de nivel básico (preescolar-primaria) que cuentan con un alto porcentaje de niños de habla hispana.

- d) Tercera etapa, en la que los maestros seleccionados reciben orientación sobre gestiones legales relacionadas con su estancia y contratación.
- e) Cuarta etapa, que consiste en un estrecho seguimiento de los maestros contratados durante su estancia en Estados Unidos. Incluye un contacto permanente con los distritos escolares estadounidenses y la comunicación y monitoreo constante de los maestros a través de un portal de internet especialmente diseñado para ese propósito.

Licenciatura en Educación Bilingüe Bicultural

MAESTROS NORMALISTAS Y LA MIGRACIÓN

La migración de mexicanos hacia Estados Unidos constituye un fenómeno estructural, complejo y dinámico que tiene múltiples implicaciones en los ámbitos económico, político, social y cultural para ambos países.

Esta corriente migratoria, incesante desde hace casi un siglo y medio, atrae a millones de mexicanos de distintos perfiles socioeconómicos, ocupacionales y educativos. Durante muchos años la mayor parte de los migrantes mexicanos fueron trabajadores con escasa escolaridad y capacitación; sin embargo, un considerable grupo de intelectuales, científicos, profesionales, artistas y técnicos ha dejado su país de origen para establecerse en territorio estadounidense.

A partir de la década de los setenta, la inmigración de profesionales y técnicos calificados mexicanos a Estados Unidos ha sido una tendencia constante y creciente, aunque prácticamente invisible.

La importancia del flujo migratorio está estrechamente vinculada con factores de profesionalización, educación y empleo. El caso de los maestros mexicanos y su formación en escuelas normales no está exento a estas circunstancias.

Aunque carecemos de estudios precisos sobre la cuantía y características del fenómeno en relación con los maestros y su desempeño en ambientes bilingües-biculturales de atención a niños en edad preescolar y básica, es posible referir algunos datos generales que enmarcan el fenómeno y brindan una idea de su magnitud y crecimiento en las últimas décadas.

El Consejo Nacional de Población (Conapo, 2004) en su estudio sobre migración afirma que el 5.8% de los profesionales de México que cuentan con un grado de licenciatura o posgrado han emigrado a Estados Unidos. Esto significa que 250 mil personas de los 8.5 millones de migrantes nacidos en México tienen estudios profesionales, lo que equivale a 1 de cada 25 migrantes mayores de 20 años.

Por su parte, la Oficina del Censo de Estados Unidos, en su análisis acerca de la población inmigrante nacida fuera de territorio estadounidense señala que el inmigrante latinoamericano en general y mexicano en particular tiene un nivel educativo más alto en años recientes. Los estudios indican que el 33.8% de los inmigrantes nacidos en México cuentan con estudios de preparatoria o superior y el 13.5% cursaron estudios de licenciatura o posgrado (US Census Bureau, *Profile of the Foreign-Born Population in the United States*, 2001).

Otro estudio, con base en datos del Proyecto de Investigación de la Migración Internacional en Latinoamérica (IMILA), señala que el número de profesionales y técnicos calificados nacidos en México que fueron censados en Estados Unidos tuvo un creci-

miento porcentual del 175.3% entre 1970 y 1980, y de 74.5% en la década siguiente (Pellegrino, 2000).

De acuerdo con el estudio de Conapo, las características sociodemográficas de los emigrantes mexicanos calificados que radican en Estados Unidos son:

- La mitad ingresó a Estados Unidos antes de 1986, 1 de cada 4 lo hizo entre 1986 y 1994, y una proporción similar ingresó entre 1994 y 2000.
- 40% ha adquirido la nacionalidad estadounidense.
- 39.6% vive en California y 27.2% en Texas.
- 72.8% oscila entre 20 y 44 años de edad.
- 75.9% cuenta con empleo y el 21.6% se encuentra económicamente inactivo (trabajador agrícola o doméstico en situación no legal).
- El 60% de quienes trabajan lo hace entre 35 y 44 horas por semana.
- El 96.2% trabaja como asalariado; el resto lo hace en actividades propias o familiares.
- 77.5% trabaja en el sector comercial y de servicios; 18.9% lo hace en el sector terciario; sólo 3.6% en el sector agropecuario-jornalero con estatus legal.
- El ingreso promedio anual es de 28 mil dólares.
- 75.3% está casado o tiene una pareja.
- 4 de cada 10 profesionales viven en hogares de menos de cuatro miembros, mientras que 48.7% vive en familias compuestas por cuatro o seis miembros.
- Pese a sus elevados índices de escolaridad, el 11.5% vive en situación de pobreza.

El análisis de la Oficina del Censo en Estados Unidos registra en 2006 que sólo el 6% de los profesionales mexicanos con un *bachelor degree* (licenciatura) se ocupa en actividades directivas y profesionales, y un 11.2% se desempeña como técnico, vendedor y en actividades de apoyo administrativo.

Entre el grupo de profesionales mexicanos inmigrantes en Estados Unidos existe un número amplio, aunque no definido, de maestros normalistas. Se trata de personas que tienen estudios equivalentes al *college* (universidad) y cuentan con varios años de experiencia docente. No obstante, debido a que sus estudios y experiencia profesionales no son reconocidos, estos maestros no pueden ejercer en el sistema educativo estadounidense y terminan trabajando en áreas ajenas a su profesión: como empleados en hoteles, restaurantes y diferentes comercios; como obreros en el sector industrial e incluso como jornaleros agrícolas, desperdiçando la formación y capacidad docente de este amplio grupo de profesionales mexicanos. Es fácil suponer que este grupo no figura en los datos que existen sobre los cuadros profesionales mexicanos que son inmigrantes en los Estados Unidos.

A estos factores se suman otros relacionados con la capacitación y formación de maestros y su ejercicio con niños hispanos y mexicanos. Un estudio realizado en el año 2000 por la Coalición de Maestros Urbanos (Urban Teacher Collaborative) en distritos escolares de las grandes ciudades, encontró que el 72.5% de estos distritos reportan un déficit inmediato de maestros bilingües. La mayor demanda existe precisamente a nivel preescolar y primaria.

PROPUESTA Y ESTRATEGIA DE LA LICENCIATURA

Ante este panorama, en 1994 la FSMA decidió instrumentar un mecanismo de colaboración binacional para insertar en el siste-

ma educativo estadounidense a maestros normalistas mexicanos que viven legalmente en Estados Unidos. La primera licenciatura en educación bilingüe bicultural estuvo dirigida en su programa piloto a preparar y certificar como profesores bilingües a maestros normalistas radicados legalmente en Los Ángeles, California.

Como primer paso se llevó a cabo una convocatoria a través del Consulado General de México en Los Ángeles. Dada la escasez de recursos disponibles para el programa, de los 300 maestros normalistas mexicanos que acudieron sólo 30 fueron seleccionados. Ésta es una pequeña muestra del amplio número de profesionales disponibles.

La licenciatura contó con el apoyo de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y de la Universidad Estatal de California en Long Beach (USCLB), la cual, junto con la Universidad Pedagógica Nacional en Mexicali, se encargó de desarrollar los programas de estudio. El proyecto tuvo vigencia entre 1995 y 1997 y capacitó a 27 profesores normalistas que fueron certificados formalmente como profesores bilingües en California. Varios de los maestros fueron aceptados como profesores asistentes en el Distrito Escolar Unificado de Los Ángeles mientras concluían sus estudios, y su capacitación requirió sólo la mitad del tiempo y una tercera parte de los recursos asignados para tal fin en Estados Unidos.

Proyecto Alianza⁵

El Proyecto Alianza es resultado de dos ejercicios de cooperación binacional educativa en formación y capacitación de maes-

⁵ Este apartado se realizó con información proporcionada por la Fundación Solidaridad Mexicano Americana (www.fsma.org.mx), Dirección de Educación y Cultura/Centro de Documentación.

tros para ambientes bilingües-biculturales. El programa busca crear un modelo que combine las mejores prácticas educativas a nivel preescolar y básico, y formar profesores altamente capacitados que faciliten el éxito escolar y el pleno dominio del inglés a un creciente grupo de alumnos —compuesto principalmente por niños mexicanos y mexicano-estadunidenses— que vive en un entorno de gran interacción intercultural y tremendas desigualdades sociales, educativas y económicas.

ANTECEDENTES DEL PROYECTO ALIANZA

- Esquema de colaboración binacional para incorporar maestros de origen mexicano al sistema educativo estadounidense, español y de otros países hispanoparlantes. Esfuerzo dirigido a paliar la escasez de maestros bilingües y contribuir a la educación de la población escolar mexicana, mexicano-estadunídense y latina en Estados Unidos.
- Licenciatura en educación bilingüe bicultural (1994, FSMA-UPN-UECLB). Esta primera experiencia binacional en formación de profesores se dirigía exclusivamente a graduar y certificar como profesores bilingües a una primera generación de maestros normalistas mexicanos.
- Los planes de estudio de los programas de formación de profesores en los Estados Unidos no incluyen conocimientos sobre el contexto socioeconómico y educativo-cultural del que provienen los niños mexicanos.

ESQUEMA DE COLABORACIÓN BINACIONAL DEL PROYECTO ALIANZA

- a) Colaboración binacional centrada en la elaboración de un estudio comparativo sobre los programas de formación de maestros en México y Estados Unidos, que demostró que los maestros están altamente capacitados para la tarea docente.
- b) Incorporación de los contenidos indispensables sobre manejo profesional del inglés y reconocimiento a diversas lenguas maternas distintas al idioma anglosajón. Análisis y conocimiento del sistema educativo estadounidense, metodologías en enseñanza del inglés como segunda lengua y entendimiento del entorno multicultural en el marco del ejercicio de la tarea docente.
- c) Programa de estudios que incorpora contenidos binacionales dirigidos a futuros docentes para lograr la sensibilización necesaria sobre las necesidades educativas de los niños mexicanos y mexicano-estadunidenses, cuyas características y antecedentes educativos son diferentes a los del resto de la población escolar, debido a su origen y condición migratoria. Éste es un factor indispensable para que el maestro pueda reforzar la autoestima y la motivación de sus estudiantes, impulsándolos así a desarrollar todo su potencial.
- d) Fortalecimiento de la preparación de futuros maestros de origen hispano, anglo o asiático, que atenderán a niños mexicanos en condiciones biculturales bilingües, a través de seminarios de educación y cultura que tienen lugar en escuelas normales de México o instituciones estadounidenses formadoras de maestros y prácticas intensivas del español en el aula. Estas actividades son altamente favorables para la preparación y correcto desempeño de los educadores en su interacción con niños cuya lengua materna es el castellano.

PROPUESTA

Con estos antecedentes, en 1998 se creó el Proyecto Alianza, un programa interdisciplinario de formación de profesores y desarrollo de liderazgo para preparar educadores que se desempeñen en un ambiente bilingüe, binacional y bicultural. El proyecto fue desarrollado con el apoyo de la Fundación W.K. Kellogg y coordinado por la FSMA e IDRA; fue aplicado en 8 universidades de Texas y California y contó con la participación de la Universidad Estatal de Arizona para evaluar su impacto.

El primer estudio sobre el programa, titulado *Mexican Normalista Teachers as a Resource for Bilingual Education in the United States: Connecting Two Models of Teachers Preparation* (FSMA, 1999), incluye un análisis comparativo de los planes de estudio de preparación de profesores en ambos países y señala que un maestro normalista mexicano tiene una formación tan sólida como la que se exige a quienes cursan esa carrera en cualquiera de las universidades estadounidenses, con la ventaja de que los contenidos curriculares en México abarcan prácticas con niños de educación básica que van de la simple observación a las prácticas de ayudantía, pasando por la docencia directa en grupos de alumnos de distintos niveles de educación básica. El estudio resultó de suma utilidad para vencer las resistencias estructurales de las instituciones de educación superior en Estados Unidos a reconocer la validez de los estudios del grupo de maestros que participaron en el Proyecto Alianza.

Para reforzar el contenido bicultural de los planes de estudio y coadyuvar a una mejor preparación de los estudiantes regulares que aspiran a ser profesores bilingües, la FSMA, con el apoyo de la SEP y algunas escuelas normales del norte del país, diseñó y coordinó el proyecto de Seminarios de Educación y Cultura

Mexicana⁶, a través del cual las universidades que participan en el Proyecto Alianza han formado una red de instituciones hermanas.

En mayo de 2013, al concluir la primera etapa del Proyecto Alianza, casi 400 maestros han sido certificados como profesores bilingües, muchos de los cuales son replicantes y trabajan en espacios bilingües y biculturales.

⁶ Los Seminarios de Educación y Cultura Mexicana constituyen un programa teórico-práctico que ofrece un acercamiento al sistema educativo y al proceso de enseñanza-aprendizaje en México en relación con el fenómeno migratorio, así como una mejor comprensión del contexto socioeconómico y cultural del niño mexicano. A través de conferencias, talleres, visitas y prácticas en escuelas, reuniones con padres de familia, profesores, autoridades educativas y miembros de la comunidad, los seminarios elevan la capacidad profesional y de liderazgo de maestros y directivos involucrados en la educación de niños de origen mexicano y latino en Estados Unidos.

Propuestas pedagógicas y de atención educativa a los niños migrantes en edad preescolar

Para atender a los niños en edad preescolar que son hijos de jornaleros agrícolas existen dos modelos que corresponden a las distintas ofertas de servicios: la que ofrece el Conafe (Modalidad Educativa Intercultural para la Población Infantil Migrante) y la que ofrece la SEP (Programa de Educación Preescolar y Primaria para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes).

Por otro lado, la Sedesol cuenta con un Programa de Atención a Jornaleros Migrantes que abre la oportunidad de organizar guarderías para los hijos de jornaleros menores de seis años. Antes y después del servicio de educación preescolar los niños y niñas generalmente son atendidos en estas guarderías. En todos estos programas los productores agrícolas desempeñan un papel muy importante, ya que ellos son los responsables de facilitar los locales y en muchos casos también de cofinanciar el sueldo del personal que atiende a los niños y niñas pequeños.

En la iniciativa privada se encontraron propuestas de la industria tabacalera en Nayarit y de Save the Children en Sinaloa. Ambas ofrecen servicios para mejorar la calidad de la atención, sin llegar a suplir la obligación del estado de hacerse responsable de la educación de todos los niños del país.

Para los hijos de jornaleros agrícolas, el derecho a tener cuidados y educación de calidad es todavía un reto. Iniciativas

como las de Conafe y Pronim son esfuerzos gubernamentales que intentan garantizar la prestación de servicios a estos grupos vulnerables.

A continuación se hace un resumen de las propuestas de servicios educativos tomando como base el cuadro que aparece al final de este apartado. Más adelante se efectúa un breve análisis crítico de estas propuestas, contrastando los modelos pedagógicos con la realidad de los niños y niñas migrantes que se observaron en los distintos trabajos de campo. Se intercalan sugerencias sobre los cambios necesarios para hacer realidad los derechos de estos niños a recibir servicios de calidad. Finalmente, se realiza un breve balance sobre la oferta de atención de los niños migrantes en edad preescolar.

Modalidad Educativa Intercultural para la Población Infantil Migrante (MEIPIM-Conafe)

El MEIPIM es una propuesta educativa que recupera la experiencia que el Conafe ha acumulado desde 1989. Después de realizar un programa piloto de esta propuesta educativa en cinco estados del país, en 1999 se amplió a toda la república. El programa es el resultado de los comentarios que instructores, capacitadores, tutores y asistentes aportaron a los equipos técnicos de cada delegación y oficinas centrales del Conafe.

El programa atiende las expectativas y requerimientos del niño jornalero agrícola, cuya experiencia escolar se encuentra fragmentada —pues los periodos en que permanece en la escuela son cortos—, lo que le impide completar el ciclo escolar.

La misión de la Modalidad Educativa Intercultural para la Población Migrante del Conafe es formar para la vida al instructor y a las niñas y niños de la población migrante. Por esta razón,

dentro del programa se integran las áreas y asignaturas, se flexibilizan los horarios y calendarios escolares y se relacionan los saberes comunitarios con los proyectos educativos. De esta forma se cumple el propósito de «formar mexicanos que puedan vivir en diferentes partes y que valoren su cultura y la de otros; en pocas palabras, que sean individuos competentes»¹.

El programa Preescolar Comunitario del Conafe se ofrece en las comunidades rurales con un rango de población mestiza o indígena menor a 500 habitantes, preferentemente en localidades que registran altos niveles de marginación. Este servicio también se ofrece en campamentos para población agrícola migrante, donde lleva el nombre de Preescolar Comunitario Migrante y está dirigido a la niñez de 3 a 5 años 11 meses.

Uno de los objetivos específicos del Conafe es «propiciar el desarrollo integral de la niñez en edad preescolar, potenciando cambios progresivos en sus diferentes esferas de desarrollo individual, así como su socialización en el ámbito comunitario; el acercamiento a la lectoescritura y a las matemáticas de manera articulada con la educación primaria comunitaria»².

En la *Guía para el instructor comunitario MEIPIM* se plantea que «el deseo de aprender de estos niños está muy relacionado con la necesidad de resolver problemas reales de su vida diaria. Los constantes cambios que la migración plantea requieren el desarrollo de competencias para aprender nuevas cosas y desarrollar nuevas acciones, en nuevos ambientes, en la escuela y, sobre todo, en la vida misma»³.

Los niños y niñas migrantes presentan un conjunto de necesidades básicas que se dividen en cinco grandes grupos:

¹ Conafe, *Guía para el instructor comunitario MEIPIM*, Consejo Nacional de Fomento Educativo, México, 2003, p. 8

² Conafe, *Reglas de operación e indicadores de gestión y evaluación de los programas de educación comunitaria y de fomento educativo que opera el Consejo Nacional de Fomento Educativo*, Consejo Nacional de Fomento Educativo, México, 2007, p. 8

³ *ibid*

- Comprender y analizar sus relaciones con la naturaleza que los rodea y con las personas con quienes viven y trabajan⁴.
- Ser usuarios eficientes de la lengua materna y también del español. Además, disfrutar la lectura, la escritura y el habla⁵.
- Ser capaces de analizar, clasificar y organizar elementos de una situación o un problema, anticipando posibles soluciones⁶.
- Revalorarse a sí mismos y a los demás para fortalecer su identidad y aceptar las diferencias de edad, género y cultura⁷.
- Descubrir cómo hacen las cosas y resuelven los problemas, y utilizar conscientemente esas estrategias en diferentes contextos⁸.

Para responder a estas necesidades, la MEIPIM propone una visión intercultural: «La diversidad cultural, étnica y lingüística [...] constituye una ventaja pedagógica, pues enriquece y potencia el aprendizaje. [...] El objetivo es fortalecer la identidad cultural»⁹ y promover la oportunidad de enriquecer sus saberes y valores con otras culturas. Esto con el fin de promover el desarrollo de actitudes de respeto y apertura de pensamiento para adaptarse al cambio.

El modelo también promueve situaciones de aprendizaje cooperativo que, además de propiciar la interacción entre niñas y niños de diferentes niveles de conocimiento, reconoce que al interior del aula existe una gran riqueza de género, cultura, etnia y lengua.

⁴ *ibid.*, p. 14

⁵ *ibid.*, p. 15

⁶ *idem*

⁷ *ibid.*, p. 16

⁸ *idem*

⁹ *ibid.*, p. 18

Educación basada en competencias

«Una educación para la vida debe posibilitar el análisis y la reflexión de la realidad como una construcción social, en la que los conocimientos y los hechos culturales cobran sentido como esfuerzos humanos para dar respuestas a esta realidad cambiante y dinámica que presenta retos constantes. Para esto se requiere el manejo integrado de conceptos, habilidades, actitudes y valores articulados con la dimensión afectiva, valorativa y social, es decir, de competencias para la vida»¹⁰. Interesa que el aprendizaje sea significativo y que los niños puedan reconocer, analizar y resolver lo mismo situaciones de la vida cotidiana que otras novedosas o de mayor complejidad. Esta capacidad para emprender nuevas acciones se desarrolla a través de proyectos.

INTEGRACIÓN DE CONTENIDOS EDUCATIVOS

Para el desarrollo de competencias, las áreas y disciplinas del conocimiento deben estar integradas. Las diferentes áreas ofrecen diversas perspectivas para observar y comprender la realidad.

FLEXIBILIDAD

El modelo está diseñado de tal forma que permite: *a)* «realizarse en el lugar de origen y en el campo agrícola...»; *b)* «determinar el calendario según el tiempo de permanencia de los niños en cada lugar»; *c)* «definir el horario con los padres de familia, según sus necesidades»; *d)* «incorporar costumbres [...] en el desarrollo del trabajo diario»; *e)* «evaluar constantemente para

¹⁰ *ibid.*, p. 20

entregar boletas y certificados oficiales en el momento en que las niñas y niños se retiran de la escuela»; *f*) «respetar y reconocer los avances [...] y validarlos para que transiten de un nivel a otro»¹¹.

PARTICIPACIÓN COMUNITARIA

Las reflexiones de la comunidad en torno a su realidad le permiten participar en la elaboración del plan de trabajo del aula. Así, «se propicia que los miembros de la comunidad [...] expresen lo que consideran importante para ser trabajado [...] y se construyen conocimientos que impulsan a la realización de sus expectativas»¹².

Por otro lado, el programa considera la importancia del juego, ya que «es la actividad natural de niñas y niños. [...] La utilización del juego en el trabajo del aula, el uso de actividades cortas y divertidas, así como la elaboración de productos concretos, permite que aprendan de una manera voluntaria, agradable e interesada. [...] El juego no es sólo una necesidad natural del niño sino un derecho irrenunciable»¹³.

El programa propone «una metodología basada en el juego que permita, por medio de los diversos proyectos, educar la atención del niño, motivarlo a realizar tareas, entusiasmarlo en un trabajo colectivo, propiciar la reflexión creativa y expresar sus emociones y sentimientos a través de los diversos tipos de juego que se realizan en el rincón Biblioteca y Juegos»¹⁴.

En los Centros de Educación Comunitaria (CEC) se integran los servicios educativos que Conafe ofrece en una comunidad,

¹¹ *ibid.*, p. 23

¹² *ibid.*, p. 23-24

¹³ *ibid.*, p. 83

¹⁴ *idem*

conformando un colegiado docente. «Se pretende incorporar [...] a los miembros de la comunidad como agentes educativos, y crear así comunidades de aprendizaje donde participe y se beneficie la población en rezago, a la par que se fortalezca el aprendizaje colaborativo de las y los docentes [...], así como la corresponsabilidad de los habitantes para alcanzar logros educativos»¹⁵.

Los requisitos para entrar a preescolar son: solicitar inscripción en la escuela, copia certificada de acta de nacimiento y tener entre 3 años cumplidos al 31 de diciembre del año de inicio del ciclo escolar y 5 años 11 meses.

El proceso de captación y formación de figuras docentes empieza en los meses de abril y mayo, que es cuando los aspirantes a instructores acuden a las sedes regionales del Conafe, llenan la solicitud y presentan su certificado de secundaria o constancia del último grado académico, acta de nacimiento, CURP y dos fotografías. Esta etapa se complementa con una entrevista y una evaluación.

Luego participan en un proceso de formación de siete semanas (de julio a agosto), en donde se les prepara para el modelo educativo que se les haya asignado.

Si al finalizar el primer año el joven instructor desea prestar servicio social educativo por un segundo año, deberá informarlo a su capacitador tutor. Si quisieran incorporarse como capacitadores deberán participar en los cursos respectivos; la incorporación depende del desempeño que hayan tenido como instructores o agentes educativos.

Los requisitos para las figuras docentes son: ser hombre o mujer, de nacionalidad mexicana, haber tomado el curso de formación intensiva y tener CURP.

¹⁵ Conafe, *Reglas de operación...*, p. 9

A continuación se detallan las características de cada una de las figuras docentes.

- Instructores comunitarios: deben tener entre 14 y 25 años de edad, ser originarios prioritariamente del medio rural donde prestarán su servicio, tener buen estado de salud y estudios mínimos de secundaria.
- Agentes educativos: tener mínimo 15 años de edad, ser residentes de la comunidad donde prestarán su servicio, tener buena salud, que sepan leer y escribir o de preferencia con primaria terminada y que hayan sido propuestos por la Asociación Promotora de Educación Comunitaria(APEC).
- Capacitadores tutores: deben tener entre 15 y 25 años de edad, haber destacado como instructor comunitario, tener disponibilidad para estudiar y prestar el servicio social educativo, al igual que formar, actualizar y asesorar a instructores comunitarios.
- Asistentes educativos: tener entre 15 y 25 años, con estudios mínimos de secundaria, haber destacado como capacitador tutor o como instructor comunitario, tener disponibilidad para estudiar y prestar el servicio social educativo.
- Figuras solidarias: contar con estudios mínimos de secundaria, haber destacado como instructor comunitario, capacitador o asistente educativo, haber prestado dos años de servicio.
- Figura de segundo año de servicio social educativo: que al haber destacado en su primer año de servicio social educativo como instructor solicita continuar durante un segundo año.

Para operar los cursos comunitarios del Conafe se deben detectar las localidades susceptibles de brindar el servicio educativo,

contar con la solicitud de la comunidad e integrar la programación detallada para seleccionar las localidades que se atenderán.

Paralelamente se realiza la campaña de promoción del servicio social para captar a los aspirantes a instructores comunitarios, mismos que participarán en la formación respectiva con el fin de seleccionar a las nuevas figuras educativas.

Una vez que se realiza la designación de los instructores comunitarios, se instala el curso comunitario y se entregan los apoyos a la comunidad y al instructor, con lo cual se opera el servicio educativo en la comunidad.

Durante el transcurso del ciclo escolar se realiza el seguimiento y la evaluación de los alumnos.

La inscripción y reinscripción de estudiantes son permanentes durante todo el ciclo escolar, incluso si no presentaron algún documento requerido. En este caso la madre o padre de familia deberá firmar una carta compromiso temporal en la cual se compromete a realizar el trámite correspondiente para obtenerlo.

A nivel preescolar se otorga una constancia de acreditación etapa I a todos los alumnos que hayan cursado uno o dos ciclos escolares en dicha etapa de educación preescolar. El reconocimiento oficial es el certificado de estudios de educación preescolar.

Como se mencionó anteriormente, el programa trata de responder a las necesidades específicas de cada población. Pero la estrategia principal del Conafe es también fomentar la educación de los agentes educativos, sean instructores, capacitadores o cualquier otro tipo de figura docente. En la mayoría de los casos, estas personas son jóvenes que no cuentan con formación docente y deben enfrentar problemas para los que no están capacitados, tales como: problemas emocionales o de conducta de los niños, manejo del grupo.

La MEIPIM cuenta con buenos fundamentos teóricos; sin embargo, presenta problemas en la parte operativa. Un agente

educativo necesita tener mayor experiencia y una capacitación que lo habilite para solucionar problemas rutinarios que van más allá de los simples contenidos pedagógicos de los talleres o los proyectos.

La necesidad principal para que la MEIPIM cumpla sus objetivos es ligar con mayor consistencia la parte conceptual con la metodológica y operativa.

Programa Educación Preescolar y Primaria para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (Pronim-SEB)

El Pronim es un programa diseñado por la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP que tiene «el propósito de brindar atención educativa a los hijos de jornaleros agrícolas migrantes»¹⁶.

Dicha población tiene pocas oportunidades de ingresar, permanecer y concluir estudios de educación primaria por sus condiciones de movilidad y temporalidad en los campos agrícolas del país. Es por eso que «la Secretaría de Educación Pública a través de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa (DGDGIE), se dio a la tarea de analizar las condiciones de vida de la población atendida por el Pronim con el fin de tener los elementos para el adecuado diseño de los materiales didácticos»¹⁷.

La población que atiende es de nivel preescolar y primaria, es decir, niños y niñas de entre 3 y 14 años de edad. El Programa tiene cobertura en Baja California, Baja California Sur, Chiapas,

¹⁶ Secretaría de Educación Pública, *Guía para el docente. Español y el medio natural y social. Primer ciclo*, SEP, México, 2006, p. 7

¹⁷ *ibid.*, p. 5

Chihuahua, Colima, Coahuila, Durango, Guerrero, Hidalgo, Jalisco, Michoacán, Morelos, Nayarit, Nuevo León, Oaxaca, Puebla, San Luis Potosí, Sinaloa, Sonora, Tamaulipas y Veracruz.

Uno de los propósitos del Pronim es «alcanzar la justicia y equidad educativas, es decir, igualdad de oportunidades para el acceso, permanencia y logro educativo de las nuevas generaciones»¹⁸. Esto incluye a los sectores con mayor rezago educativo, como son los hijos de jornaleros agrícolas migrantes.

El programa parte del principio de que la educación preescolar es un derecho de las niñas y los niños, e intenta «dar un uso pedagógico a la riqueza que representa»¹⁹ la variedad de orígenes mestizos e indígenas, tradiciones y lenguas de las niñas y niños que confluyen en él. Por eso la formación docente con enfoque intercultural es una estrategia fundamental del trabajo escolar en el programa.

Entre las acciones que el Pronim se ha planteado destacan:

- a) «asegurar la operación de un servicio educativo de calidad, basado en el desarrollo de contenidos curriculares básicos adaptados a las características y necesidades de la población infantil migrante»; b) «el ajuste de los ciclos y periodos escolares a los tiempos de permanencia en los lugares de origen o de atracción»; c) «el mejoramiento de los sistemas de información»; d) «la adaptación de los métodos de evaluación, acreditación y certificación para asegurar la permanencia y continuidad de los alumnos en cualquier modalidad del sistema educativo nacional, así como la coordinación institucional y social, pública y privada, que permita una atención integral a las niñas y niños migrantes»²⁰.

¹⁸ Secretaría de Educación Pública, *Reglas de operación del programa de educación preescolar y primaria para niñas y niños de familias jornaleras agrícolas migrantes*, SEP, México, 2007, p. 2

¹⁹ *idem*

²⁰ *ibid.*, p. 3

Para las niñas y los niños migrantes, los objetivos al término de la educación primaria son los mismos que se proponen para todos los niños del sistema educativo nacional:

- 1) Que «adquieran y desarrollen las habilidades intelectuales (lectura y escritura, la expresión oral, la búsqueda y selección de información y la aplicación de las matemáticas a la realidad) que les permitan aprender permanentemente y con independencia, así como actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana»²¹.
- 2) Que «adquieran los conocimientos fundamentales para comprender los fenómenos naturales, en particular los que se relacionan con la preservación de la salud, con la protección del ambiente y el uso racional de los recursos naturales, así como aquellos que proporcionan una visión organizada de la historia y geografía de México»²².
- 3) «Se formen éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y deberes y la práctica de valores en su vida personal, en sus relaciones con los demás y como integrantes de la comunidad nacional»²³.

La propuesta curricular toma en cuenta las condiciones de vida de esta población: la temporalidad de su permanencia, sus diversos orígenes étnicos y lingüísticos, sus múltiples expresiones culturales y la existencia del trabajo infantil. Por ello, la propuesta cuenta con los criterios: *a)* ciclos escolares ajustados a cinco meses; *b)* el enfoque intercultural; *c)* organización en ciclos (cada ciclo corresponde a dos grados de la primaria general); *d)*

²¹ Secretaría de Educación Pública, *Guía para el docente. Español y el medio natural y social. Primer ciclo*, SEP, México, 2006, p. 15

²² *idem*

²³ *idem*

selección de contenidos, habilidades, valores y actitudes fundamentales propuestos por el plan y programa para la educación primaria.

Existen seis guías para el docente (tres de matemáticas: primero, segundo y tercer ciclo y tres de español y conocimiento del medio natural y social: primero, segundo y tercer ciclo), que permiten la organización multigrado de un grupo y la aplicación del enfoque intercultural. A la vez, existen fichas de trabajo para el alumno del segundo (tercero y cuarto grados) y del tercer ciclo (quinto y sexto grados), con una perspectiva de trabajo cada vez más autónoma.

Las guías tienen una secuencia de actividades didácticas para abordar cada uno de los subtemas; sin embargo, las actividades son susceptibles de adaptarse a las condiciones y características del grupo, poniendo en juego la experiencia, creatividad y estilo de trabajo del maestro.

Las fichas presentan actividades que promueven el aprendizaje a través del trabajo colaborativo, aprovechando la diversidad de edades, grados, experiencias e intereses. De esta manera se pretende que los niños desarrollen competencias que les permitan aprender permanentemente y con independencia²⁴.

Las guías y ficheros establecen un tiempo de trabajo académico de «cuatro horas diarias, cinco días a la semana, durante cinco meses, tomando como referencia el promedio de asistencia de los niños al aula, tanto en zonas de origen como de atracción»²⁵.

Por otra parte, el Pronim entiende el juego como «una parte importante en la vida de los niños [que] debe aprovecharse para favorecer el aprendizaje»²⁶. El diálogo y la interacción también

²⁴ *ibid.*, p. 10

²⁵ *ibid.*, p. 5

²⁶ Secretaría de Educación Pública, *Guía matemáticas el docente. Matemáticas primer ciclo*, SEP, México, 2006, p. 12

se consideran importantes para la construcción de conocimientos. Los niños se dan cuenta de que puede haber diferentes estrategias para solucionar un problema. Además, se promueve la cooperación entre compañeros en el proceso de aprendizaje.

Las funciones y tareas de los participantes del Pronim se dividen de la siguiente manera²⁷:

La Secretaría de Educación Pública se encarga de:

- Gestionar que los recursos financieros para que opere el programa en las entidades federativas se entreguen, a más tardar, en el primer semestre del año fiscal.
- Elaborar y firmar un convenio de coordinación con las secretarías estatales de educación.
- Dar seguimiento, evaluar y ajustar la propuesta educativa intercultural de nivel primaria para hijas e hijos de jornaleros agrícolas migrantes y asentadas.
- Coordinar la elaboración de un diagnóstico nacional de la población entre 3 y 5 años 11 meses de edad de familias jornaleras agrícolas migrantes.
- Asesorar a los responsables de la atención educativa para población infantil jornalera agrícola migrante en la operación del programa.
- Asignar los recursos a las entidades federativas con base en las reglas de operación.
- Colaborar en la mejora del sistema de información, coordinación institucional, gestión y operación de los servicios educativos dirigidos a niñas y niños jornaleros agrícolas migrantes.
- Experimentar, evaluar y ajustar el programa intercultural de formación docente, dirigido a los equipos técnicos estatales que participan en el programa.

²⁷ SEP, *Reglas de operación...*, p. 11

- Contribuir en el diseño de los materiales de apoyo para la enseñanza a los estados participantes en el Pronim.
- Sistematizar la información del control y registro escolar de los alumnos que se incorporan al Pronim.
- Revisar el plan de trabajo elaborado por el equipo estatal.

La autoridad educativa estatal tiene las funciones de²⁸:

- Firmar un convenio de coordinación con la Secretaría de Educación Pública en los tiempos que ésta señale.
- Ubicar la coordinación del programa en la Subsecretaría de Educación Básica o su equivalente en la entidad federativa.
- Designar un coordinador del programa, de acuerdo con las condiciones de disponibilidad de la secretaría o instituto estatal.
- Integrar un equipo de asesores dedicados al desarrollo del programa, para que: *a)* formen, actualicen y apoyen técnicamente a los docentes que atienden a las niñas y niños migrantes; *b)* implementen y evalúen la propuesta educativa nacional; *c)* den seguimiento a sus acciones en los campos agrícolas y comunidades de origen donde se imparten clases; *d)* registren en la base de datos del Pronim la estadística escolar requerida; *e)* lleven a cabo las tareas administrativas correspondientes al programa.
- Nombrar una persona para que lleve a cabo las tareas de captura, cotejo de datos, elaboración de reportes y mantenimiento del sistema de información sobre la cobertura del programa.
- Proporcionar las condiciones materiales para que los integrantes del equipo estatal desarrollen sus funciones.

²⁸ *idem*

- Aportar diversos apoyos técnicos, financieros y materiales para coadyuvar a mejorar la equidad y calidad de los servicios educativos para las niñas y niños jornaleros agrícolas migrantes.
- Revisar y aprobar el plan de trabajo elaborado por el equipo estatal.
- Colaborar en el diseño y realización del diagnóstico nacional de la población infantil de 3 a 5 años 11 meses, hijas e hijos de familias jornaleras agrícolas migrantes.
- Asegurar que el programa cuente con el personal docente necesario que atienda a la población infantil agrícola migrante y asentada en las comunidades y campamentos.
- Proporcionar espacios y mobiliario escolar para la atención educativa de los alumnos jornaleros agrícolas migrantes y asentados.
- Administrar los recursos destinados al desarrollo del programa y rendir los informes técnicos y financieros de acuerdo con los periodos establecidos en el convenio de coordinación.
- Respaldo institucionalmente las acciones del programa.

La representación de la Secretaría de Educación Pública en el estado o su equivalente realiza las siguientes actividades²⁹:

- Facilita la comunicación entre la Secretaría de Educación Pública y las secretarías o institutos estatales de educación.
- Favorece una adecuada coordinación institucional y social para mejorar la base de datos, la gestión y operación de los servicios de atención educativa a las niñas y los niños de familias jornaleras agrícolas migrantes.

²⁹ *idem*

- Apoya a la autoridad educativa estatal para el buen funcionamiento del programa.
- Vigila que se cumplan las reglas de operación del programa, así como el convenio firmado entre la autoridad educativa federal y estatal.

El coordinador y equipo técnico estatal (asesores) son encargados de³⁰:

- Participar con la coordinación nacional del programa en la implementación y evaluación del modelo educativo del Pronim y realizar los ajustes correspondientes a la entidad federativa.
- Mejorar los servicios educativos y los procesos de gestión institucional.
- Participar en las reuniones y cursos que convoque la coordinación nacional del programa.
- Capacitar y asesorar al personal docente.
- Organizar cursos y seminarios con fines de formación y actualización docente, con un enfoque intercultural.
- Realizar visitas de asesoría pedagógica y seguimiento al servicio educativo.
- Elaborar y remitir informes trimestrales y finales al equipo técnico federal y a las autoridades educativas de la entidad federativa.
- Llevar el control y registro escolar de los alumnos atendidos en el Pronim.
- Recuperar la información del control y registro escolar de los docentes que participan en el Pronim.

³⁰ *idem*

- Concentrar en la base de datos el control y registro escolar de los alumnos, docentes y centros escolares del Pronim.
- Coordinar con las representaciones locales de las dependencias federales, las instancias estatales y municipales, las organizaciones sociales y privadas para buscar de la mejora la atención educativa que se brinda a las niñas y los niños de familias jornaleras agrícolas migrantes.

Finalmente, las actividades de los docentes son³¹:

- Participar en los cursos y seminarios de formación y actualización para brindar el servicio educativo, con un enfoque intercultural.
- Dar atención educativa a las niñas y niños de familias jornaleras agrícolas migrantes y asentadas.
- Implementar la propuesta educativa nacional.
- Planear y desarrollar los procesos de enseñanza y de evaluación del aprendizaje, con un enfoque intercultural.
- Llevar el control y registro escolar de los alumnos que atiende.
- Proporcionar a la coordinación estatal información sobre el control y registro escolar de los alumnos que atiende.

Haciendo un análisis de los planteamientos aquí mencionados, de inicio se hace notar la falta de contenidos complementarios a los pedagógicos-didácticos, tales como el desarrollo personal y afectivo del niño. A diferencia del MEIPIM, en el Pronim no se plantean estos temas ni siquiera de manera conceptual. Las guías son una herramienta útil para que el docente dirija sus actividades pedagógicas; sin embargo, hace falta considerar y atender las necesidades emocionales de la población infantil.

³¹ *ibid.*, p. 12

No puede existir una experiencia de aprendizaje completa sin un bienestar total de la persona. Esto es especialmente importante cuando hablamos de una población como los jornaleros agrícolas migrantes, que sufre las consecuencias de cambios continuos en un ambiente de inestabilidad, por lo que adquieren especial importancia las necesidades de adaptación psicológica que no están siendo cubiertas por el programa.

En este sentido, debe sugerirse que el Pronim fortalezca su propuesta haciendo uso de enfoques más integrales.

Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas (PAJA-Sedesol)

Este programa busca «mejorar las condiciones de vida y trabajo de la población jornalera agrícola durante su ciclo migratorio, a partir de la identificación de sus necesidades locales y atendiendo sus diferencias en cuanto a condición étnica, género y edad»³². Así mismo, busca implementar procesos y actividades de acompañamiento y dotación de servicios básicos de salud, alimentación, alojamiento y cuidados parvularios. Además, contribuye a la participación y organización comunitaria, acercando servicios sanitarios y del sistema escolar público que ha flexibilizado su oferta educativa para adaptarla a las condiciones existentes en las zonas agrícolas.

En el Plan de Desarrollo Nacional 2007-2012 (PND), «el Ejecutivo Federal establece que una de las prioridades del país es la realización de acciones que aseguren»³³ que los jornaleros agrícolas y sus familias —uno de los sectores de mayor vulnera-

³² *Reglas de operación del Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas, para el ejercicio fiscal 2008*, Secretaría de Desarrollo Social, México, 2007, p. 3

³³ *ibid.*, p. 2

bilidad de la población por el alto grado de marginación y exclusión social— tengan una vida digna.

La misión del Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas (PAJA) es «contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida y de trabajo de hombres y mujeres que conforman la población jornalera agrícola, a partir de una atención integral y oportuna, a través de procesos de promoción social, de coordinación institucional con los tres órdenes de gobierno, y de concertación social con productores, organismos sociales y los mismos beneficiarios y beneficiarias»³⁴.

El programa tiene cobertura en Baja California, Baja California Sur, Colima, Chihuahua, Durango, Guerrero, Hidalgo, Jalisco, Michoacán, Morelos, Nayarit, Oaxaca, Puebla, San Luis Potosí, Sinaloa, Sonora, Tamaulipas y Veracruz.

La estrategia de atención se basa en el Método de Promoción Social (MPS), el cual busca promover el desarrollo de capacidades, oportunidades y capital físico a favor de la población jornalera agrícola. Esta estrategia dimensiona la problemática jornalera y sus alternativas de solución; impulsa acciones directas y de impacto inmediato con un enfoque de integralidad; reconoce las necesidades y carencias de la población, por lo que coadyuva en el proceso de educación; promueve el respeto a la dignidad, los derechos humanos, la justicia, el desarrollo y la solidaridad social; impulsa el cumplimiento y la defensa de las garantías individuales y derechos del jornalero; contribuye a superar la desigualdad de oportunidades; promueve procesos de inclusión, equidad social y amplía capacidades de la población para que puedan transformar su realidad e impulsa el desarrollo social con pleno respeto a su cultura, sus tradiciones y su autonomía en la toma de decisiones³⁵.

³⁴ *idem*

³⁵ *idem*

Los puntos anteriores conforman los seis ejes temáticos que articulan los proyectos de promoción social:

- Generación de conocimientos, habilidades y capacidades
- Autoestima, respeto a la dignidad e identidad cultural
- Mayor capacidad de acción colectiva e interrelación
- Disminución de factores de riesgo
- Fortalecimiento de factores de desarrollo
- Promoción de valores y del ejercicio de derechos humanos³⁶

Los ámbitos específicos de acción y las actividades que se llevan a cabo en cada uno de los programas se enumeran a continuación:

- 1) Vivienda y saneamiento ambiental: Se busca crear condiciones para que la población jornalera cuente con un lugar digno para vivir, donde se cumpla con las funciones de protección, higiene, privacidad y comodidad, así como con los servicios comunitarios y de infraestructura sanitaria adecuada.
- 2) Salud y seguridad social: Este ámbito tiene como objetivo contribuir al acercamiento de las instituciones y una mejor atención médica para el jornalero y su familia; garantizar el acceso a todos los servicios de seguridad social que el estado ofrece, a los cuales el jornalero tiene derecho en su calidad de trabajador; incluye acciones de capacitación para el uso y manejo de productos agroquímicos.
- 3) Alimentación y abasto: Este ámbito busca mejorar los niveles nutricionales de la familia, a través del acceso oportuno y barato a los alimentos, estableciendo la correspondencia entre abasto, alimentación y nutrición.

³⁶ *idem*

- 4) Educación, cultura y recreación: Dadas las dificultades que tiene la población migrante para acceder a la educación formal, mediante este ámbito se contribuye al acercamiento de los hijos de jornaleros a los servicios educativos; se promueven programas pertinentes y flexibles, para niños migrantes y para jornaleros; se llevan a cabo acciones dirigidas a preservar y fortalecer la cultura de los grupos migrantes indígenas, garantizando la revalorización y difusión de sus costumbres y tradiciones.
- 5) Empleo, capacitación y productividad: Se busca fortalecer las acciones de educación y formación para el trabajo productivo que le permitan al jornalero acceder a trabajos más calificados. Se trata de generar oportunidades para la creación de pequeñas empresas productivas.
- 6) Procuración de justicia: El programa promueve el reconocimiento de los derechos y obligaciones que los trabajadores tienen como mexicanos y como jornaleros agrícolas, a través de la capacitación y difusión de los derechos civiles, penales, agrarios y laborales; regulación y tramitación de documentos de identidad; atención y protección de niños, ancianos y mujeres.

La organización del programa cuenta con una unidad responsable a nivel central —conformada por la Dirección General de Atención a Grupos Prioritarios y la Dirección del Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas— y representaciones estatales en 18 entidades federativas.

La unidad responsable da a conocer las orientaciones normativas, metodológicas, técnicas, operativas y administrativas. Realiza la coordinación de procesos de investigación, establece acuerdos y compromisos de atención con otras instancias, apoya la planeación, programación, ejecución y evaluación de los pro-

yectos y acciones, desarrolla propuestas de esquemas de organización social y desarrolla procesos de capacitación.

Por su parte, las representaciones estatales realizan el diseño, planeación, instrumentación, ejecución, control y evaluación de los proyectos y acciones de promoción social. También promueven la participación solidaria y la organización activa y consciente de los jornaleros en la búsqueda de soluciones. Están integradas por administrativos, técnicos y promotores sociales, los cuales constituyen el equipo del programa.

Los promotores sociales son quienes están en contacto permanente con los jornaleros y sus familias: son el pilar operativo del programa. Los promotores forman redes de atención y se encargan de llevar a cabo los proyectos de promoción social. La red es un equipo multidisciplinario formado por técnicos y profesionales en las áreas de las ciencias sociales y agrícolas que con base en una capacitación constante, actúan en los seis ámbitos de acción: realizan las tareas de sensibilización, convocatoria, coordinación y concertación con los diferentes agentes sociales y públicos que impulsarán la estrategia de atención.

En las zonas de producción con uso intensivo de mano de obra en temporada alta los campamentos y albergues reciben un número de jornaleros que puede rebasar los 1,000 habitantes. Esta concentración de población implica fuertes desgastes para los promotores sociales. Para aminorar el desgaste, la red de promotores se agrupa en coberturas regionales y la asignación del número de promotores por unidad de trabajo se determina de acuerdo con la cantidad de población a atender. El tipo de proyectos que se están llevando a cabo en los campamentos es otro criterio para definir la organización, ya que cada proyecto conlleva una carga de trabajo distinta.

El promotor debe definir estrategias de operación a partir de las «situaciones significativas» que prevalecen en el interior de la comunidad o región. Estas situaciones pueden clasificarse en

tres grupos: estructurales, coyunturales y socioculturales. En el primero se incluyen la situación de pobreza extrema, la marginación de los servicios básicos y de salud, el rezago educativo, el aislamiento geográfico y la dispersión demográfica. En el segundo se ubican situaciones de emergencia por desastres naturales o eventos de carácter sociopolítico que derivan en conflicto. En el tercero se encuentran las relaciones comunitarias definidas por la composición étnica, las costumbres, los valores religiosos y las formas de organización y representación social prevalecientes.

Para obtener una estrategia de trabajo que garantice la continuidad en las acciones de promoción social, en ocasiones se integran comunidades en microrregiones y rutas operativas a partir de sus características sociales, demográficas, políticas, económicas y culturales. Las comunidades pueden estar relacionadas por una composición etnolingüística similar, por vínculos productivos y de mercado, o por compartir problemáticas similares en ámbitos como la migración, la salud, la educación.

La ventaja operativa de la regionalización es que hay una atención paralela que permite optimizar el uso de los recursos. Así, toda acción realizada en una comunidad tiene a su vez impacto en el ámbito regional.

La forma más común es asignar a cada promotor un número determinado de unidades de trabajo. Sin embargo, la carga puede ser excesiva, sobre todo cuando es difícil que cada promotor tenga un perfil multidisciplinario e incluso que haya equipos de trabajo multidisciplinarios asignados a una microrregión operativa específica. El equipo es coordinado por un responsable regional y se mueve de acuerdo con la problemática en cada unidad de trabajo. Cuando hay un solo promotor asignado, éste funciona como enlace entre la comunidad y el grupo interdisciplinario.

Para ganarse la confianza de la población, el cargo de promotor social puede asignarse a un miembro nativo de la comuni-

dad (gestor comunitario). En estos casos se recomienda que el promotor cuente con el apoyo de interlocutores externos.

Las tareas de información, capacitación y organización, se sustentan en los siguientes instrumentos estratégicos:

- 1) Investigación: Elaboración y actualización de los diagnósticos sobre las condiciones de vida y trabajo de los jornaleros. Hay tres tipos de investigaciones: *a)* Diagnósticos generales: determinan los tiempos y las zonas a atender, las estrategias de operación y los proyectos más adecuados; *b)* Diagnósticos situacionales: análisis puntual sobre el contexto social y económico de los jornaleros; se detectan las necesidades de cada grupo de población; *c)* Estudios especiales: atienden aspectos que es necesario conocer a profundidad, a fin de proponer proyectos específicos para atender una problemática.
- 2) Operación: Aplicación del método de trabajo, que contempla las etapas de planeación, programación, ejecución y seguimiento de acciones.
- 3) Organización social: Promoción de la participación de los jornaleros a través de la formación de comités.
- 4) Coordinación institucional: Establecimiento de acuerdos, convenios y programas de trabajo con el gobierno para el beneficio de los jornaleros. Se basa en la información proporcionada por la investigación, en las propuestas de programas y proyectos generados por el programa y en el conocimiento que se tenga de las necesidades de la población beneficiada. Permite que la acción gubernamental sea permanente; consiste en: sensibilización de funcionarios, integración de comisiones interinstitucionales, seguimiento y evaluación de los programas y proyectos.
- 5) Concertación social: Acuerdos y convenios con los diferentes agentes sociales; entre ellos: organizaciones jornaleras (para

facilitar su participación en la programación, ejecución, administración y evaluación de proyectos); productores (participación financiera y cumplimiento de normas y reglamentos laborales); organizaciones sociales (acercar recursos, programas y proyectos a los jornaleros agrícolas).

El programa tiene un planteamiento claro y considera muchas vertientes de acción. Sin embargo, entiende al jornalero como la fuente del problema. Antes que brindarle opciones de capacitación para acceder a trabajos «más calificados», se le debería proveer consistentemente de todos los servicios que requiere para poder alcanzar mejores condiciones de vida.

El programa no contempla espacios de atención educativa para los niños. Abarca la educación y recreación sólo en cuanto permiten «conservar su cultura y sus tradiciones», pero no se articula con posibilidades de desarrollo humano o personal, las cuales son básicas para cualquier otra finalidad de aprendizaje.

El programa busca organizar a los promotores por zonas o regiones para hacer más eficiente el trabajo, pero no se tiene en cuenta que en la práctica la cantidad de funciones delegadas en un solo promotor puede disminuir la calidad del trabajo.

Como se señala, es necesario contar con un equipo de trabajo multidisciplinario; sin embargo, a pesar de las limitaciones que implica ganarse la confianza de cada población, sería más adecuado tener un promotor en cada campamento y disponer de mayor capacitación o cooperación esporádica de compañeros expertos en otras áreas.

En conclusión, el PAJA necesita hacer realidad condiciones de vida más dignas para los jornaleros y sus familias, ya que ellos son la base de cualquier esfuerzo ulterior.

Save the Children México

Save the Children es en el mundo el movimiento independiente más grande de trabajo con niños y niñas. En más de 120 países difunde y promueve el cumplimiento de la Convención Internacional de los Derechos del Niño de la ONU. En México, Save the Children trabaja desde hace 33 años promoviendo con sus programas mejoras duraderas en las condiciones de vida de un promedio anual de 32,000 niños y niñas en 9 estados del país: Sonora, Sinaloa, Guanajuato, Distrito Federal, México, Oaxaca, Chiapas, Yucatán y Quintana Roo³⁷.

Actualmente el reto global de este movimiento es el de proveer educación de calidad a los niños y niñas más vulnerables del planeta. En la ciudad de México la alianza con las educadoras comunitarias es parte de este esfuerzo³⁸.

Save the Children, región centro, inició sus operaciones en 1985 como un programa de emergencia para la reconstrucción de la vivienda en la ciudad de México. En 1992 se convirtió en asociación civil regional. Es miembro de Save the Children México (SCM), oficina nacional, y a través de ella de la Alianza Internacional Save the Children (SC)³⁹.

En la región centro, SC ha apoyado y fortalecido los más diversos centros comunitarios desde hace 18 años. Actualmente apoya a más de 140 Centros Comunitarios de Desarrollo Infantil en colonias de alta marginalidad del área metropolitana del DF y del estado de México. Los centros están a cargo de 667 educadoras comunitarias que atienden a 8,300 niños y niñas en edad preescolar ofreciéndoles servicios de educación y cuidado diario en un ambiente estimulante y afectivo.

³⁷ Save the Children México, *Informe anual*, mimeo, México, 2007, p. 4

³⁸ Save the Children México, *Alimentarnos para vivir mejor. Manual para educadoras*, México, p. 4

³⁹ Fundación de Apoyo Infantil, Región Centro, *Presentación institucional*, 2005

A través del trabajo con los Centros Comunitarios de Desarrollo Infantil, SC promueve los derechos de la niñez y difunde una cultura de respeto y valoración del niño y la niña. Impulsa programas que ofrecen oportunidades de desarrollo y una mejor calidad de vida a la población infantil que enfrenta la pobreza y la marginación⁴⁰.

Los Centros Comunitarios de Desarrollo Infantil tienen características muy diversificadas según su origen, es decir, dada la forma y época en que fueron creados. Existen centros establecidos a partir de un movimiento social determinado, otros que proceden de alguna iniciativa individual, grupal o familiar y otros que fueron fundados con base en la promoción de alguna instancia gubernamental.

Uno de los elementos comunes a todos estos centros es haber surgido en una zona popular, con la finalidad de atender a población de escasos recursos y, sobre todo, a madres trabajadoras. En la actualidad, se pueden encontrar hijos de profesionistas al cuidado de los mismos centros, en los que se ofrece un servicio integral de cuidado diario que incluye programas de salud, nutrición, trato afectivo, estrategias formativas de valores y hábitos positivos de convivencia humana, además de prácticas educativas activas que fortalecen su capacidad de aprendizaje, su capacidad de tomar decisiones, su creatividad y compromiso consigo mismos⁴¹.

Para trabajar en el fortalecimiento de iniciativas de atención preescolar a niños y niñas en áreas vulnerables de la ciudad, Save the Children ha creado una coordinación de centros para ofrecer capacitación compartida, intercambio de experiencias, ges-

⁴⁰ *idem*

⁴¹ Save the Children México, *Alimentarnos para vivir mejor. Manual de uso. Estilos de vida saludables*, México, 2007, p. 9

tión conjunta y para apoyar el desarrollo personal y profesional de todos sus integrantes⁴².

A través de la educación, SC busca construir una sociedad más justa de acuerdo con lo señalado en la Convención de los Derechos del Niño de la ONU. Sin embargo, a menudo las prácticas educativas tienden a reproducir el orden establecido, es decir, aceptan y reproducen las diferencias sociales, las asimetrías económicas y el uso arbitrario del poder. Es por ello que en los centros comunitarios asesorados por SC, región Centro, se busca responder a la urgente necesidad de encontrar diversas maneras para ofrecer servicios educativos que logren concretar un enfoque de derechos, respetando los principios del interés superior de los niños, de la inclusión y de la participación; se trabaja desde una perspectiva de género y se busca la equidad a partir de la diversidad. «Se trata de estar atentos y trascender los mecanismos de reproducción en los que como educadores incurrimos»⁴³.

Para entender las prácticas educativas desde un enfoque de derechos, hay que considerar que los actores son los niños y niñas, los educadores y las personas de su contexto directo, es decir, la familia y la comunidad. En la dinámica que se establece entre ellos, el educador tiene el rol de facilitador de los aprendizajes y del ejercicio cotidiano de los derechos. Los niños y niñas asumen de manera activa sus procesos de aprendizaje en un contexto de respeto a los demás y a su entorno material, teniendo como resultado su autocreación.

El programa considera tres dimensiones en torno a las prácticas educativas: la conceptual, la metodológica y la operativa, que se comprenden a partir de los siguientes planteamientos:

⁴² *idem*

⁴³ Sylvia van Dijk, *Propuesta pedagógica para Save the Children México*, México, 2007

- La dimensión conceptual retoma los conceptos de la Convención de los Derechos..., las propuestas metodológicas y las operativas.
- La dimensión metodológica contiene el manejo de las relaciones, así como las actividades que las hacen visibles y la consideración de los espacios físicos y materiales educativos que median en los procesos de aprendizaje⁴⁴.
- La dimensión operativa encierra los vínculos con el contexto, la organización y los procedimientos⁴⁵.

Para darle congruencia a las prácticas educativas, cada una de las dimensiones se comporta, a su vez, como espiral que se interrelaciona con las otras, a fin de generar una estrecha relación entre teoría y práctica y no una reproducción⁴⁶.

Cada una de las dimensiones toma en cuenta los tres conceptos básicos de la Convención de los Derechos... que son: la provisión, la protección y la participación. Estos conceptos moldean las maneras de conducción de los educadores.

En primer lugar es preciso comprender la noción de niñez que se maneja en la Convención de los Derechos... En ella, el niño es considerado como un sujeto vulnerable frente a los adultos, por lo que necesita de su protección; pero también depende de ellos, de su provisión, para su supervivencia; puede exigir y ejercer sus derechos y tomar decisiones. A su vez, es un ser humano con facultades en evolución que forma parte de grupos sociales a los que pertenece y en los que interactúa.

Para concretar e implementar estas reflexiones teóricas en el ámbito educativo, en la dimensión metodológica se consideran los siguientes elementos:

⁴⁴ Sylvia van Dijk, *Propuesta Pedagógica para Save the Children México*, México, 2002

⁴⁵ *idem*

⁴⁶ *idem*

- a) Espacios educativos y su ambientación
- b) Actividades a proponer
- c) Manera en la que se entablan las relaciones de diálogo, respeto y tolerancia con todas las personas que conforman el grupo⁴⁷

En SC la educación se concibe como un instrumento para la construcción de la ciudadanía. Se hace hincapié en que niños y niñas deben vivir en su cotidianidad escolar procesos, mecanismos y prácticas que les permitan adquirir las habilidades y competencias necesarias para vivir en sociedades participativas que buscan el bien común con base en prácticas democráticas, particularmente en la toma de decisiones⁴⁸.

Para establecer cualquier programa educativo, los equipos deben considerar los aspectos metodológicos que a continuación se enumeran:

- 1) Asegurar que las acciones pedagógicas contengan momentos para la participación genuina de los niños, para la toma de decisiones, incorporando elementos lúdicos que les planteen retos interesantes⁴⁹.
- 2) Asegurar los contenidos que marca la Convención...: identidad cultural, conocimiento y ejercicio cotidiano de los derechos del niño, conocimientos necesarios para que niños y niñas asuman el cuidado de su salud, el cuidado del ambiente y su ciudadanía local y global.
- 3) Fomentar que niños y niñas comprendan cada vez mejor y de manera crítica su comunidad o colonia, su región, su país y el mundo, y se sientan capaces para actuar en él, así como

⁴⁷ *idem*

⁴⁸ *idem*

⁴⁹ *idem*

para participar activamente en la solución de los problemas que los rodean⁵⁰.

- 4) Impulsar formas de protección física y emocional de los niños y niñas cuando están bajo la responsabilidad del educador.
- 5) Promover formas de relación que reflejen el respeto, el cariño y la disciplina de manera adecuada, desde una perspectiva de sus derechos.

Además, los programas educativos de los centros comunitarios asesorados por SC región Centro cumplen con el programa oficial de educación preescolar, el cual enfatiza la observación y seguimiento de niños y niñas en los seis campos formativos y en el uso de metodologías participativas que apoyan el proceso de construcción de ciudadanía desde los primeros años de vida.

Las condiciones de vida específicas de los niños atendidos constituyen el punto de partida y de llegada de los procesos educativos y de cuidado diario, buscando que los padres de familia se involucren, comprendan la importancia de un cuidado adecuado y de una estimulación oportuna durante los primeros años de vida, se comprometan y responsabilicen.

El desarrollo personal a partir de la dimensión socioafectiva ubica a Save the Children en la corriente educativa conocida como «educación con ternura». Este enfoque permite la atención adecuada para niños y niñas en condiciones de alta vulnerabilidad y provenientes de una diversidad de orígenes culturales.

Desde el año 2007, la organización ha colaborado con el Programa de Guarderías y Estancias Infantiles para apoyar a madres trabajadoras. Ofrece capacitación en metodologías de trabajo con niños pequeños a coordinadores estatales de Sedesol y DIF, así como talleres a responsables y asistentes de las estancias infantiles en la ciudad de México y en los estados de Sonora,

⁵⁰ *idem*

Michoacán y Nuevo León. También ha participado en el monitoreo ciudadano de estancias infantiles.

Save the Children ha publicado documentos sobre centros infantiles comunitarios, entre los que destacan, *Historia de los preescolares comunitarios*, *Estudio diagnóstico con niños y niñas egresados de los centros comunitarios de educación preescolar*, *¿Cómo crear ambientes divertidos para el aprendizaje y desarrollar las actividades con los preescolares?*, y el más reciente, publicado con apoyo de Indesol: *Manual de estancias infantiles con enfoque de derechos*, que plasma una propuesta para guiar al equipo de educadoras comunitarias a desarrollar una propuesta de trabajo con niños en edades de 1 a 3 años.

Examen crítico de algunos factores pedagógicos

Para enfrentar los retos diarios y mejorar la calidad de vida de los niños se requiere el manejo integrado de habilidades, conocimientos y actitudes que vinculen los aspectos afectivos, valorativos y sociales, es decir, de competencias para la vida. El gran reto es adecuar la escuela al niño y no el niño a la escuela: es necesario ofrecerle una propuesta que responda a sus necesidades, expectativas, deseos y a su vez que se ajuste a sus tiempos y condiciones de vida y trabajo. Las niñas y los niños necesitan hacer de la diversidad cultural, étnica y lingüística una ventaja en lugar de un obstáculo para su desarrollo.

Aunque este planteamiento es interesante, resulta también muy ambicioso. La flexibilización de horarios y calendarios es un acierto, es loable la intención de recuperar saberes comunitarios y sacar provecho de la diversidad cultural. El programa plantea un manejo integrado de los aspectos cognitivos, afectivos y sociales, y establece que la escuela se adaptará a los niños y

no a la inversa. Acto seguido menciona el deseo de aprender de los niños:

El deseo de aprender de estos niños está muy relacionado con la necesidad de resolver problemas reales de su vida diaria. Los constantes cambios que la migración plantea requieren el desarrollo de competencias para aprender nuevas cosas y desarrollar nuevas acciones, en nuevos ambientes, en la escuela y, sobre todo, en la vida misma.

Los niños y niñas migrantes presentan un conjunto de necesidades básicas cuya satisfacción definirá su desarrollo y las perspectivas de una vida más digna y satisfactoria en diversos ambientes. Se plantean cinco grandes grupos de necesidades:

- 1) Comprender y analizar sus relaciones con la naturaleza que los rodea y con las personas con quienes viven y trabajan: Estos niños tienen mayores herramientas para conocer las interrelaciones entre el medio natural y social, ya que conocen prácticas que inciden en el desarrollo o deterioro ambiental, y se percatan de las relaciones sociales entre diversos grupos humanos; también tienen la necesidad de aprender técnicas para transformar las formas de trabajo en su comunidad.
- 2) Ser usuarios eficientes de la lengua materna y también del español; disfrutar la lectura, la escritura y el habla: Existe una gran diversidad cultural y lingüística que además de dificultar los procesos de comunicación expresa diversas maneras de ser, pensar y sentir que en ocasiones favorecen prácticas discriminatorias. Resulta fundamental promover el desarrollo de habilidades comunicativas que permitan expresar y argumentar sus ideas y sentimientos, escuchar a los demás.
- 3) Ser capaces de analizar, clasificar y organizar elementos de una situación o un problema, anticipando posibles solucio-

nes: Los niños necesitan desarrollar habilidades para hacer conteos, actividades de compra-venta, reconocer formas y tamaños, calcular dimensiones y medir el tiempo.

- 4) Revalorarse a sí mismos y a los demás para fortalecer su identidad y aceptar las diferencias de edad, género y cultura: Al cambiar constantemente de ámbito de vida, las niñas y niños migrantes se convierten en minorías frente a otros grupos y sufren su discriminación y rechazo. Es por esto que es necesario destacar la importancia de su género, lengua, costumbres, creencias y saberes.
- 5) Descubrir cómo hacen las cosas y resuelven los problemas, y utilizar conscientemente esas estrategias en diferentes contextos: Existe la necesidad de aprender no sólo en el aula sino en todos los ámbitos en que se desenvuelven. Esto significa desarrollar habilidades de pensamiento y reflexionar sobre cómo aprenden. Necesitan ser conscientes de lo que hacen, autoevaluar sus aprendizajes y la forma en que participan en el trabajo individual, colectivo y familiar. Esto les permitirá utilizar sus ideas y conocimientos en nuevas situaciones.

Estos planteamientos de las necesidades de los niños hijos de jornaleros parten de la idea de que los niños tienen oportunidad de desarrollarse afectiva y emocionalmente en espacios seguros para ellos.

Internacionalmente es muy conocida la dificultad que tienen los hijos de diplomáticos para incorporar e integrar la movilidad de sus padres. Los niños jornaleros sufren de una condición semejante, pero además con todas las limitaciones de la pobreza económica, social, familiar y en muchos casos cultural. Sería ingenuo desconocer las pautas de crianza violentas a las que son sometidos por sus progenitores: además de la ausencia de comunicación para explicarles su situación, los niños pasan hambre,

duermen incómodos, llegan exhaustos, muchas veces deshidratados por la falta de líquidos durante los trayectos.

En los campos agrícolas viven hacinados, en un desorden cotidiano, en ambientes insalubres, con muchas limitaciones en cuanto a su movimiento, en espacios pequeños, arcillosos, con temperaturas extremas; en fin, es necesario que los planteamientos educativos tomen en cuenta estas condiciones.

En ningún momento los programas de atención mencionan estas dificultades y obstáculos, razón por la cual no logran crear conciencia de ellas entre los instructores. Esta dificultad en el planteamiento general e inicial es en sí misma un obstáculo para brindar una atención adecuada a esta población.

Los instructores tratan de cumplir con un programa que desde la raíz desconoce la condición que ellos mismos enfrentan diariamente y perciben como una contradicción infranqueable. Para conservar el puesto cumplen con lo que se espera de ellos en vez de hacer lo que el propio programa propone: adaptar la escuela a las necesidades del niño. Cuando las necesidades del niño se plantean de manera equivocada, estamos frente a un problema de raíz.

Para lograr la formación de individuos competentes en la edad inicial y preescolar es necesario un proceso de desarrollo que garantice la seguridad emocional de niños y niñas, elemento que en este caso se da por sentado, pero que no hace justicia a la enorme dificultad que tienen los niños pequeños para darle sentido a su mundo en condiciones de extrema carencia y de una cotidianidad imprevisible. El desarrollo emocional es una piedra angular durante los primeros años de vida. La omisión de esta dimensión crucial en cualquier propuesta de educación inicial y preescolar, repercute en sentido negativo en toda actividad que se desarrolle con los niños y niñas, y obstaculiza la adquisición de las demás habilidades y competencias.

Uno de los objetivos de la apuesta formativa de los niños migrantes en edad preescolar es propiciar el desarrollo integral de la niñez potenciando cambios progresivos en sus diferentes esferas de desarrollo individual, su socialización en el ámbito comunitario y el acercamiento a la lectoescritura y a las matemáticas de manera articulada con la educación primaria comunitaria.

Los programas retoman elementos cognitivos que en el contexto cultural de nuestro país con frecuencia se interpretan como el inicio de metodologías formales, directivas e impositivas de aprendizaje. Los padres de familia y el entorno cultural desconocen la importancia del juego, de las habilidades y competencias que permiten al niño integrar su imagen corporal, su sentido de seguridad y confianza frente al mundo, su creatividad, su capacidad de convivir y comunicarse adecuadamente con otros compañeros, su capacidad de asombro y de alegría.

Cuando los programas de educación inicial y preescolar no enfatizan estos aspectos en sus planteamientos generales y no los hacen explícitos en sus objetivos, muy pronto tenemos aulas de preescolar que inician el aprendizaje mecánico y sin sentido de la lectoescritura y de los números, coartando el desarrollo infantil de tal manera que los niños pierden la capacidad de buscar significado en las acciones educativas durante toda su trayectoria escolar. Esto explica las aberraciones pedagógicas que observamos en las telesecundarias rurales, cuyos adolescentes egresados no encuentran trabajo porque no se comunican adecuadamente y no son capaces de usar las letras y las matemáticas de manera coherente.

Por otra parte, los programas reconocen los derechos de los niños en condiciones especiales y enfatizan la circunstancia problemática que aqueja a los hijos de los jornaleros agrícolas; retoman la diversidad cultural como la materia prima del trabajo educativo. Sin embargo, al no hacer explícita la condición de los

niños, omite dar al educador elementos clave de contexto que, por consiguiente, estarán ausentes en las prácticas educativas.

Aunque la preocupación de los programas es el rezago educativo —esto es, que los niños y niñas cumplan con la obligatoriedad de la educación en tiempo y forma—, al hablar de las causas de ese rezago los programas se refieren únicamente a la interrupción de los ciclos escolares, dejando de lado las dificultades reales que la provocan. En este sentido, los programas adolecen de grandes vacíos que dificultarán una labor eficaz y de calidad por parte de los educadores.

Es importante insistir en los siguientes elementos pedagógicos:

1. UNA VISIÓN INTERCULTURAL

La diversidad cultural, étnica y lingüística constituye una ventaja pedagógica, pues enriquece y potencia el aprendizaje. El objetivo es fortalecer la identidad cultural de los niños y la oportunidad de enriquecer sus saberes y valores con otras culturas, promoviendo el desarrollo de actitudes de respeto y apertura de pensamiento para adaptarse al cambio.

El modelo favorece situaciones de aprendizaje cooperativo que además de propiciar la interacción entre niñas y niños con diferentes niveles de conocimiento reconoce que al interior del aula existe una gran riqueza de género, cultura, etnia y lengua.

En la edad preescolar es necesario plantear la adquisición firme de la lengua materna y desarrollar la capacidad bilingüe de forma sistemática. Esta tarea plantea un reto, pues el trabajo se lleva a cabo con grupos que provienen de diferentes etnias, mientras que los instructores son monolingües (español).

Una postura más realista consistiría en reconocer que los niños aprenderán una segunda lengua en el preescolar y que los instructores enfatizarán la riqueza y el valor de sus lenguas maternas durante el programa.

Ya que los horarios del preescolar hacen imposible la interacción con los padres y madres jornaleros, es necesario hacer hincapié en la importancia de hablar con los niños en sus propias lenguas en el hogar y de transmitir de manera explícita su cultura de origen. También es importante que se enfatice con los padres la importancia de respetar la diversidad cultural y evitar los juicios de valor en torno a otras lenguas y otras culturas. Por último, es necesario que los instructores expliquen a los padres el valor del juego como herramienta privilegiada para el aprendizaje infantil.

2. EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS

Lo que se aprende en las aulas muchas veces resulta inaplicable. Una educación para la vida debe posibilitar el análisis y la reflexión sobre la realidad, donde los conocimientos y los hechos culturales cobren sentido como esfuerzos humanos para dar respuestas a su carácter cambiante y dinámico. Para ello se requiere el manejo de conceptos, habilidades, actitudes y valores articulados con la dimensión afectiva, valorativa y social. Interesa que el aprendizaje sea significativo y que los niños puedan reconocer, analizar y resolver situaciones de la vida cotidiana y otras novedosas o más complejas. Esta capacidad para emprender nuevas acciones se desarrolla gracias al trabajo con proyectos.

Para niños y niñas en condiciones de alta vulnerabilidad es sumamente importante enfatizar la necesidad de que el educador observe e interactúe desde la perspectiva del propio niño. Los niños pequeños no suelen analizar y resolver situaciones; estas capacidades corresponden a mecanismos del pensamiento abstracto, y si bien algunos pequeños desarrollan estas aptitudes desde el pensamiento mítico y simbólico, no es una tarea que se pueda esperar en condiciones emocionales de alto estrés.

Resulta de mayor importancia enfatizar la capacitación para los instructores con herramientas útiles que respondan a las necesidades afectivas de los pequeños: trabajar a partir de las emociones de los niños (enojo, ansiedad, falta de concentración, miedo y carencia). El juego libre en espacios tales como la casita, el rincón de construcción y el rincón del arte, puede ser reparador y fortalecedor de la resiliencia en niños que viven en situación de alta violencia.

Los instructores deben aprender a facilitar diálogos significativos con los niños y ofrecer espacios que ayuden a integrar su imagen corporal. Las habilidades más importantes son: la observación, la escucha activa, la generación de climas emocionalmente seguros en el aula, las intervenciones empáticas que fortalezcan la autoestima de los pequeños, el manejo consecuente de límites, el manejo de la predictibilidad, rutinas de seguridad emocional y retroalimentación positiva.

3. INTEGRACIÓN DE CONTENIDOS EDUCATIVOS

Para lograr el desarrollo de competencias, las áreas y disciplinas del conocimiento deben estar integradas. Las áreas ofrecen distintas perspectivas para observar y comprender la realidad.

Lamentablemente, este criterio metodológico, por sí mismo, no dice nada a un instructor adolescente que no cuenta con elementos pedagógicos elaborados. Es fundamental enfatizar que el juego es la mejor forma de aprender, que es necesario alternar el juego dirigido con el juego libre, el juego individual y el juego colectivo. Habría que indagar sobre juegos tradicionales de las etnias que participan en las aulas y habilitar rincones de juego como: construcción, arte, lectura.

4. FLEXIBILIDAD

Los programas están diseñados de tal forma que permiten llevarse a cabo en el lugar de origen y en el campo; determinar el calendario según el tiempo de permanencia de los niños en cada lugar; definir el horario con los padres de familia, según sus necesidades; incorporar costumbres en el desarrollo del trabajo diario; evaluar constantemente para entregar boletas y certificados oficiales en el momento en que las niñas y niños se retiran de la escuela; aceptar el ingreso de los niños en cualquier punto del curso escolar; respetar y reconocer los avances para que transiten de un nivel a otro.

La flexibilidad planteada es un acierto y un elemento valioso que debería respetarse en cualquier programa dirigido al grupo de población que nos ocupa; debería incluso ser retomado para los maestros que trabajan en condiciones normales.

5. PARTICIPACIÓN COMUNITARIA

La comunidad debe participar en la elaboración del plan de trabajo del aula. De esta manera los miembros de la comunidad pueden expresar lo que consideran importante para construir programas que cumplan sus expectativas.

Ésta es una tarea que rebasa a los instructores. Es importante llevar a cabo algunos talleres dirigidos a los padres, en los que se enfatizan los siguientes aspectos:

- La importancia de la lengua materna
- Las necesidades afectivas de los niños pequeños
- La necesidad de hablar y explicar a los niños lo que va a suceder durante el día
- La importancia de escuchar a los pequeños

- El juego libre y los estímulos que necesitan los niños
- Expectativas realistas con respecto a los aprendizajes en el preescolar
- Explicar el plan y programa que se desarrollará con los pequeños

5. LA IMPORTANCIA DEL JUEGO

El juego es, sin duda, la actividad natural de niñas y niños: es voluntario y espontáneo, no es obligatorio y es libremente elegido. El juego implica la participación activa del jugador; es una oportunidad permanente de aprendizaje. Los niños aprenden mientras juegan y mediante las actividades lúdicas se enfrentan a ellos mismos, a otras personas y al mundo de objetos que los rodea. Además, el juego es un medio importante para liberarse de las tensiones que implican los cambios en su vida cotidiana y por lo tanto es una herramienta que enriquece su desarrollo. La utilización del juego en el trabajo del aula, el uso de actividades cortas y divertidas, así como la elaboración de productos concretos, permiten que los niños aprendan de una manera voluntaria, agradable e interesada. El juego no es sólo una necesidad natural del niño, sino un derecho irrenunciable.

Por tanto, proponemos una metodología basada en el juego que permita educar la atención del niño, motivarlo a realizar tareas, entusiasmarlo en el trabajo colectivo, propiciar la reflexión creativa y expresar sus emociones y sentimientos.

Este apartado, aunque nos parece muy importante y acertado, sostiene una visión en la que predomina el juego dirigido. A esta edad, el juego libre debería ser privilegiado, mucho más para los niños con dificultad de integrar sus experiencias de vida.

Las competencias se han organizado en cinco ejes curriculares que parten de las necesidades básicas de los niños y permiten

abrir la perspectiva de vida hacia la dimensión de la imaginación, del deseo y de los sueños, es decir, formar a los sujetos como creadores de nuevas realidades. Los ejes son:

- Comprensión del medio natural, social y cultural
- Comunicación
- Lógica matemática
- Actitudes y valores para la convivencia
- Aprender a aprender

Las competencias de cada nivel se presentan con indicadores. Éstos ofrecen información acerca de lo que cada estudiante puede hacer por sí mismo y de aquello en lo cual necesita ayuda.

Los ejes se plantean desde una perspectiva altamente racional y crítica. Sin embargo, esta propuesta es poco realista y, a la larga, puede convertirse en un obstáculo para trabajar con los niños de nivel preescolar.

Los ejes deberían sustituirse por los campos formativos que propone el Programa de Educación Preescolar 2004 (desarrollo personal y social, lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y conocimiento del medio, expresión y apreciación artísticas, desarrollo físico y salud); y trabajar privilegiando el área de la formación del ser (desarrollo personal y social); incentivar la autoestima, la confianza en sí mismos, el pensamiento por cuenta propia, estimular la pregunta, ayudar a reconocer sus sentimientos y los de los demás, resolver conflictos sin usar violencia, proponer y entender reglas para la convivencia en las que puedan sentirse seguros, valorados y apreciados.

Es necesario agregar un área específica para que los niños trabajen en el fortalecimiento de la resiliencia y la integración de la persona a partir de sus emociones.

Las propuestas de organización, desafortunadamente, se dejan en manos de personas con una formación muy precaria. La responsabilidad sobre los programas es muy alta y generalmente se lleva a cabo en condiciones laborales de franca explotación. Esta premisa es válida para Conafe y para Pronim.

Establecer una rutina para los niños es ciertamente un esfuerzo acertado; sin embargo, no existen materiales adecuados y suficientes para el proceso educativo. El trabajo por proyectos sólo es viable con niños que tienen un desarrollo emocional adecuado para su edad, situación que, a menudo, no se cumple entre los niños migrantes.

Para finalizar, conviene resaltar la importancia que tienen las condiciones reales en que viven los niños migrantes; sin ello las propuestas de atención educativa verán disminuidos sus resultados.

Los hijos de jornaleros que no participan en las labores del campo pasan demasiado tiempo —desde la hora en que sus padres dejan el hogar (5:00 o 6:00 hrs.), hasta la hora en que regresan (entre las 16:00 y las 19:00 hrs.)— en las «guarderías» de los campos. Estos espacios son, literalmente, guarderías que se asemejan más a perreras que a espacios para el desarrollo infantil. En la mayoría de los casos la relación del número de adultos por niño es una aberración: en Morelos encontramos hasta 120 niños por adulto; y en Sinaloa entre 30 y 40 niños —cuyas edades oscilan entre los dos meses y los 12 años— bajo la supervisión de una sola cuidadora. Las personas encargadas no tienen preparación y el cuidado que brindan es deficiente en todos los sentidos:

- No hay afecto
- No hay comunicación
- No hay actividades para los niños

- No hay materiales de ninguna índole
- Los espacios son reducidos, insalubres, desordenados; con raras excepciones, los espacios parecen hospitales estériles
- En la mayoría de los casos priva la ley de la jungla

Es imposible pensar que los niños y niñas que permanecen en estos lugares puedan integrarse a un proceso formativo que además carece de personal capacitado para trabajar a partir de estas realidades.

Es urgente que se atiendan las condiciones de estas guarderías, se asegure una alimentación sana y balanceada para los niños, se garanticen espacios emocionalmente seguros y estimulantes con material lúdico para los distintos grupos de edad y se ofrezca capacitación a las cuidadoras antes de pensar en cualquier otro programa educativo.

La autoridad educativa no puede eludir su responsabilidad respecto al desarrollo de estos niños; Conafe y SEP, en conjunto con Sedesol, IMSS, DIF y la Secretaría de Salud, deben atender esta situación antes de instalar otros programas.

Es flagrante el pisoteo de los derechos de los niños hijos de jornaleros migrantes. Entre los responsables se hallan sus progenitores, los productores que habilitan esos espacios inmundos y las autoridades garantes de los derechos de la infancia.

Balance de las ofertas de atención educativa

A continuación se presenta de manera genérica un breve recuento de los cuatro programas —tres adscritos al sector público (Conafe, Pronim y PAJA) y uno al sector privado (Save the Children)— a partir de determinados planteamientos que destacan varios de sus elementos comunes, así como algunas de sus

distinciones, sus especificidades, sus bondades y, en su caso, sus condiciones de operación y limitaciones.

Aunque tres de los cuatro programas están orientados a la atención de la población escolar migrante (Conafe, Pronim y PAJA), en ninguno de ellos el grupo poblacional de preescolar asume la centralidad. Por el contrario, Save the Children —específicamente, la región centro—, cuya vocación sí está claramente definida hacia estos niños, no opera con los hijos de jornaleros agrícolas migrantes, sino con aquellos que provienen de zonas populares marginales y particularmente con hijos de madres trabajadoras que habitan en la zona metropolitana.

Conafe es, de los tres programas del sector gubernamental, el que a pesar de contar con una oferta dual para preescolar y primaria ha dado mayor relevancia a la educación preescolar a través del llamado Preescolar Comunitario Migrante, que atiende a niños en edades de tres a cinco años. Por su parte la SEP, a través de Pronim, ha brindado atención en los dos niveles, aunque ha privilegiado el de educación primaria, situación ampliamente comprensible, dado que la obligatoriedad de la educación preescolar es de mandato reciente; sin embargo, en la actualidad, el preescolar forma parte de la educación básica del país y requiere de atención por parte de los gobiernos federal y estatal: el acceso a la educación preescolar es hoy un derecho de todos los niños. En el caso de Sedesol, los programas educativos forman parte del Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas (PAJA), en virtud de que su función prioritaria consiste en coadyuvar a mejorar las condiciones de vida de esta población a partir del reconocimiento de sus necesidades específicas, y si bien la educación es uno de los pilares para alcanzar tal mejora, no constituye el elemento medular de su tarea.

Los cuatro programas comparten un elemento que da sentido a su existencia: están dirigidos a los sectores marginados. Por su parte, los tres programas financiados por la administración

pública se dirigen posiblemente al sector más vulnerable de la población mexicana, conformado por los hijos de trabajadores agrícolas migrantes, el grupo más excluido de entre de todos los excluidos y el que registra uno de los índices más altos de rezago educativo.

Esta situación, atribuible a todos los hijos de trabajadores agrícolas, conlleva para los infantes una doble exclusión: la propia del servicio educativo y, a su vez, la imputable al nivel de preescolar. El servicio educativo destinado a los niños de 3 a 6 años está muy lejos de cubrir la demanda potencial, debido, entre otros factores, a que tradicionalmente no había sido prioritario para el estado y, por otra parte, no es aún valorado por los padres de familia.

Desde el punto de vista social, las propuestas educativas de los programas enfatizan el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural de las poblaciones que atienden, lo cual es, al mismo tiempo, un punto de partida medular y un reto de su oferta parvularia. La denominación que Conafe da a su programa (Modalidad Educativa Intercultural para la Población Infantil Migrante) muestra la relevancia de tal condición y el interés institucional por hacer de la diversidad cultural una oportunidad de enriquecimiento mutuo. El mismo argumento es válido para PAJA —preocupado por comprender y atender las diferencias de los niños— y Pronim, que subraya la importancia de hacer de la diversidad lingüística y étnica una herramienta pedagógica capaz de potenciar el trabajo educativo. Por su parte, el programa Save the Children, portador de un enfoque de derechos, pretende lograr la equidad a partir del trabajo con y desde la diversidad.

La flexibilidad es otro rasgo común de las propuestas institucionales, particularmente las del sector público. Se trata de adaptar la escuela a las necesidades de los niños y no a la inversa, en virtud de que la temporalidad de su presencia, determinada por los ciclos agrícolas, obliga a adecuar las acciones educativas

a sus condiciones: inscripción, calendario y horario, tradiciones y lenguas, contenidos, objetivos, metodologías de enseñanza y periodos de evaluación.

Es preciso destacar que si bien las propuestas comparten ciertos elementos (visión de interculturalidad, flexibilidad, participación comunitaria), difieren en varios rubros que fundamentan sus fortalezas y sus debilidades.

Los grandes aciertos de Conafe consisten en, antes que nada, contar con un programa específicamente diseñado para la población escolar migrante; su propuesta se encuentra estructurada a partir de competencias básicas, las cuales están orientadas a la resolución de problemas de la vida diaria. Su programa gira en torno a cinco ejes: el análisis de las relaciones con el medio y las personas que los rodean; el manejo de la lengua materna y del castellano; la búsqueda de soluciones a partir del análisis de los problemas; el fortalecimiento de su identidad; la capacidad de aplicar estrategias para resolver problemas en contextos diferenciados. Esta opción curricular facilita la superación de la parcelación de contenidos y favorece la integración con la misma realidad social y natural del preescolar. La visión global u holística de los conocimientos y capacidades se traduce en la selección y promoción de competencias fundamentales para atender los problemas de su vida cotidiana.

Aun cuando en Conafe existen estrategias diseñadas para la formación del personal que atiende a esta población —hecho que se valora como una fortaleza—, su gran limitación es que carece de personal capacitado para tal efecto. Su operación está a cargo de jóvenes que son capacitados en breves cursos y que proceden de las comunidades donde se ubican los servicios de preescolar.

Pronim, en cambio, trabaja a partir de la misma propuesta curricular que se utiliza a nivel nacional, adaptándola a las necesidades de los niños. El programa de preescolar de la SEP posee

una estructura a partir de campos formativos (desarrollo personal y social, lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y conocimiento del mundo, expresión y apreciación artísticas y desarrollo físico y cuidado de la salud) que se concretan en competencias básicas o competencias clave, entendidas como la capacidad para actuar exitosamente en un contexto específico. La definición de competencias representa un avance significativo para organizar el trabajo docente en las aulas; sin embargo, habrá que valorar la pertinencia y funcionalidad de este proyecto en los grupos de párvulos migrantes, ya que no fue diseñado específicamente para este grupo poblacional. Por otro lado, Pronim, a diferencia de Conafe, dispone de personal docente con formación intercultural específica para atender a los niños en edad preescolar, situación que permite pronosticar una mayor para adecuar el proceso educativo a sus necesidades y condiciones particulares.

Desde el punto de vista social, la mayor aportación de PAJA es su carácter integral, que promueve procesos tendientes a mejorar las condiciones de vida y de trabajo de los jornaleros agrícolas migrantes, en colaboración con otras dependencias gubernamentales. PAJA atiende a la población migrante a partir de líneas de acción, las cuales intentan focalizar los elementos relevantes que determinan la mejora de sus condiciones de vida: vivienda, salud, alimentación, educación, empleo y capacitación para el trabajo. Esto lo convierte en el único programa que plantea una política social amplia y global que trabaja simultáneamente desde diversos frentes para luchar contra la marginación, la exclusión y la pobreza de la población migrante. Si bien esto constituye un gran logro, desde el punto de vista de la educación puede convertirse, contradictoriamente, en una limitante, ya que el servicio educativo no asume la centralidad de su labor.

Por último, Save the Children, que no trabaja con hijos de jornaleros agrícolas migrantes pero sí con niños de preescolar,

cuenta con un enfoque de derechos que enfatiza la construcción de ciudadanía; promueve prácticas que sirven para adquirir competencias propias de una sociedad participativa y democrática. Su mayor aportación consiste en atender a hijos de madres trabajadoras de zonas marginales a través de un servicio educativo que privilegia la inclusión y la participación.

Cuadro 2
 Esquema comparativo de la oferta gubernamental de servicios de preescolar a población jornalera migrante

<p>Principio</p> <p>Concepción de los jornaleros</p>	<p>Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas (PAJA-Sedesol)</p> <p>Personas con capacidad de aprender, tomar decisiones y transformar su realidad; llevan consigo la riqueza de su cultura, sus tradiciones, su lengua materna; aportan su capacidad de trabajo, su ingenio y su talento a la agricultura de México; con múltiples diferencias pero también con necesidades y problemas comunes; con capacidad para organizarse en la búsqueda de mejores condiciones de vida y trabajo, que pueden ejercer su libertad, la solidaridad y los valores de bien común.</p>	<p>Modalidad Educativa Intercultural para la Población Infantil Migrante (MEPIM-Conafe)</p> <p>Uno de los grupos sociales más vulnerables del país que vive en comunidades aisladas con graves problemas de subsistencia por falta de tierra productiva y que se ve obligado a buscar nuevas estrategias para sobrevivir es el de los jornaleros agrícolas migrantes, particularmente quienes pertenecen a grupos indígenas. Estos grupos emigran de sus comunidades de origen a otras regiones, donde son contratados temporalmente para realizar trabajos de siembra, trasplante, fumigación, poda y cosecha.</p>	<p>Programa Educación Preescolar y Primaria para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (Pronim-SEB)</p> <p>Se desplazan desde sus comunidades de origen a diferentes regiones del país para emplearse en la cosecha de distintos productos. Además de la dificultad que representa este traslado, esta población enfrenta otros patrones irregulares: la diversidad étnica y lingüística, que es más evidente en las zonas de atracción. La economía familiar se apoya de la participación de las niñas y los niños como mano de obra asalariada. Es por eso que en algunos casos extremos las expectativas que tienen los padres de familia en la educación es tan débil.</p>
--	--	---	---

<p>Concepción del niño</p>	<p>No incluye</p>	<p>Las niñas y los niños migrantes juegan, corren, hacen travesuras, sueñan, pero además contribuyen con su trabajo a la sobrevivencia familiar. Proviene de diversas regiones, pertenecen a grupos étnicos diferentes y muchas veces hablan lenguas indígenas. Tienen una vida con muchos cambios que afectan su propia imagen y los hacen sentirse desvalorizados y tímidos frente a los nuevos ambientes. Luchan por sobrevivir y acceder a condiciones de vida más dignas; su esfuerzo cotidiano para contribuir a satisfacer las necesidades básicas de su familia muestra una actitud ante la vida que puede ser útil en el desarrollo de su aprendizaje en la escuela.</p>	<p>Los hijos de los jornaleros agrícolas migrantes representan uno de los sectores con mayor rezago educativo. La educación preescolar es parte de la educación básica, un derecho de las niñas y los niños. Sus orígenes mestizos e indígenas representan una riqueza a la que se le debería dar uso pedagógico. Por la movilidad de sus padres, estos niños enfrentan pocas posibilidades de ingresar, permanecer e incluso concluir sus estudios en el sistema educativo regular. Esto se manifiesta en la interrupción de sus estudios, en el alto índice de reprobación y deserción escolares. La asistencia de los niños a la escuela se reduce a dos o tres horas diarias en un periodo de dos a tres meses.</p>
<p>Concepción de la educación</p>	<p>Se trata de promover programas pertinentes y flexibles para niños migrantes y jornaleros; acciones dirigidas a preservar y fortalecer la cultura de los grupos migrantes indígenas, garantizando la revalorización y difusión de sus costumbres y tradiciones.</p>	<p>El gran reto es adecuar la escuela al niño, no al contrario. Es necesario ofrecerle una propuesta que responda a sus necesidades, expectativas, deseos y, a su vez, que se ajuste a sus tiempos y condiciones de vida y trabajo.</p>	<p>La educación siempre ha tenido un papel central en la política social del estado mexicano. Los propósitos han sido alcanzar la justicia y equidad educativas, es decir, igualdad de oportunidades para el acceso, permanencia y logro educativo de las nuevas generaciones. La educación preescolar es un derecho de las niñas y los niños.</p>

<p>Importancia del juego</p>	<p>No incluye</p>	<p>El juego es sin duda la actividad natural de niñas y niños: es voluntario y espontáneo, no es obligatorio; implica la participación activa del jugador y es una oportunidad permanente de aprendizaje. Los niños aprenden mientras juegan y mediante las actividades lúdicas se enfrentan a ellos mismos, a otras personas y al mundo de objetos que los rodea. Además, el juego es un medio importante para liberarse de las tensiones que implican los cambios en su vida cotidiana y por lo tanto es una herramienta que enriquece su desarrollo. El juego no es sólo una necesidad natural del niño sino un derecho irrenunciable.</p>	<p>El juego es una parte importante en la vida de los niños y debe aprovecharse para favorecer el aprendizaje. Todos los juegos exigen que los participantes conozcan las reglas y la construcción de estrategias para ganar sistemáticamente. Sin embargo, no todos los juegos favorecen la construcción de conocimientos matemáticos.</p>
<p>Objetivo específico del programa</p>	<p>Contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida y trabajo de la población jornalera agrícola, a partir de una atención integral y oportuna, procesos de promoción social, coordinación institucional con los tres órdenes del gobierno, y de concertación social con productores, organismos sociales y los mismos beneficiarios y beneficiarias.</p>	<p>Propiciar el desarrollo integral de la niñez en edad preescolar, potenciando cambios progresivos en sus diferentes esferas de desarrollo individual, así como su socialización en el ámbito comunitario; el acercamiento a la lectoescritura y a las matemáticas de manera articulada con la educación primaria comunitaria.</p>	<p>Responder a las necesidades educativas reconociendo las condiciones de vida de este sector de la población; ofrecer la educación preescolar y primaria a través de un modelo educativo de calidad para hijas e hijos, entre los 3 y 14 años de edad, de familias jornaleras agrícolas.</p>

Metodología	Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas (PAJA-Sedesol)	Modalidad Educativa Intercultural para la Población Infantil Migrante (MEPIM-Confafé)	Programa Educación Prescolar y Primaria para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (Pronim-SEB)
Visión intercultural	A través de la promoción se impulsa el desarrollo social con pleno respeto a su cultura y sus tradiciones. Se busca llevar a cabo proyectos que promuevan autoestima, respeto a la dignidad e identidad cultural.	La diversidad cultural, étnica y lingüística constituye una ventaja pedagógica, pues enriquece y potencia el aprendizaje. El objetivo es fortalecer la identidad cultural y promover la oportunidad de enriquecer sus saberes y valores con otras culturas. Todo con el fin de promover el desarrollo de actitudes de respeto y apertura de pensamiento para adaptarse al cambio.	Una de las líneas de acción en torno a las que se opera es la formación docente con un enfoque intercultural. En la propuesta curricular se consideran, entre otros, los diversos orígenes étnicos y lingüísticos y sus múltiples expresiones culturales.
Educación basada en competencias	No incluye	Una educación para la vida debe posibilitar el análisis y la reflexión de la realidad como una construcción social, en la que los conocimientos y los hechos culturales cobran sentido como esfuerzos humanos para dar respuestas a esta realidad cambiante y dinámica que presenta retos constantes. Se requiere el manejo integrado de conceptos, habilidades, actitudes y valores articulados con la dimensión afectiva, valorativa y social, es decir, de competencias para la vida. Interesa que el aprendizaje sea significativo y que los niños puedan reconocer, analizar y resolver lo mismo situaciones de la vida cotidiana que otras novedosas o más complejas	Propósitos para niñas y niños migrantes al término de la educación primaria: Que adquieran las habilidades interlectuales que les permitan aprender con independencia, así como actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana. Que adquieran conocimientos fundamentales para comprender los fenómenos naturales, sobre todo lo relacionado con la preservación de la salud, con la protección del ambiente y el uso racional de los recursos naturales, así como aquellos que proporcionan una visión de la historia y geografía de México. Se formen éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y deberes y la práctica de valores en su vida personal, en sus relaciones con los demás y como integrantes de la comunidad nacional.

<p>Flexibilidad</p>	<p>No incluye</p>	<p>El modelo está diseñado de tal forma que permite:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) realizarse en el lugar de origen y en el campo agrícola; 2) determinar el calendario según el tiempo de permanencia de los niños en cada lugar; 3) definir el horario con los padres de familia, según sus necesidades; 4) incorporar costumbres en el desarrollo del trabajo diario; 5) evaluar constantemente para entregar boletas y certificados oficiales en el momento en que las niñas y niños se retiran de la escuela. Además, se prevé la aceptación de los niños en el aula en cualquier momento del curso escolar; 6) respetar y reconocer los avances y validarlos para que transiten de un nivel a otro. 	<p>El programa se ha planteado un conjunto de acciones que buscan:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) asegurar la operación de un servicio educativo de calidad, basado en el desarrollo de contenidos curriculares básicos adaptados a las características y necesidades de la población infantil migrante; b) el ajuste de los ciclos y periodos escolares a los tiempos de permanencia en los lugares de origen o de atracción; c) el mejoramiento de los sistemas de información; d) la adaptación de los métodos de evaluación, acreditación y certificación para asegurar la permanencia y continuidad de los alumnos en cualquier modalidad del Sistema Educativo Nacional; e) la coordinación institucional y social, pública y privada, que permita una atención integral a las niñas y niños migrantes.
<p>Participación comunitaria</p>	<p>A través de la organización social se busca promover la participación de los jornaleros y la constitución de comités. Dentro de la concertación social se realizan acuerdos y convenios con organizaciones jornaleras para facilitar su participación en diversos proyectos (programación, ejecución, administración y evaluación).</p>	<p>Las reflexiones de la comunidad en torno a su realidad le permiten participar en la elaboración del plan de trabajo del aula. Así se propicia que los miembros de la comunidad expresen lo que consideran importante para ser trabajado y se construyen conocimientos que impulsan a la realización de sus expectativas.</p>	<p>No incluye</p>

Temas	Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas (PAJA-Sedesol)	Modalidad Educativa Intercultural para la Población Infantil Migrante (MEIPIM-Conafe)	Programa Educación Preescolar y Primaria para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (Pronim-SEB)
Desarrollo Personal y Social (PEP)	Entre los diversos temas que se plantean, el único relacionado con la educación es «Educación cultura y recreación»: acercar a hijos de jornaleros a los servicios educativos; promover programas pertinentes y flexibles para niños migrantes y para jornaleros.	Comprensión del medio natural, social y cultural: <ul style="list-style-type: none"> •Alimentación, salud y cuidado de sí mismos •Actitudes y valores para la convivencia •Autoestima, identidad y aceptación de las diferencias más en busca de la identidad nacional <ul style="list-style-type: none"> •Aprender a aprender •Interés por planear, organizar y evaluar su trabajo •Utilización de estrategias y fuentes de información •Formas adecuadas para comunicar sus investigaciones 	Español y conocimiento del medio natural y social: <ul style="list-style-type: none"> •Cuidado de la salud y del medio ambiente •Reconocimiento y respeto a la diversidad cultural •Fortalecimiento de su identidad individual y nacional
Lenguaje y Comunicación (PEP)		Comunicación: <ul style="list-style-type: none"> •Lengua hablada •Lectura y escritura •Recreación literaria •Reflexión sobre la lengua 	Español y conocimiento del medio natural y social: <ul style="list-style-type: none"> •Expresión oral •Lectura •Escritura •Reflexión sobre la lengua
Pensamiento Matemático (PEP)		Lógica matemática	Matemáticas

Exploración y Conocimiento del Mundo (PEP)		Comprensión del medio natural, social y cultural: <ul style="list-style-type: none"> • El medio natural y sus relaciones con el ser humano • Materia, energía y tecnología • Explicación del tiempo en la realidad social y en la historia 	Enseñanza del conocimiento del medio: <ul style="list-style-type: none"> • Ciencias naturales • Historia • Geografía • Educación cívica
Expresión y apreciación artísticas (PEP)		No incluye	No incluye
Desarrollo físico y salud (PEP)		No incluye	No incluye

Organización	Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas (PAJA-Sedesol)	Modalidad Educativa Intercultural para la Población Infantil Migrante (MEIPIM-Conafe)	Programa Educación Preescolar y Primaria para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (Pronim-SEB)
	<ul style="list-style-type: none"> • Unidad responsable a nivel central • Representaciones estatales • Administrativos • Técnicos • Promotores sociales 	<ul style="list-style-type: none"> • Asociación Promotora de Educación Comunitaria (APEC) • Figuras solidarias • Asistentes educativos • Capacitadores tutores • Agentes educativos • Figura de segundo año de servicio social educativo • Instructores comunitarios 	<ul style="list-style-type: none"> • Secretaría de Educación Pública • Autoridad educativa estatal • Representación de la Secretaría de Educación Pública en el estado o su equivalente • Coordinador y equipo técnico estatal (asesores) • Docentes
Contexto	Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas (PAJA-Sedesol)	Modalidad Educativa Intercultural para la Población Infantil Migrante (MEIPIM-Conafe)	Programa Educación Preescolar y Primaria para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (Pronim-SEB)

Educación	<p>Hay un alto índice de analfabetismo y promedios de escolaridad muy bajos que alcanzan apenas el tercero o cuarto de primaria. El proceso de enseñanza-aprendizaje se ve obstrucido por factores, como el monolingüismo de varios de los escolares, o bien que los estudiantes cuentan con diferentes niveles de escolaridad y aprendizaje. Las aulas por lo general son cuartos de las mismas galeras en donde habitan, no tienen mobiliario adecuado, los instructores son pocos o no cuentan con el perfil adecuado. Aunado a esto, está el problema de recreación. La falta de alternativas de esparcimiento genera problemas como alcoholismo o drogadicción.</p>	<p>La experiencia de los niños migrantes al viajar con su familia para trabajar varios meses en los campamentos agrícolas les permite desarrollar diversos aprendizajes, pero también les impide asistir a la escuela, pues no pueden cumplir con el calendario escolar. Su experiencia escolar ha sido fragmentada, escasa y frustrante, puesto que los cortos periodos que permanecen en la escuela, ya sea de la comunidad de origen o del campamento, no les permiten completar el ciclo escolar y lograr su promoción a grados superiores.</p>	<p>Como resultado del traslado que los jornaleros agrícolas migrantes hacen entre su comunidad de origen y los mercados de trabajo rural en periodos distintos al calendario escolar nacional, los niños enfrentan pocas posibilidades de ingresar, permanecer e incluso concluir sus estudios en el sistema educativo regular. Esto se manifiesta en la interrupción de sus estudios, en el alto índice de reprobación y deserción escolar, así como en la alta concentración de niños en primero y segundo grado de la educación primaria (alrededor del 70%). Esto es una evidencia de rezago educativo que presenta la población infantil. Existen además factores que impiden dar atención educativa a esta población, como la diversidad étnica y lingüística, que es más evidente en las zonas de atracción y el tiempo que pueden asistir a la escuela, determinado por la participación de las niñas y los niños como mano de obra asalariada en apoyo a la economía familiar. Los grupos escolares donde se atiende a los niños migrantes adoptan predominantemente una organización multigrado, donde conviven infantes de diversas edades, etnias, intereses, saberes, costumbres, lenguas y antecedentes escolares. La mayoría de los niños posee una relación débil con la lectura y la escritura; sin embargo, tienen una riqueza de experiencias de vida y trabajo producto de su participación temprana en las labores domésticas y en el trabajo asalariado. Esta diversidad puede y debe constituir una ventaja para el aprendizaje y la enseñanza en el ámbito escolar.</p>
-----------	--	---	---

<p>Procedimiento</p>	<p>Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas (PAJA-Sedesol)</p>	<p>Modalidad Educativa Intercultural para la Población Infantil Migrante (MEIPIIM-Conafe)</p>	<p>Programa Educación Preescolar y Primaria para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (Promim-SEB)</p>
<p>Rutina</p>	<p>No incluye</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Bienvenida • Pase de lista • Trabajo con proyectos <ul style="list-style-type: none"> • Talleres • Asamblea • Aseo y arreglo del aula • Minutos del cuento 	<p>Al recibir a los alumnos Para empezar las clases La organización en el aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Antes de la clase • Para iniciar la clase • Durante la clase
<p>Evaluación</p>	<p>No incluye</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico inicial • Registro de seguimiento <ul style="list-style-type: none"> • Situación final • Evaluación final • Cuadro de registro de evaluación final 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación diagnóstica • Evaluación formativa (continua) • Evaluación sumativa

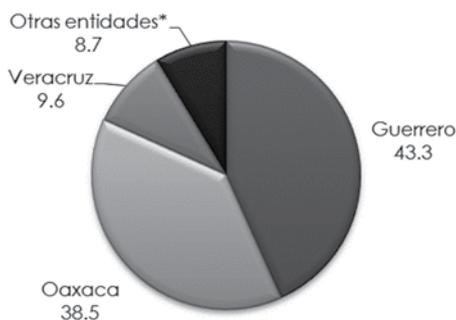
Situación social, educativa y de gestión de la educación preescolar para migrantes

Situación de los padres jornaleros agrícolas migrantes

El propósito central de este capítulo es brindar al lector una descripción e interpretación de los principales datos recabados mediante la aplicación de la guía de entrevista-encuesta a padres de familia, sujetos sociales cuyas características distintivas fundamentales son las siguientes: *a)* ser trabajadores agrícolas asalariados, es decir, jornaleros; *b)* en tanto jornaleros, trabajar en un lugar distinto a la localidad donde nacieron, lo cual implica, ser migrantes; *c)* tener uno o más hijos en algún centro de educación preescolar, ya sea en el lugar donde residen temporalmente o, de manera momentánea, en el lugar donde nació el jornalero o su cónyuge.

La encuesta se aplicó a 105 padres de familia en seis entidades federativas. Dada la importancia que tienen en el cuidado de los niños y niñas en edad preescolar, los informantes fueron en su mayoría las madres. Ellas aportaron la información de sus cónyuges respecto a las distintas variables consideradas en el instrumento. Las personas encuestadas se distribuyeron mayormente por entidad federativa: 43.3% en Guerrero, 38.5% en Oaxaca y 9.6% en Veracruz; en tanto que los estados de Baja California Sur, Chiapas, estado de México, Michoacán y Morelos registraron un porcentaje mejor (8.7% en conjunto) (gráfica 1).

Gráfica 1. Distribución de encuestados por entidad federativa (n=105)



Fuente: elaboración propia con base en la entrevista-encuesta aplicada

* Incluye las entidades de Baja California Sur, Chiapas, estado de México, Michoacán y Morelos.

La información se presenta en tres grandes apartados: en primer lugar, se describen las características demográficas de la población entrevistada, se incluye aquí la información correspondiente al lugar de nacimiento, condición migrante, edad y estado civil; en segundo lugar se muestran las características económicas, relativas al trabajo y salario percibido; por último se presenta la información de las características socioculturales de la población, haciendo énfasis en la lengua de origen, tipo de familia, número de hijos y escolaridad.

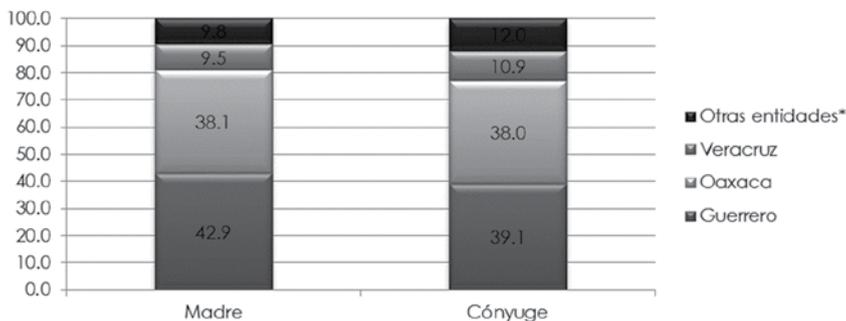
Características demográficas

En este primer apartado se alude sólo las características demográficas fundamentales de los padres de familia entrevistados.

LUGAR DE NACIMIENTO DE LOS PADRES

Las madres jornaleras agrícolas entrevistadas provienen en su mayoría de los estados de Guerrero (42.9%), Oaxaca (38.1%) y Veracruz (9.5%). En el otro extremo se ubican los estados de Baja California Sur, Chiapas, México, Michoacán y Morelos: lugares de nacimiento que concentran entre 2 y 1% cada uno. La situación de los cónyuges presenta una distribución muy parecida: la mayoría proviene de los estados de Guerrero (39.1%), Oaxaca (38.0%) y Veracruz (10.9%), mientras que Baja California, el Distrito Federal y México representan el 1.1% de los casos (gráfica 2).

Gráfica 2. Distribución de la madre y su cónyuge según estado de nacimiento (n=105)



Fuente: elaboración propia con base en la entrevista-encuesta aplicada

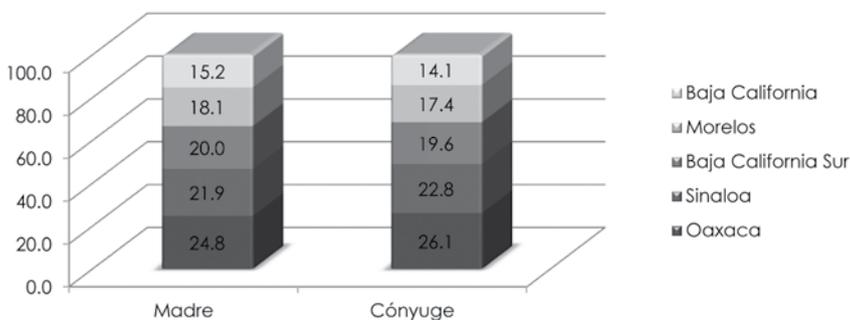
*Incluye las entidades de Baja California, Sinaloa, Baja California Sur, Chiapas, México, Distrito Federal, Hidalgo, Michoacán, Morelos.

En virtud de los elevados porcentajes de Guerrero y Oaxaca, además de la mediana representatividad de Veracruz (que en conjunto suman casi el 90% del total), debemos reconocer la importancia que tienen estas tres entidades como centros de referencia del trabajo jornalero agrícola. En consecuencia, cabe

subrayar la imperante necesidad de estrategias de focalización de las políticas sociales y educativas para atender a estos grupos de población en situación de desventaja social.

No obstante, antes de emprender cualquier iniciativa habría que saber hacia dónde migran estas madres y sus cónyuges. A primera vista podríamos afirmar que los principales lugares de destino para ambos son, por orden de importancia: Oaxaca, Sinaloa, Baja California Sur, Morelos y Baja California (gráfica 3).

Gráfica 3. Distribución de la madre y su cónyuge según lugares de destino (n=105)



Fuente: elaboración propia con base en la entrevista-encuesta aplicada.

Las madres y cónyuges procedentes de Guerrero realizan una migración interestatal y se desplazan principalmente a Sinaloa (42.2% de las madres y 41.7% de los cónyuges) y Morelos (40.0% de las madres y 38.9% de los cónyuges).

Los jornaleros oaxaqueños, en cambio, realizan movimientos migratorios inter e intraestatales; 62.5% de las madres y 65.7% de los cónyuges se desplazan entre diversos municipios al interior del mismo estado y el resto de las madres (20.0% y 17.5%) y cónyuges (17.1% y 14.3%) se desplazan a Baja California Sur y Baja California, respectivamente. Por último, los migrantes de

Veracruz (madres y cónyuges) se desplazan de manera especial a Baja California Sur: el 90% y el 70%, respectivamente (cuadros 3 y 4).

Los datos corroboran la necesidad de prestar mayor atención al comportamiento migratorio de los jornaleros agrícolas de Guerrero, Oaxaca y Veracruz, tomando en cuenta sus lugares de destino, con la finalidad de establecer dispositivos de control y atención más articulados y eficaces en estas entidades federativas.

Cuadro 3. Distribución porcentual de la madre según estado de nacimiento y estado de destino

		Estado de destino				
		Baja California	Baja California Sur	Morelos	Oaxaca	Sinaloa
Estado de nacimiento	Guerrero	11.1	6.7	40.0	0.0	42.2
	Oaxaca	17.5	20.0	0.0	62.5	0.0
	Veracruz	0.0	90.0	0.0	10.0	0.0
	Baja California	50.0	50.0	0.0	0.0	0.0
	Sinaloa	0.0	0.0	0.0	0.0	100.0
	Baja California Sur	100.0	0.0	0.0	0.0	0.0
	Chiapas	100.0	0.0	0.0	0.0	0.0
	México	0.0	0.0	0.0	0.0	100.0
	Michoacán	0.0	0.0	0.0	0.0	100.0
	Morelos	0.0	0.0	100.0	0.0	0.0

Fuente: elaboración propia con base en la entrevista-encuesta aplicada

Cuadro 4. Distribución porcentual del cónyuge según estado de nacimiento y estado de destino

		Estado de destino				
		Baja California	Baja California Sur	Morelos	Oaxaca	Sinaloa
Estado de nacimiento	Guerrero	11.1	5.6	38.9	2.8	41.7
	Oaxaca	14.3	17.1	0.0	65.7	2.9
	Veracruz	20.0	70.0	10.0	0.0	0.0
	Sinaloa	0.0	0.0	0.0	0.0	100.0
	Hidalgo	50.0	50.0	0.0	0.0	0.0
	Baja California	100.0	0.0	0.0	0.0	0.0
	México	0.0	0.0	0.0	0.0	100.0
	Distrito Federal	0.0	100.0	0.0	0.0	0.0

Fuente: elaboración propia con base en la entrevista-encuesta aplicada

La información sugiere que entidades como Baja California y Baja California Sur juegan un importante papel de atracción y pueden ser concebidas como un primer bloque geográfico; Sinaloa se configura como un segundo bloque y Morelos como un tercer bloque.

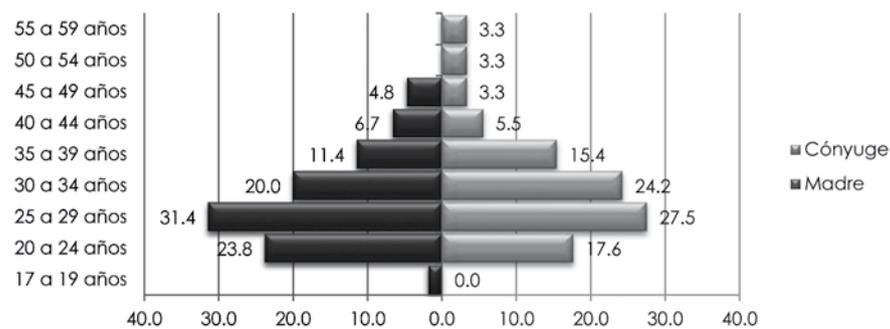
Los nexos sociodemográficos entre los lugares de origen y destino en el proceso migratorio son: la comunidad guerrerense parece establecer nexos más estrechos con estados como Morelos y Sinaloa, mientras que Oaxaca y Veracruz mantienen un nexo más estrecho con las Californias y Sinaloa (sin olvidar la elevada proporción de migrantes al interior de Oaxaca). Profundizar en la naturaleza de estos vínculos podría aportar elementos importantes para afinar las estrategias de focalización en los procesos

de intervención social y diseño de políticas para estos núcleos de población.

EDAD DE LOS PADRES

Por grupos quinquenales, la encuesta registró mayores porcentajes de madres jornaleras en el intervalo de 20 a 34 años (75%); podemos afirmar que las madres jornaleras agrícolas migrantes son predominantemente jóvenes. La composición por edad de los cónyuges repite este patrón, aunque se incrementa la proporción del grupo de edad de 35 a 39 años, que alcanza el 15.4% (gráfica 4).

Gráfica 4. Distribución porcentual de la madre y el cónyuge según grupo quinquenal



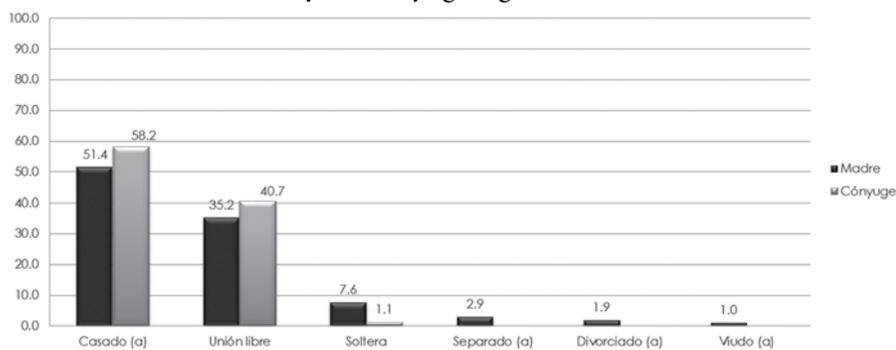
Fuente: elaboración propia con base en la entrevista-encuesta aplicada

ESTADO CIVIL DE LOS PADRES

La mayoría de las madres declaró vivir con su pareja (86.6%): 51.4% casadas y 35.2% en unión libre. Un porcentaje menor (alrededor de 13%) señaló que no vive en pareja: 7.6% es soltera, 2.9% vive separada y 1.9% se ha divorciado (gráfica 5).

La situación anterior se corrobora cuando se observa la información relacionada con el estado civil de los cónyuges; el 98.9% declaró vivir en pareja: el 58.2% está casado y el 40.7% vive en unión libre (gráfica 5).

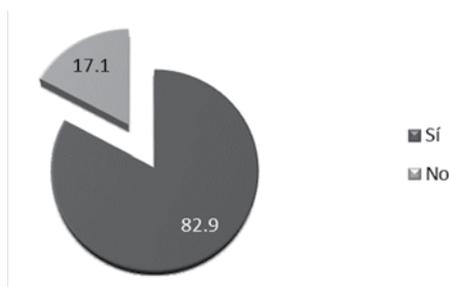
Gráfica 5. Distribución porcentual de la madre y del cónyuge según estado civil



Fuente: elaboración propia con base en la entrevista-encuesta aplicada

Al momento de aplicar la entrevista, la gran mayoría de las madres jornaleras agrícolas (82.9%) señaló que actualmente vive con sus cónyuge (gráfica 6). Esta información es relevante, toda vez que indica que los jornaleros agrícolas que migran lo hacen en pareja, señal de que la migración agrícola significa un acto familiar que forma parte de sus patrones de reproducción y sobrevivencia.

Gráfica 6. Distribución porcentual de madres según condición de convivencia con su cónyuge



Fuente: elaboración propia con base en la entrevista-encuesta aplicada

Características económicas

En este apartado serán analizadas algunas características económicas de los padres migrantes que tienen niños en los centros de preescolar y que fueron encuestados en el trabajo de campo. El análisis de estas características permitirá conocer la situación económica en que viven las familias de trabajadores agrícolas migrantes.

EMPLEO

Del total de madres entrevistadas, el 72.4% declaró trabajar en el campo; destaca el hecho de que el 27.6% no trabaja en él (gráfica 7). Este dato muestra que las mujeres agrícolas migrantes —en su concepción cotidiana— distinguen entre las labores agrícolas domésticas (realizadas directa e inmediatamente para la reproducción de sus familias) y las labores agrícolas productivas, realizadas para algún patrón a cambio de un pago o salario.

Gráfica 7. Distribución porcentual de madres según condición de actividad en el campo y según condición de recibir un sueldo por ello



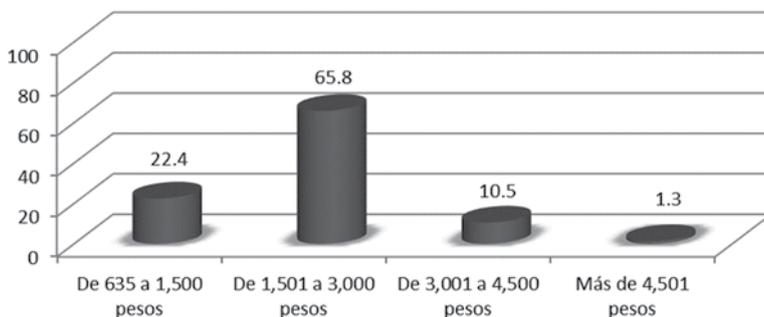
Fuente: elaboración propia con base en la entrevista-encuesta aplicada

SALARIO

Siete de cada 10 mujeres que trabajan perciben un sueldo. Ello supone que participan en el ingreso familiar, situación que las convierte en sujetos laborales activos, es decir, en trabajadoras agrícolas asalariadas (gráfica 7). Es muy probable que dicha situación laboral esté condicionada por los bajos ingresos de sus cónyuges. Es probable también que aquellas mujeres que no perciben un salario (27.6%) realicen actividades importantes para la reproducción doméstica al ser las encargadas de la crianza y cuidado de los hijos.

Fue posible dar cuenta de la precariedad del salario que perciben las madres jornaleras agrícolas: 88.2% percibe un sueldo menor a \$3,000 pesos mensuales. Un importante porcentaje de ellas percibe menos de \$1,500 pesos al mes (22.4%); mientras que una mínima proporción (10.5%) percibe entre \$3,000 y \$4,500 pesos mensuales (gráfica 8).

Gráfica 8. Distribución porcentual de las trabajadoras agrícolas asalariadas según su ingreso mensual



Fuente: elaboración propia con base en la entrevista-encuesta aplicada

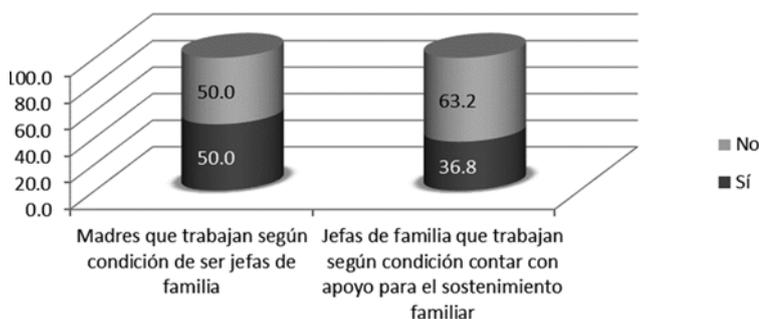
APOYOS COMPLEMENTARIOS

El 50% de las madres que trabajan declaró ser jefa de familia, ello implica que el salario que obtiene esta proporción de la población (el cual ya es precario) es el sustento principal para la sobrevivencia de las familias jornaleras (gráfica 9).

Esta situación invita a asumir los problemas que existen para generar alternativas de inclusión de la población migrante, pues los salarios antes descritos colocan a las madres y a sus familias en una situación caracterizada por la insuficiencia de recursos económicos y elementos indispensables para acumular activos y acceder a bienes y satisfactores que les permiten obtener mejores condiciones de vida.

Una aproximación más específica al papel que juega el trabajo de las madres jornaleras agrícolas muestra que la composición laboral de este sector se configura de la siguiente manera: 63.2% de las trabajadoras agrícolas que son jefas de familia no reciben apoyo para el sostenimiento familiar.

Gráfica 9. Distribución porcentual de las trabajadoras agrícolas según condición de ser jefas de familia y según condición de contar con apoyo para el sostenimiento familiar

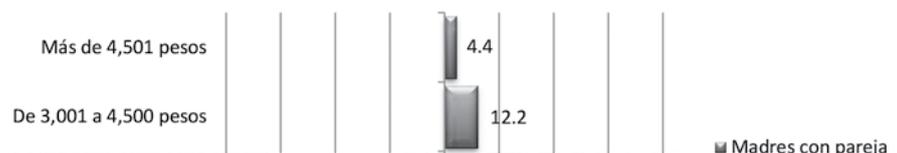


Fuente: elaboración propia con base en la entrevista-encuesta aplicada

La información anterior refleja una situación de desventaja para las madres jornaleras: mientras una tercera parte de ellas tiene ingresos complementarios a la contribución de su cónyuge, la otras dos terceras partes tienen que enfrentar la reproducción doméstica de todos los días prácticamente sola.

Para dar cuenta del papel trascendental que juegan los apoyos complementarios en la reproducción de las familias jornaleras agrícolas migrantes fue necesario comparar los niveles de ingreso entre las madres que trabajan y que cuentan con pareja y aquellas que también trabajan, pero que no tienen pareja (gráfica 10).

Gráfica 10. Distribución porcentual de las jefas de familia que trabajan según ingreso mensual y condición de contar pareja



Fuente: elaboración propia con base en la entrevista-encuesta aplicada

A partir de este ejercicio, se identificó un comportamiento similar en estos dos grupos: en ambos, la mayoría (64%) se ubica en el rango de \$1,500 a \$3,000 pesos mensuales. Se observa, sin embargo, que en el rango más bajo de percepción salarial —que va de los \$800 a los \$1,500 pesos—, existe una mayor proporción de madres jornaleras sin pareja (28.6% respecto a un 18.9% con pareja). Esto refleja que el proceso migratorio incluye situaciones adicionales de desventaja para algunas familias.

Características socioculturales

En este apartado se analizarán cuatro variables: lengua de origen étnico, tipo de familia (en pareja o monoparental), número de hijos y escolaridad.

