

IN EQUI DADES



La educación primaria de niñas
y niños jornaleros migrantes

TERESA DE J. ROJAS RANGEL

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Inequidades
*La educación primaria de niñas
y niños jornaleros agrícolas migrantes*

Inequidades
*La educación primaria de niñas
y niños jornaleros agrícolas migrantes*

Teresa de J. Rojas Rangel

Inequidades. La educación primaria de niñas y niños jornaleros agrícolas migrantes

Teresa de J. Rojas Rangel

tererojas10@yahoo.com

Sylvia Ortega Salazar *Rectora*

Aurora Elizondo Huerta *Secretaria Académica*

José Luis Cadenas Palma *Secretario Administrativo*

Adrián Castelán Cedillo *Director de Planeación*

Mario Villa Mateos *Director de Servicios Jurídicos*

Fernando Velázquez Merlo *Director de Biblioteca y Apoyo Académico*

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña *Director de Unidades UPN*

Juan Manuel Delgado Reynoso *Director de Difusión y Extensión Universitaria*

Mayela Crisóstomo Alcántara *Subdirectora de Fomento Editorial*

Coordinadores de Área Académica:

Dalia Ruiz Ávila *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*

Gisela Victoria Salinas Sánchez *Diversidad e Interculturalidad*

Joaquín Hernández González *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*

María Estela Arredondo Ramírez *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*

Mónica Angélica Calvo López *Teoría Pedagógica y Formación Docente*

Diseño de maqueta: Rodrigo García García

Formación: María Eugenia Hernández Arriola

Diseño de maqueta de portada: Jessica Coronado Zarco

Diseño de portada: Jorge Núñez Silva

Edición y corrección de estilo: Adriana Hernández Uresti

Primera edición, noviembre de 2011

© Derechos reservados por la autora Teresa de J. Rojas Rangel

Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco número 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, México, DF www.upn.mx

ISBN 978-607-413-118-5

HD5856

M6

Rojas Rangel, Teresa de Jesús

R6.4

Inequidades: la educación primaria de niñas y niños

jornaleros agrícolas migrantes / Teresa de J. Rojas

Rangel. -- México: UPN, 2011

262 p. (Horizontes educativos)

ISBN 978-607-413-118-5

1. Migración interna - México 2. Equidad - México

3. Igualdad de oportunidades en educación

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.

Impreso y hecho en México.

AGRADECIMIENTOS

Todo trabajo de investigación requiere de un acompañamiento y más aún estudios como éste que, por sus dimensiones y complejidad, no hubiera podido realizarse sin contar con la participación conjunta de instituciones y con el apoyo de numerosas personas a quienes no puedo dejar de reconocer y ofrecer mi agradecimiento. Deseo dar las gracias, en principio, a todos los padres jornaleros migrantes, quienes sembraron en mí la preocupación y la inquietud por conocer sus condiciones de vida y sus esperanzas, y con quienes he contraído una gran deuda, que implica una lucha porque sus hijos puedan gozar del derecho de recibir una mejor educación básica.

Mi agradecimiento a la Subsecretaría de Educación Básica (SEB), de la Secretaría de Educación Pública (SEP), por la oportunidad que me dio, mediante la *Evaluación externa del Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes* (Pronim, 2002-2005), de explorar los heterogéneos contornos y múltiples dimensiones de la realidad educativa de la población infantil jornalera migrante e identificar las dificultades en la instrumentación de acciones gubernamentales (federales y estatales) dirigidas hacia esta población. Por esta vía institucional, disfruté de la invaluable oportunidad de conocer a múltiples personas, que humana y laboralmente, viven

comprometidas con la educación primaria de las niñas y los niños jornaleros migrantes en el país, y quienes fueron generosos facilitadores de valiosa información.

Mi agradecimiento a los responsables de las coordinaciones del Pronim de los diferentes estados: Patricia Insunza y Berta Gómez Elías, Sinaloa; Homero Rey Adame, Sonora; Esmeralda Bernal Páez, Nayarit; Sergio Cerón Briceño y Cristina Armas, Jalisco; Refugio Vázquez Flores, Morelos; Luisa Flores González y Francisco Hernández Manzano, Puebla; María de los Ángeles Rodríguez, Baja California Sur; Melba Martínez, Nuevo León; Juan Francisco Velasco Vásquez, Oaxaca; Jorge Mejía Tena, Hidalgo; Jesús Chuca, Durango; Fernando González, Veracruz y Edith Chavira, Baja California.

Y de manera muy especial a todos los asesores técnicos, asesores pedagógicos y maestros que han compartido conmigo parte de sus experiencias y preocupaciones.

De igual manera agradezco a Marcela Santillán Nieto, exrectora de la Universidad Pedagógica Nacional, su incondicional apoyo institucional, la confianza depositada en mi trabajo y el respeto irrestricto a mi postura frente a los hallazgos de la investigación, más allá del entramado de complacencias políticas e institucionales. A Adalberto Rangel, coordinador nacional de las Unidades de la UPN, por su gestión amable y el acompañamiento durante más de cuatro años, en los cuales se realizó este trabajo investigación.

Como parte de los apoyos institucionales recibidos debo reconocer a mis compañeros de andanzas con los migrantes, a los académicos de la UPN de todas las unidades que de manera responsable, desinteresada y comprometida realizaron la aplicación de los instrumentos para el trabajo de campo en las entidades federativas; todos amigos y acompañantes con quienes compartí los recorridos por entidades, albergues, campamentos y centros escolares.

Mi profundo agradecimiento a: Raquel Peralta Marín, Genaro Luna Aro y Martha Eugenia Gutiérrez de la Rosa, Unidad Baja California; Guadalupe Álvarez Torres y Susana Aroche, Unidad 031 de La Paz, Baja California Sur; Oscar Reyes Ruvalcaba y su equipo de

estudiante-investigadores Unidad 061 de Colima; Rodelina Mendoza Velásquez, Iván Navarrete, y Lourdes Miranda Piña, Unidad 18 de Nayarit; Sagrario Cardoso y Jesús Casañas, Unidad 131 de Hidalgo; Remedios Rivas González, Unidad 101, Durango; Alfredo Castillo Romero, Demetria Ramírez Aréchiga y Maricela Páez Cortés, Unidad 143, Autlán, Jalisco; Ana Alicia Peña González, Nashelly Ocampo Figueroa y Gonzalo Flores Mondragón, Unidad 171 de Cuautla, Morelos; Juan Antonio Vásquez, Perla Aurora Treviño y Valentín Castañeda García, Unidad 192 de Nuevo León; Isaís Aldaz (de quien hoy fallecido extrañamos su sencillez poética y su agudeza intelectual), Claudia Izúcar, Irma Rodríguez y Alberto Díaz Acevedo, Unidad 201 de Oaxaca; Javier Hernández, Unidad 202 de Tuxpan, Oaxaca; Daniel Aguilar Álvarez, Unidad 242 de San Luis Potosí; Ma. Librada Velásquez, Héctor Manuel Jacobo, Fernando Ocaranza, José Guadalupe Duarte y Mireya Rubio, Unidad 251 de Sinaloa; Lidia Llanez, Unidad 261 de Hermosillo, Sonora; Teresa Flores, Unidad 26-B de Navojoa, Sonora; Víctor Santiago Echeverría, Alejandra Torres, Unidad 302 de Veracruz, Veracruz, y Oliva Cevallos Alpuchi, Unidad 301 de Jalapa, Veracruz.

Por último, dos reconocimientos muy especiales, a Jaquelin Cacheaux por su paciencia, por compartir mis obsesiones y hacer eco de mis reflexiones durante la última etapa del desarrollo de la investigación. A Samuel Salinas, acucioso lector de borradores, sus observaciones me ayudaron a abrir más derroteros en el análisis; su pasión y compromiso con los jornaleros migrantes fortaleció aún más la búsqueda por arribar al entendimiento, en el océano de preguntas formuladas y en el laberinto de la problemática estudiada.

Aprecio en todo lo que vale la escucha, el acompañamiento y el valioso apoyo que brindaron todos y cada uno de los nombrados, incluso aquellos no mencionados, por cuestiones de espacio, y con quienes he compartido la apasionada aventura de conocer el mundo de los jornaleros agrícolas migrantes.



Niños jornaleros migrantes en espacio educativo
en Finca Puebla, Huauchinango, Puebla.

Y para todos las niñas y los niños que al preguntarles:

–¿Por qué trabajas como jornalero migrante?

–Porque nací en Guerrero y soy indígena, ¡qué más!

Mario Rodríguez Santos oriundo de Chilapa, Guerrero;
alumno de la escuela primaria para migrantes Kuale Tlanesí, Morelos.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	11
---------------------------	-----------

CAPÍTULO I

MERCADO AGRÍCOLA	19
-------------------------------	-----------

Desarrollo global, mercado agrícola y migración interna	20
---	----

Perfil de las familias jornaleras migrantes (FJM)	33
---	----

Niñas y niños jornaleros agrícolas migrantes: condiciones de vida y trabajo	49
--	----

CAPÍTULO II

EDUCACIÓN PRIMARIA PARA NNJM.....	69
--	-----------

El acceso, un problema no resuelto	70
--	----

Esfuerzos derivados de la política de equidad	80
---	----

Oferta educativa	98
------------------------	----

CAPÍTULO III

LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

PARA EL ACCESO A LA ESCUELA	113
--	------------

Datos imprecisos	115
------------------------	-----

Matrícula escolar	120
-------------------------	-----

Matrícula atendida por el Pronim.....	124
Ingreso al primer grado de educación primaria.....	136

CAPÍTULO IV

CALIDAD DE LA OFERTA E IGUALDAD DE OPORTUNIDADES: PERMANENCIA

Y RESULTADOS ESCOLARES.....	175
------------------------------------	------------

Factores que influyen en la falta de igualdad de oportunidades	176
---	-----

Los docentes y sus condiciones de trabajo.....	184
--	-----

Precariedad de los espacios escolares	199
---	-----

Organización escolar y atención multigrado.....	210
---	-----

Falta de equidad en los resultados escolares	218
--	-----

Tránsito entre los grados de educación primaria	219
---	-----

Diferencias entre niñas y niños en la permanencia en la educación primaria.....	221
--	-----

CONCLUSIONES.....	237
--------------------------	------------

REFERENCIAS.....	251
-------------------------	------------

PRESENTACIÓN

Este libro condensa años de permanente búsqueda por encontrar respuestas a preguntas surgidas desde el primer acercamiento que tuve con la población jornalera migrante (Conafe, 1997): familias hambrientas y cansadas que regresan a sus galeras después de las largas y rudas jornadas en los campos agrícolas, cubiertos sus cuerpos con hilachos y paliacates en sus rostros, y a los que sólo es posible verles las miradas de desaliento mezclado con una profunda resignación y desesperanza. Y también sus hijos, todos niñas y niños trabajadores, sucios y desarrapados, como topos entre los surcos, callados e inaprensibles pero al mismo tiempo con un gran movimiento corporal, quizás desarrollado por la velocidad con la que realizan mecánicamente sus tareas en los extensos campos agrícolas, en un lugar donde lo único que preocupa es llenar y cargar baldes de jitomate para poder sobrevivir.

Niños que no tienen tiempo para hablar, comer o jugar, menos aún para ir a la escuela. A pesar de esto algunos de ellos, con sus escasas fuerzas, después de terminar su jornada, se lavan el rostro y se peinan para dirigirse a los improvisados salones. “¡Yo quiero aprender... que alguien me enseñe!” me dijo aquella primera vez Inocencio González, un niño mixteco originario de Tlapa, Guerrero, a quien entrevisté en el campamento El Batán, en Culiacán, Sinaloa.

A partir de aquel encuentro surgieron mil preguntas, se agigantaron los sentimientos de enojo e impotencia y se tambalearon los marcos racionales adquiridos. La sorpresa aumentó en la medida que conocía las condiciones en las que viven y trabajan las familias jornaleras migrantes (FJM), las preguntas se multiplicaron. ¿Cómo era posible que los niños asistieran a la escuela en el poco tiempo disponible después de sus jornadas de trabajo, cómo pedir que aprendan en esas condiciones de vida, cómo enseñarles con tanta precariedad manifiesta en el entorno familiar y escolar, cómo hacer que la educación terminara con ese perverso círculo de explotación y pobreza? ¿Qué podía hacer el quijotesco maestro, solo y marginado como los mismos jornaleros, ante una realidad social y económica similar a un monstruo gigantesco de múltiples tentáculos, que se alimenta y crece cada día sorbiendo la fuerza física y la voluntad de miles y miles de hombres, mujeres, niñas y niños que se enfilan silenciosamente de madrugada a trabajar en los campos agrícolas?

En la realidad educativa que poco a poco se fue develando no había justificación ni cabía ninguna de las teorías modelizantes. Al entrar por primera vez a un espacio escolar con niñas y niños migrantes se desdibujaron las nociones pedagógicas pregonadas. El ruido que invade los salones de clase, el movimiento constante de los menores, las dificultades para mantenerlos atentos y en un solo lugar; la diversidad en sus múltiples formas de expresión lingüística y cultural, además de la falta de condiciones materiales de las aulas eran muestra del abismo que existe entre teoría y práctica; y frente a esa realidad un maestro (tan joven, quizá, como alguno de sus alumnos) tratando de construir sentidos, de esbozar actividades para darle algún tipo de significado a su esfuerzo y al de los escasos niños que asisten. Un maestro sin nada, sólo con su extraordinaria vocación y un pequeño grupo de niñas y niños que deseaban vehementemente aprender a escribir su nombre, a leer, a hacer cuentas y a hablar español.

Después de aquel primer encuentro, las preocupaciones por las niñas y los niños jornaleros migrantes (NNJM) se ampliaban hasta

convertirse en pasión, la cual me llevó a una indagación constante dentro de los espacios escolares, de campamento en campamento, y más recientemente de una entidad federativa a otra, en busca de respuestas a los cuestionamientos planteados; identifique múltiples, heterogéneas formas de expresión de una dramática realidad, la cual tiene como trasfondo la pobreza, la marginación y la injusticia que tienen como consecuencia la desigualdad educativa.

El propósito de esta investigación es contribuir al análisis de las causas que impiden que las oportunidades educativas sean equitativas para este sector de la población. La tesis central que orientó este trabajo sostiene que la falta de oportunidades en el acceso, permanencia y resultados escolares de las NNJM está determinada por la falta de equidad y calidad que presentan los programas de educación primaria con los que se atiende a esta población y que es necesario que la política pública impulse innovaciones y acciones integrales, junto con programas efectivos para erradicar el trabajo en los menores.

La investigación fue orientada por dos tipos de preocupaciones: una de tipo diagnóstica y otra valorativa. En un primer momento las preguntas de análisis se centraron en el conocimiento sobre la población; se necesitaba precisar quiénes son, de dónde vienen, a dónde van, cómo sobreviven. Por otra parte, se requería conocer las acciones que ha realizado el Estado para cumplir con la obligación de otorgarles la educación primaria, es decir, identificar mediante qué políticas y programas gubernamentales se ha pretendido satisfacer sus necesidades educativas, dónde y cómo se instrumentan y cuáles son los resultados obtenidos. El segundo momento, que constituye la mayor parte de la investigación, se orientó hacia la medición de las desigualdades expresadas a través del análisis comparativo entre diversos indicadores para obtener datos que permitieran valorar la equidad y la calidad de la oferta educativa.

Para construir los referentes explicativos de esta investigación recuperé los resultados cuantitativo que obtuve a partir de coordinar a nivel nacional, durante cuatro años consecutivos, la eva-

luación externa del Programa de Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes (Pronim) que ofrece la Secretaría de Educación Pública (SEP) para la atención educativa a este sector de la población nacional (las evaluaciones se realizaron mediante convenios firmados por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEByN) de la SEP de los años 2002 al 2005). Recuperé los datos de los ciclos escolares agrícolas 2003-2004 y 2004-2005; en el país no existe otro estudio similar que arroje información a nivel nacional y con la abundancia de indicadores acerca de la operación y los resultados del programa educativo más importante para atender a esta población infantil, a pesar del tiempo los datos tienen validez explicativa. El trabajo de campo de estas evaluaciones se realizó en 15 entidades federativas en donde para el año 2005 tenía cobertura el Pronim: Baja California, Baja California Sur, Colima, Durango, Hidalgo, Jalisco, Morelos, Nayarit, Nuevo León, San Luis Potosí, Oaxaca, Puebla, Sinaloa, Sonora y Veracruz.

El libro tiene cuatro capítulos. En el primero se construye el marco contextual económico y social para explicar las condiciones de marginación, exclusión social y explotación laboral en las que viven los jornaleros agrícolas migrantes. En él se muestra una caracterización del mercado agrícola, las causas y necesidades que subyacen en la migración interna en el país. Se presentan los mecanismos y las formas de incorporación de los jornaleros agrícolas migrantes al trabajo y a los distintos flujos migratorios, así como las consecuencias de la movilidad al interior de las FJM, particularmente entre la población infantil.

Este capítulo contiene una caracterización de las zonas y regiones agrícolas del país, así como un análisis en torno a la tensión y la mutua dependencia que existe entre la demanda del capital agroproductor y la oferta de la mano de obra de los sectores campesinos e indígenas que se incorporan al mercado de trabajo rural y a la migración interna. Además, se presenta una descripción analítica de los rasgos demográficos, sociales y culturales predominantes, las con-

diciones de vida y las formas de participación de las familias, las niñas y los niños incluidos, en las redes de explotación del mercado laboral agrícola.

En el segundo capítulo se formula una reconstrucción histórica de la política y de las acciones gubernamentales orientadas a la atención específica en el nivel de primaria de las niñas y los niños migrantes hasta el año 2005. Se parte de una reflexión crítica que reconoce los esfuerzos gubernamentales realizados; no obstante, se subraya que son insuficientes particularmente en el limitado financiamiento público y la falta de una voluntad política que instrumente y ejecute medidas compensatorias, con criterios de discriminación positiva, que puedan mejorar sustancialmente la calidad y equidad del servicio educativo que se otorga a este sector social. Se ofrece también un análisis acerca del estado actual de atención educativa en el nivel primaria, a través de la revisión comparativa de las modalidades que han ofrecido a la población infantil migrante la SEP y el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), sus propuestas pedagógicas y curriculares, modelos de operación y los resultados que se obtienen a través de la cobertura y la matrícula escolar de los programas en el ámbito nacional. Resultados que son muy heterogéneos, pero que en general expresan la insuficiencia de acciones federales y estatales para poder garantizar el ingreso de este sector social a la educación primaria.

En el tercer capítulo se analizan diferentes expresiones que adquiere la falta de oportunidades educativas para la incorporación de las niñas y los niños migrantes a la escuela primaria. Para ello, se construyen indicadores y datos cuantitativos que permiten mostrar, bajo criterios comparativos permanentes, las oportunidades de acceso de esta población al primer grado de educación primaria. A partir de las diferencias que existen en la atención educativa en las entidades federativas donde se brinda el servicio, según los índices de marginación que presentan, la categoría que adquieren en la dinámica migratoria (de atracción, intermedia o de origen) y en función del tipo de participación de las familias jornaleras en los

flujos migratorios (pendular, golondrina o jornaleras establecidas). Por otra parte, se analizan las diferencias que resultan en función del género, edad de los menores y la diversidad étnica y lingüística que los caracteriza.

En el cuarto y último capítulo el eje transversal es la falta de calidad de la oferta educativa y su impacto en la permanencia y en los resultados escolares de la población infantil migrante. Se analizan los perfiles educativos y las expresiones de la desvolarización económica y social de los docentes que operan los programas dirigidos a esta población infantil; se describen las precarias condiciones materiales de los espacios escolares y se problematiza la pertinencia de la organización multigrado, forma predominante con la que se atiende a esta población. Se recuperan indicadores mediante los cuales se puede valorar la desigualdad de oportunidades que existe tanto en el acceso, la permanencia y los resultados escolares. Todo ello para valorar la falta de equidad que predomina en el servicio educativo que actualmente se otorga a este sector que sufre una acumulación de vulnerabilidades por ser pobres, indígenas muchos de ellos, migrantes y trabajadores del campo en una sociedad altamente excluyente.

Incluso desde el discurso político oficial se reconoce el fracaso escolar de las NNJM, hay datos que muestran su bajo desempeño en la educación primaria, pero hay pocos estudios que muestren la dimensión real de cómo se expresa este dramático problema educativo. La relevancia de este estudio reside en poder mostrar la dimensión de la problemática, sus expresiones y el análisis de los procesos que coadyuvan en el fracaso, no de las niñas y los niños, sino de la oferta educativa, asociando los escasos resultados escolares con la falta de equidad y calidad del servicio que se les ofrece, sin desconocer el impacto negativo que tienen los factores externos en los resultados escolares.

Este estudio pretende aportar información para ser recuperada en futuras investigaciones, así como una perspectiva teórica y metodológica que puede favorecer el desarrollo del campo de cono-

cimiento, pero fundamentalmente busca contribuir a los debates educativos que establecen una conexión entre pobreza económica y desigualdad educativa, en el marco del análisis de los procesos crecientes de exclusión social que se viven hoy en día en México.

Una de las preocupaciones centrales que orientaron la elaboración de esta investigación fue la certeza acerca de la necesidad de realizar estudios sistemáticos que den cuenta de la realidad económica y social en la que viven los jornaleros agrícolas migrantes (JAM). La pobreza y la exclusión social de este sector de la población presentan múltiples expresiones, una de ellas es la invisibilidad de la que son objeto por parte de la política pública y de la sociedad en general.

Este esfuerzo de trabajo de investigación se realiza en aras de hacer pública una denuncia y para sensibilizar conciencias e impulsar acciones que permitan a los infantes migrantes tener la oportunidad de ser considerados como cualquier otro niño, como sujetos de derechos que merecen ser tratados con dignidad y respeto, y por ende gozar de una vida mejor.

CAPÍTULO I

MERCADO AGRÍCOLA

En este primer capítulo del libro se presentan la ubicación y las características del mercado agrícola, así como el origen de la mano de obra que se contrata en las diferentes regiones del país. Se realiza un análisis de las necesidades relacionadas con la oferta y la demanda de fuerza de trabajo que influyen y regulan las dinámicas de la migración interna y la participación de las familias jornaleras migrantes (FJM).

Partimos de reconocer la importancia de las causas económicas de los movimientos migratorios al mostrar cómo en este fenómeno económico, social y cultural confluyen las necesidades de mano de obra por parte del capital empresarial y de fuentes de trabajo de los jornaleros migrantes, conjugándose ambas en un fuerte andamiaje en el que se sostiene la lógica de la explotación laboral y la reproducción de la pobreza en la que viven las FJM y, por ello mismo, la falta de oportunidades educativas para las niñas y los niños que provienen de estas comunidades.

También se muestran algunas de las características sociodemográficas más representativas de las familias: lugares de origen, rasgos étnicos y lingüísticos, condiciones de trabajo asalariado. Particularmente se describen los mecanismos de participación de las

niñas y los niños en el trabajo y las formas en cómo se expresan la explotación y la exclusión social en esta población.

DESARROLLO GLOBAL, MERCADO AGRÍCOLA Y MIGRACIÓN INTERNA

En México, desde la época posrevolucionaria comenzó a configurarse una “estructura agraria dual” (Gendreau, 2001). Por una parte, se ha fortalecido la agricultura, en ciertas zonas y con determinados tipos de cultivos, orientada hacia el desarrollo comercial y de exportación; actividad con enormes inversiones, infraestructura tecnificada, con una producción intensiva y muy dinámica que destina la mayor parte de sus productos a la exportación y para abastecer al mercado nacional. Por otra parte, se observa el deterioro y el empobrecimiento de un sector de la agricultura orientada hacia el autoconsumo que emplea una tecnología tradicional caracterizada por la producción de alimentos básicos (fundamentalmente frijol y maíz) y por una baja rentabilidad comercial, que abastece los mercados regionales y locales, además con muy poco apoyo por parte de las políticas e instituciones gubernamentales agropecuarias.

Como resultado de los reajustes de los modelos económicos y la inserción en el esquema económico global del país durante las últimas tres décadas se ha observado la paulatina desterritorialidad y el desdibujamiento de las fronteras internas nacionales en aras de la expansión de las empresas y del mercado, a fin de favorecer un mayor intercambio transnacional y la apertura financiera, comercial y cultural con otros países, particularmente con Estados Unidos de Norteamérica. Al mismo tiempo que se han creado grandes expectativas relacionadas con el desarrollo económico, cultural y de comunicación se han transformado las formas de producción y comercialización en la agricultura con un alto costo social entre los sectores campesinos e indígenas: “la globalización, más que un orden social o un único proceso, es resultado de múltiples movimien-

tos, en parte contradictorios, con resultados abiertos, que implican diversas conexiones local-global y local-local” (García, 2001, p. 47).

En las últimas décadas el país ha sufrido transformaciones económicas y sociales. Con la apertura al mercado internacional y la consolidación de las relaciones económicas globales, en el campo se ha modificado la estructura productiva agrícola. Existe una parte del sector que se caracteriza por un creciente desarrollo generado por la incorporación de tecnologías de punta y la introducción de nuevos procesos de producción, la adopción de nuevas formas en la organización y uso de la fuerza de trabajo caracterizadas por una alta flexibilidad laboral, el uso cada vez más eficiente de los recursos naturales, la diversificación y la especialización regional de los diferentes tipos de cultivos, a la vez que se ha fomentado la comercialización de los productos agrícolas en el mercado internacional. Sara María Lara y Hubert C. de Grammont (1996, p. 79) al referirse al desarrollo de la producción hortícola en el país en las últimas décadas del siglo XX señalan:

Según datos de la Unión Nacional de Productores de Hortalizas (UNPH), en 1971 el área hortícola alcanzó 288 000 hectáreas y la producción ascendió a 2.9 millones de toneladas. Diez años más tarde la superficie había ascendido a 469 000 hectáreas y la producción se había incrementado a 5.8 millones de toneladas. Para la temporada agrícola 1989-1990, la superficie nacional destinada a las hortalizas se incrementó hasta 700 000 hectáreas, es decir, 3.5% de la superficie nacional, y la producción ascendió a 8.5 millones de toneladas, que representaron 16.6% del valor agrícola nacional.

La apertura comercial y la creciente promoción a las exportaciones, junto con otros factores, contribuyeron a agudizar las crisis en el sector agropecuario. Entre los otros factores se pueden señalar:

la caída de los precios relativos de los productos agrícolas (como consecuencia de la abrupta apertura); la elevación de los bienes de capital (maquinaria e implementos), así como de los precios de los insumos

agropecuarios (fertilizantes, insecticidas, combustibles), aunado a las políticas económicas instrumentadas por el Estado a partir de 1982, lo que ha determinado: la caída brusca de la inversión pública en irrigación, fomento agrícola y crédito rural; la contracción de la demanda interna de alimentos (contracción salarial y del nivel de la actividad industrial) y la evolución de las relaciones de precios desfavorables a la agricultura (Gendreau, 2001, p. 85).

Estas crisis han afectado sobre todo al sector agrícola tradicional por no contar con la capacidad productiva lo suficientemente moderna y atractiva para los productores a gran escala y con los recursos suficientes para competir con la actividad agrícola comercial y de exportación.

Un sector que ha pagado la factura de la inserción en el mercado mundial ha sido el agrícola, donde la apertura comercial ha empobrecido a los pequeños productores de granos básicos y ha sesgado la producción agrícola a aquellos productos comercializables en los mercados internacionales (Cos-Montiel, 2001, p. 16).

El cambio en la estructura productiva del campo ha obligado a los pequeños propietarios campesinos y a los jornaleros sin tierra a intensificar su búsqueda de empleo. El número de jornaleros y peones agrícolas se incrementó 23.97% al pasar de 2.03 millones en 1991 a 2.5 millones en 1999 (Sedesol, 2001, p. 26). Esto dio lugar a fuertes movimientos migratorios definitivos y estacionales, lo que ha ocasionado la conformación de variados patrones de asentamiento poblacional (temporal o definitivo) en algunas zonas y regiones tanto urbanas como rurales. Las pocas y limitadas condiciones de la producción tradicional campesina y de las pequeñas unidades productivas agrarias que no cuentan con la capacidad de generar los satisfactores suficientes para cubrir las necesidades de autoconsumo básicas más el agotamiento de fuentes de trabajo para un número cada vez mayor de población han provocado la migración

de campesinos y de indígenas hacia zonas agrícolas que les ofrecen mayores oportunidades de empleo y mejores condiciones de vida: “Así, los pequeños productores han tenido que diversificar sus opciones de ingreso, encontrando en el empleo temporal del moderno sector agrícola de exportación una nueva fuente de empleo e ingreso” (Cos-Montiel, 2001, p. 16).

La combinación de ambos factores, la migración y la incorporación a las redes de trabajo asalariado, transforma a miles de campesinos e indígenas en jornaleros agrícolas migrantes (JAM); sector de la población nacional que por la baja escolaridad que los caracteriza, la falta de cualificación de la fuerza de trabajo y el poco o nulo conocimiento del español (en el caso de muchos que provienen de los diferentes pueblos originarios), entre otros múltiples factores, colocan a los jornaleros migrantes y sus familias en una posición altamente vulnerable, por lo que padecen las diferentes expresiones de la exclusión social:

económica, en términos de la privación material y de acceso a mercados y servicios que garanticen las necesidades básicas; política e institucional, en cuanto a carencia de derechos civiles y políticos que garanticen la participación ciudadana; y sociocultural, en referencia al desconocimiento de las entidades y particularidades del género, gerenciales, étnicas, religiosas o las preferencias o tendencias de ciertos individuos y grupos sociales (Gacitúa citado por Arroyo, 2001, p. 106).

Además de la pobreza que sufren en sus comunidades de origen y en las regiones de atracción a donde migran, esta población está acostumbrada a la discriminación, a los malos tratos y a la explotación laboral a cambio de escasos ingresos que difícilmente alcanzan para cubrir las necesidades básicas, no obstante la importancia de las actividades que realizan dentro de la producción económica del país.

ZONAS AGRÍCOLAS

La Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol) señala que existen alrededor de 70 zonas agrícolas identificadas como mercados de trabajo rural en el país (Sedesol, 2006), las cuales se caracterizan por una intensa producción hortícola (ejote, chile, calabaza, tomate, espárragos, pepinos, frijol, berenjena, cebollín y otros), frutícola (fresas, manzana, pera, perón, piña, melón, sandía) y de productos industrializables (café, caña, tabaco y, en menor medida, algodón). Cada ciclo agrícola estas regiones presentan una fuerte demanda de trabajadores jornaleros, que se resuelve mediante la contratación diferenciada de mano de obra, la cual puede ser:

- Local. Cuando la producción agrícola resuelve sus necesidades de mano de obra con trabajadores que residen en la misma zona de cultivo. Este tipo de trabajadores generalmente cuenta con mejores condiciones laborales dentro de la división técnica y social del mercado agrícola rural.
- Regional. Cuando la demanda de mano de obra no se satisface con personas de la localidad y se requiere la contratación, por periodos más o menos regulares, de trabajadores migrantes de zonas aledañas.
- Interregional. Demanda grandes cantidades de trabajadores migrantes de diferentes estados del país, además de absorber la mano de obra regional y local.

Dependiendo de las necesidades productivas del mercado agrícola (relación entre la oferta y demanda de mano de obra), se conforman diferentes zonas:

Cada zona muestra diferencias en cuanto a su composición económica, demográfica, social y cultural. Además tienen ofertas de trabajo diferenciadas de acuerdo con los diversos niveles de acceso de los productos agrícolas al mercado regional, nacional e internacional, que a su vez depende de múltiples factores, como son: *a)* los recursos materiales, *b)* la

diversificación de las actividades productivas, *c*) los recursos ecológicos y naturales de la región, *d*) los procesos de organización social y productiva, entre otros. En cuanto al tipo de mano de obra que se requiere en cada zona, estas diferencias generan espacios de segmentación y formas de estratificación, donde se presentan mayores desventajas económicas y sociales de unos trabajadores frente a otros (Cartón de Grammont y Lara, 2000, p. 134).

De acuerdo con sus características, el Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas (PAJA), de la Sedesol, divide a éstas en:

- Zonas de atracción o receptoras. Su composición demográfica se integra por un fuerte contingente de población indígena de diversos pueblos étnicos (mazateco, mixe, mixteco, náhuatl, popoca, tlapaneco, triqui y zapoteco, entre otros con menor presencia), aunque en mayor medida se identifica población mestiza. Hay una amplia multiculturalidad debido a la presencia de hablantes de diversas lenguas indígenas y del español. Dentro de esta categoría se encuentran los estados de Sinaloa, Sonora, Baja California, Baja California Sur, Tamaulipas, Nuevo León, Morelos y la comarca lagunera, que abarca parte de Durango y Coahuila. En estas zonas hay una alta demanda de mano de obra, sea local, regional o interregional; la producción agrícola se remite a los mercados local, nacional e internacional.

En estas regiones migratorias se presenta una alta flexibilidad laboral que se expresa en una marcada estratificación de la mano de obra, irregularidad en las diferentes formas de contratación, precariedad en los salarios, carencia de prestaciones laborales, diferenciación de actividades que desempeñan los jornaleros migrantes. En esta división del trabajo ocupan un cierto lugar de privilegio los enganchadores, capataces o camperos de origen indígena, hablantes del español quienes fungen como mediadores e intermediarios dentro de las redes sociales del mercado agrícola.

Generalmente los trabajadores locales hablantes del español realizan actividades relacionadas con la administración y control del proceso productivo; la mano de obra interregional participa en actividades con menos salarios que la local, pero se ve beneficiada con mejores condiciones laborales (trabajan en espacios cerrados, en el empaque de los productos agrícolas) que las que tienen los trabajadores interregionales migrantes. Éstos laboran directamente en los campos agrícolas, desempeñan las actividades más penosas (cosecha, desyerbe, recolección, corte, carga, entre otras), en las peores condiciones y con los más bajos salarios, sometidos a diversas expresiones de racismo, incluso por sus coterráneos. Los hablantes del español discriminan a quienes no usan este idioma.

En entrevista (realizada en 2004), un padre de familia jornalero migrante de origen indígena, procedente de Guerrero, comentó:

P.- Señor, ¿y cuántas veces ha venido usted para acá?

R.- Nosotros es la primera vez que hemos venido [...] ¿No? O sea que yo vine hace como cinco años, pero ya tarde, pues. Vine solo hasta hoy venimos todos.

P.- ¿Y cómo se siente?

R.- Bueno como un poquito medio alcahueteado, casi todos los niños vienen enfermos. Allá casi no se enferman los niños, es que allá está muy limpio, y acá está muy sucio. Por ejemplo esa gente, está muy sucia.

P.- ¿De dónde son esas personas?

R.- De Tlapa. Nosotros no somos de Tlapa, nosotros somos de más lejos, de más allá, pues. Nomás que esa gente no se asea; dicen que se hacen del baño.

P.- ¿Hacen del baño a la intemperie?

R.- Así es, porque allá andan tapando la suciedad, pues.

P.- ¿Ustedes no hablan ningún dialecto?

R.- No. Los que hablan dialecto son los de allá (se refiere a otros jornaleros ubicados en otra área de la galera donde están todos hacinados).

P.- *¿También son de Guerrero?*

R.- Sí.

P.- *¿Qué dialecto es el que hablan?*

R.- Pues solamente ellos se entienden. Nosotros no les entendemos.

P.- *¿Y cómo son?*

R.- No, ellos se visten de otra forma, otro vestir. No pues sí, es lo que le estoy diciendo...

- Zonas intermedias. La composición demográfica es, al igual que en las zonas de atracción, heterogénea, integrada por población indígena y mestiza; la diferencia entre ambas regiones es que en las intermedias hay una mayor presencia de fuerza de trabajo regional de grupos étnicos de la misma entidad federativa. Es decir, se registra una mayor participación de la mano de obra local, por ejemplo, huicholes (o wixaritaris) y coras en la producción tabacalera en Nayarit o grupos náhuatl y totónaco en el sector cafetalero en Puebla. Si bien hay menos trabajadores temporales interregionales (como tlapanecos en la siembra melonera de Puebla o en la recolección del ejote en Morelos), estas zonas presentan una composición social, cultural y lingüística relativamente más homogénea comparada con la diversidad, la estratificación y la discriminación que se expresa en las de atracción. En esta categoría migratoria se incluyen a los estados de Veracruz, Puebla, Hidalgo, Chihuahua, San Luis Potosí, Jalisco, Guanajuato, Colima, Michoacán, Nayarit, Durango, Tabasco y Chiapas.
- Zonas expulsoras o de origen. Los estados expulsores de población jornalera migrante son fundamentalmente Guerrero y Oaxaca. Su composición demográfica está integrada en su mayoría por población indígena, que tiene necesidad de salir

de sus comunidades en busca de fuentes de subsistencia en otras entidades o incluso fuera del país; esta mano de obra se inserta en el mercado del trabajo para la producción nacional e internacional. Estas zonas muestran también una alta diversidad étnica y lingüística.

Figura 1.1 Zonas migratorias vinculadas al mercado del trabajo agrícola



Fuente: Pronjag-Sedesol (2001), presentado por la SEP. Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes, SEP-SEBYN, México, 2003, p. 8.

Dada la movilidad y la recurrencia de los jornaleros migrantes a determinado tipo de zonas agrícolas, se identifican diversas rutas: la primera es conocida como del Pacífico e inicia en los estados de Oaxaca y Guerrero, desde donde los trabajadores se desplazan a los estados de Sinaloa, Sonora, Baja California, Baja California Sur, Jalisco y Nayarit, como principales zonas de atracción. La segunda es la ruta del Golfo, la población sale de Hidalgo y Puebla para trasladarse a Tabasco, Tamaulipas y Veracruz. La tercera es la del Centro que presenta movimientos migratorios interregionales que abarcan

los estados de San Luis Potosí, Guanajuato, Zacatecas, Durango, Coahuila y Chihuahua. Trabajos más recientes, como el realizado por Morett y Cosío (2004), señalan la vigorización de una cuarta ruta, denominada del Sureste, que comprende los traslados de población indígena (incluso jornaleros guatemaltecos) que se desplaza de Oaxaca, Chiapas, Yucatán y Tabasco a las zonas de atracción.

UNA ESTRATEGIA DE SUPERVIVENCIA

La migración interna vinculada a la búsqueda de satisfactores y fuentes de empleo en el mercado de trabajo rural presenta varias aristas de análisis, y sus causas no son unidireccionales. Según Mónica Gendreau (2001, pp. 134-135):

El estudio de la migración tiene una larga tradición tanto en el ámbito público como académico y se ha realizado desde muy diversas disciplinas. Por ejemplo, la economía se ha centrado en las variables de empleo, costo del desplazamiento y diferencial salarial; la demografía la estudia en términos del crecimiento de la población y, junto con la sociología y la antropología, ha identificado como variables fuertemente asociadas a los procesos migratorios: el ingreso familiar, el tamaño y la estructura familiar, la experiencia migratoria, el desarrollo económico de la comunidad, la existencia de servicios y satisfactores tanto en el lugar de origen como de destino y la historia migratoria de las comunidades.

Al revisar sus orígenes económicos encontramos la confluencia de dos tipos de necesidades: la oferta y la demanda de mano de obra, que son reguladas por los niveles de reestructuración del sector agropecuario, las redes sociales y los contextos socioculturales que se conforman en las zonas de atracción (Lara y Cartón de Grammont, 2000). La solicitud de mano de obra está en función de las necesidades de la producción agrícola; la satisfacción de esta demanda depende en buena medida de las redes de intermediarios,

el uso de nuevas tecnologías, el nivel de participación de la empresa agrícola en el mercado nacional e internacional, entre otros factores que influyen en la conformación de zonas de atracción de mano de obra temporal. Por ejemplo, en el caso de Sinaloa para el cultivo de hortalizas en más de 80 mil hectáreas, se reporta que en la temporada agrícola de 1999-2000, se registró una población de más de 120,000 jornaleros, de los cuales aproximadamente 80,000 (65.2%) son población flotante y el resto (34.8%) son jornaleros asentados que llevan varios años establecidos en la entidad. Beatriz Rodríguez y Antonio Corrales (2000, p. 13) señalan que al terminar la temporada agrícola 76% de esta población migrante regresa a sus comunidades de origen, 3% permaneció en el estado otras dos temporadas para posteriormente regresar a sus comunidades y 21% siguió la ruta de la migración golondrina a los campos agrícolas de Sonora y Baja California.

En México la agudización de las crisis económicas de las últimas décadas, particularmente la acontecida en el campo, ha obligado a sectores de la población rural e indígena a desplazarse de manera temporal a zonas intermedias y de atracción migratoria en busca de fuentes de subsistencia y mercado de trabajo. Los grupos indígenas que migran con mayor frecuencia son (de mayor a menor porcentaje): zapotecas de Oaxaca, mixtecos de Guerrero, Oaxaca y Puebla; mazatecos de Oaxaca, otomíes de Hidalgo, Estado de México, Querétaro, Puebla y Veracruz; nahuas de Guerrero, Hidalgo, Estado de México, Veracruz y San Luis Potosí, chinantecos de Oaxaca, totonacos de Veracruz, kanjobales y mazahuas del Estado de México, choles de Chiapas, purépechas de Michoacán, mayas de Campeche, Quintana Roo y Yucatán y mixes de Oaxaca. Para el año 1995 estos grupos étnicos representaron 84.67% de los migrantes indígenas en todo el país (Rubio *et al.*, 2000, pp. 24 y 25).

Diversos factores relacionados con la crisis de las economías tradicionales indígenas, como problemas de tenencia de la tierra, bajos rendimientos de los precios de los productos agrícolas regionales, degradación ecológica y presiones demográficas obligan a estos grupos

a salir de sus comunidades para vender su fuerza de trabajo como jornaleros agrícolas en los complejos agroindustriales ubicados en el norte, noroeste y en algunas entidades del sureste del país.

La migración interna (tanto golondrina como pendular),¹ es considerada como una estrategia de supervivencia de estos grupos sociales que padecen de extrema pobreza (Gendreau, 2001). Antonieta Barrón y J. M. Hernández señalan que la migración rural en México:

no sólo es una actividad que les permite a los campesinos completar el ingreso familiar, sino que se ha vuelto el sentido de la supervivencia, es decir no es la migración un complemento para la reproducción de la familia campesina de las zonas marginadas del país, sino el elemento definitorio de la supervivencia (2000, p. 150).

Los complejos empresariales agrícolas, particularmente agroexportadores, requieren de mano de obra barata; se han identificado por lo menos 5 mecanismos de reclutamiento de los jornaleros: “[...] el realizado por un representante directo de la empresa o enganchador, el que se hace por agentes independientes o caciques locales, el efectuado por mayordomos o cabos, el que pasa por las autoridades locales y aquél que realizan los representantes de algunos sindicatos agrícolas” (Arroyo, 2001, p. 114 y véase también a Sánchez Saldaña, 2001, pp. 61-104).

El auge de la industria agrícola y la creación de grandes campos productores de frutas y hortalizas que demandan mano de obra en el país ha concentrado los flujos migratorios en algunas entidades como Sinaloa, donde hasta 90% de los jornaleros son migrantes (Briseño, 2004). Esta entidad representa una de las zonas de atracción de mano de obra de mixtecos y zapotecos provenientes

¹ La migración interna es la que se realiza dentro del país. La migración golondrina es cuando se trasladan permanentemente a diferentes zonas y tardan varios ciclos agrícolas para regresar a sus comunidades de origen. La migración pendular es cuando se realiza por movimientos de salida y retorno establecidos.

de Guerrero y Oaxaca: “Para la temporada 1999-2000, Guerrero sigue aportando el más alto porcentaje con 33.9%, Sinaloa 29.4% y Oaxaca 22.4% del total de migrantes en el estado de Sinaloa (Rodríguez y Corrales, 2000, p. 14).

Dadas las consecuencias generadas por el modelo económico que prevalece en el país, se agudiza el empobrecimiento de las condiciones de vida y trabajo de las familias rurales e indígenas y, por ende, las necesidades de incorporar al trabajo un mayor número de miembros del hogar, a fin de incrementar el ingreso. Esta necesidad, junto con la intensificación de las redes de comunicación a través de *enganchadores* locales y regionales, ha facilitado la incorporación de mujeres y niños a los movimientos migratorios y al trabajo estacional remunerado por periodos variados, cuya duración depende de los ciclos productivos de cada uno de los cultivos agrícolas.

Por otra parte, la existencia del mercado de trabajo agrícola caracterizado por una gran demanda de mano de obra barata y desreglamentada, que incorpora a las niñas y los niños a las redes del trabajo como complemento o “ayuda” al trabajo de los adultos, origina la incorporación prematura al mercado de trabajo agrícola de los hijos de las familias migrantes (López, 2002).

Una de las características más relevantes de los jornaleros es que migran en grupos integrados por comunidades y unidades familiares completas; los ingresos que perciben los menores de edad llegan a representar la mitad de los recursos económicos familiares. En algunas regiones del noroeste dedicadas a cultivos de exportación más de la cuarta parte de la fuerza laboral son niños o adolescentes; esta población migra junto con sus familias y desde edades muy tempranas (cinco o seis años en promedio, dependiendo del tipo de cultivo) se incorpora a las actividades productivas laborales (desyerbo, recolección y selección de frutas y hortalizas, empaque, carga y acarreo), con las mismas condiciones y exigencias laborales que los adultos. En los estados donde predomina la producción de frutas y hortalizas, como es el caso de Baja California, Baja California Sur,

Sinaloa y Sonora, se observa una mayor participación de las mujeres y de los niños. En los estados intermedios se combina este tipo de producción con la industrial, en ésta se demanda mayor resistencia física, como ocurre en Colima, Jalisco, Nayarit, Morelos, San Luis Potosí y en algunas zonas de Veracruz con producción cañera, en la que los niños varones se incorporan a edades más avanzadas (nueve o 10 años). En otras zonas, como las tabacaleras de Nayarit, resalta la mayor participación de las niñas (Díaz y Salinas, 2001).

PERFIL DE LAS FAMILIAS JORNALERAS MIGRANTES (FJM)

De acuerdo con un comunicado de prensa de la Sedesol (2009) sobre los resultados de la *Encuesta Nacional de Jornaleros Agrícolas 2009* se estima que existen 2,040,414 jornaleros agrícolas “quienes incorporados a los miembros de sus familias ascienden a más de 9,000,000 de personas en hogares jornaleros”, 81% son hombres y 19% mujeres; 40% es indígenas; 423 mil 608 son migrantes (21.3%) y 57% se emplea en los cultivos del chile y el tomate. Tanto en sus regiones de origen como en las zonas de destino, las familias jornaleras migrantes sufren la marginación y la extrema pobreza; padecen explotación laboral, miseria, hacinamiento, carencia de servicios básicos, y en general sufren de condiciones deplorables de vida, lo que hace que su existencia sea hostil, indigna y altamente riesgosa, incluso para su integridad física, particularmente en el caso de las mujeres, las niñas y los niños.

Estas familias presentan rasgos sociales, culturales y lingüísticos particulares por la exclusión sociohistórica en la que han vivido:

- Altos niveles de desnutrición.
- Un alto porcentaje de incorporación de los menores desde edades tempranas al trabajo infantil.
- Viven en localidades que presentan los más altos indicadores de marginación y los más bajos Índices de Desarrollo Humano (IDH).

- Tanto en zonas de origen como de atracción viven en condiciones insalubres y no cuentan con ningún tipo de protección social.
- Salen de sus comunidades de origen en busca de empleo dado el agotamiento de sus fuentes de sobrevivencia tradicionales (agricultura de autoconsumo, venta de artesanías, cuidado de animales de traspatio, entre otras).
- Se hallan atrapados por poderosos mecanismos de control social y económico (empresas y sus agentes, sistemas de intermediarios del mercado de trabajo agrícola, caciques regionales y locales).
- Funcionan como grupos sociales (comunidad y familia) vinculados por redes sociales de paisanaje y de parentesco.
- Son representados por intermediarios pertenecientes a sus mismas comunidades, orígenes étnicos y lingüísticos (contratistas y mayordomos), los cuales a la vez representan los intereses empresariales como sistema de enganche y acopio de la mano de obra en zonas de origen, y como agentes de organización y control en las zonas de atracción.
- Se incorporan al mercado de trabajo en condiciones de una extrema flexibilidad laboral, no cuentan con contratos, ni reciben prestaciones laborales, realizan las actividades menos calificadas y obtienen las remuneraciones más bajas.
- Las mujeres y las niñas están expuestas a una mayor vulnerabilidad ya que realizan una doble jornada (trabajo asalariado y doméstico) y son sujetas a distintas formas de explotación y discriminación dada su condición de género.

Los jornaleros agrícolas son “aquellos trabajadores eventuales del campo que se emplean, a cambio de un salario, en labores que van desde la preparación del terreno, hasta el cuidado y cosecha de los cultivos” (Sánchez Muñozhiero, 2002, p. 4). Según los datos repor-

tados por la encuesta aplicada en 13 estados del país² a 398 padres de familia de niñas y niños inscritos en el Pronim durante el ciclo escolar 2003-2004,³ se identificó que en su gran mayoría migran con la unidad familiar completa. Encontramos familias integradas hasta por ocho hijos, casi todos trabajan, particularmente los mayores.⁴ Estas familias tienen de dos a ocho hijos, de seis a 14 años (rango de edad para asistir al nivel primario); solamente 68.9% de los menores asiste a la escuela (lo que equivale a 2.2 hijos por familia) y el resto ha tenido que abandonar la primaria para incorporarse a las actividades agrícolas asalariadas.

Las familias jornaleras migrantes también se caracterizan por los altos índices de analfabetismo y los bajos niveles de escolaridad, lo cual se acentúa entre las madres jornaleras; 43% de los padres de familia no sabe leer ni escribir. Según la misma encuesta, la gran mayoría de estas familias (58%) se inserta en los flujos migratorios pendulares, es decir, salen de sus comunidades de origen cuando termina la cosecha local después del festejo del día de muertos y (a través de las redes sociales y laborales ya establecidas) se trasladan hacia los campos agrícolas, donde son contratados por unidad familiar en las diversas actividades de la producción agrícola. La contratación varía dependiendo de las necesidades productivas.⁵

² Inicialmente en este estudio se consideraron las 15 entidades federativas donde tiene cobertura el Pronim. Sin embargo en los estados de Hidalgo y Durango no se encontraba operando el programa durante el periodo de aplicación de este instrumento.

³ La muestra se integró con 24 padres de familia de Baja California, 66 de Baja California Sur, siete de Colima, 54 de Jalisco, nueve de Morelos, nueve de Nayarit, 20 de Nuevo León, 31 de Oaxaca, 13 de Puebla, cuatro de San Luis Potosí, 58 de Sinaloa, 47 de Sonora y 56 de Veracruz.

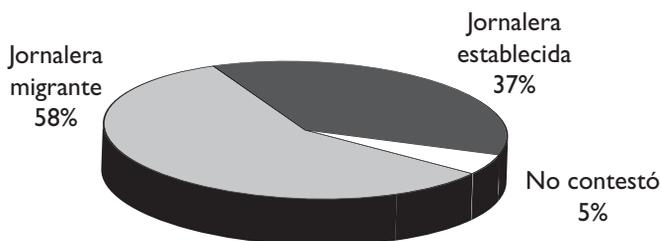
⁴ Otra investigación reporta que: "Los jornaleros indígenas del pueblo wixárika y nayari que se contratan en los campos tabacaleros de Nayarit emigran en unidades familiares integradas generalmente por el padre, la madre y entre tres o cuatro menores de quince años (Díaz y Salinas, 2001, p. 101).

⁵ Los migrantes pendulares migran paulatinamente desde noviembre y concluyen su llegada hacia principios de enero. La partida inicia hacia el mes de marzo y se generaliza en mayo. El inicio y término de los ciclos agrícolas depende de múltiples factores asociados a las dinámicas del mercado y la producción agrícola.

Los migrantes laboran en diferentes lapsos al año en una región agrícola, al término del ciclo se desplazan a otra región en producción o retornan a sus lugares de origen. En el 2003, diez de cada 100 jornaleros engarza tres regiones agrícolas al año, de ellos: 32.5% se emplea en cultivos de una región por una temporalidad de uno a tres meses, 36.2% labora en regiones por temporadas de cuatro a seis meses, 23.5% lo hace de siete a nueve meses, 3.6% se ocupa entre 10 y 12 meses. El resto puede optar por emplearse en una sola región todo el año (Sedesol, 2006, p. 5).

Una vez concluido el ciclo del cultivo agrícola algunas familias regresan a sus comunidades, otras deciden quedarse a radicar en los campamentos, regiones o zonas de atracción (37%).⁶ Algunos jornaleros, los menos, siguen migrando de un campamento a otro o de entidad a otra (migrantes golondrinos); de la pizza del jitomate en Sinaloa se trasladan a la recolecta de la fresa o a la cosecha del cebollín en Baja California. Ya cerca de la frontera con Estados Unidos, algunos emigran con sus familias para contratarse, en su mayoría, como jornaleros agrícolas en el país vecino.

Figura 1.2 Tipo de familia migrante



Fuente: Elaboración de la autora, con base en datos recopilados a través del cuestionario para padres de familia de la Evaluación externa del Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes, UPN-SEByN, México, 2005.

⁶ El criterio que se ha establecido para delimitar a las familias establecidas es por lo menos dos años de residencia en el mismo campamento o albergue, así como la ausencia de expectativas para migrar en el próximo ciclo productivo agrícola.

Estos patrones migratorios presentan ciertas regularidades en relación con los lugares de destino, en las cuales influyen las preferencias de los empresarios agrícolas por contratar a unos trabajadores de ciertos lugares frente a otros, así también los contratistas o enganchadores locales, quienes ya tienen establecidas las redes de contacto y traslado en las zonas de origen (Arroyo, 2001, pp. 113-114). Por su parte, las familias jornaleras regresan a los campamentos y albergues que ya conocen, pues comparativamente para ellos son los lugares que les ofrecen mejores instalaciones (vivienda, luz eléctrica, molino de nixtamal; incluso en algunas zonas el agua embotellada es uno de los criterios), condiciones laborales (salario y el trato que reciben por parte de los capataces o mayordomos, incluso del mismo propietario del campo agrícola) y servicios de que disponen (como es la escuela para sus hijos y la atención médica).

ORIGEN DE LAS FJM

De acuerdo con la encuesta del Pronim, realizada en 13 estados a 398 padres de familia, el 35.6% de los jornaleros era originario del estado de Guerrero, 21.6% de Oaxaca, 21.8% de Veracruz, y el resto, no mayor a 3.2%, provenía de otros estados del país.

Cuadro 1.1 Origen por estado de las familias jornaleras migrantes

Estado	Número	Estado	Número
No Disponible	8	Michoacán	10
Baja California	6	Morelos	4
Baja California Sur	2	Nuevo León	9
Chiapas	1	Oaxaca	86
Chihuahua	2	Puebla	11
Colima	3	San Luis Potosí	4

Estado	Número	Estado	Número
Distrito Federal	1	Sinaloa	13
Durango	1	Sonora	2
Guanajuato	4	Veracruz*	87
Guerrero	142	Zacatecas	2
Total			398

Fuente: Elaboración de la autora con base en datos recopilados a través del cuestionario para padres de familia de la Evaluación externa del Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes, UPN-SEByN, México, 2005.

* Cabe señalar que los datos recopilados sobre el estado de origen durante 2004-2005, con la muestra de padres de familia, colocan a Veracruz en segundo lugar y a Oaxaca en tercero; información que se contraponen con las tendencias en el ámbito nacional, en las que Oaxaca ocupa el segundo lugar y Veracruz el tercero.

Los datos disponibles nos muestran que el estado de Guerrero ocupa el primer lugar como entidad expulsora de familias migrantes incorporadas al mercado de trabajo rural; se calculaba que anualmente llegaban entre 30,000 y 40,000 migrantes guerrerenses a Sinaloa, de los cuales la mitad era menor a 18 años; 55% hombres y 45% mujeres, más de 30% era analfabeta (Canabal, 2000, p. 170; Domínguez, 2002).

Después de Guerrero, Oaxaca se ha caracterizado históricamente por ser una de las principales entidades expulsoras de jornaleros migrantes dada la falta de empleos, de bienes y servicios en las comunidades de origen; desde hace décadas de manera creciente los sectores pobres, particularmente indígenas, se desplazan con sus familias para establecerse temporalmente o de manera definitiva en los grandes centros de producción agrícola rural.

Este progresivo aumento de los movimientos migratorios evidencia la permanencia de las desigualdades económicas y sociales en la entidad, donde no sólo la pobreza y la marginación se hacen presentes, sino la discriminación étnica, la violencia y los grupos políticos. La exclusión y la falta de oportunidades ha orillado a las familias a desarrollar estrategias de supervivencia para satisfacer sus necesidades básicas (Reyes de la Cruz, 2002, p. 1).

Veracruz, tercera entidad de origen de las FJM, presenta rasgos distintos a los dos estados anteriores; se caracteriza por la presencia de un alto porcentaje de población incorporada a la migración interregional que realizan grupos indígenas y no indígenas a las zonas cafetaleras y cañeras de la entidad, en muchas ocasiones las comunidades de origen quedan prácticamente vacías durante el ciclo de producción agrícola.

La mayor parte de las FJM originarias de Veracruz presenta patrones de desplazamiento que tienen como destino los municipios cercanos, aunque en los últimos años en los estados del norte y noreste del país ya también se ha registrado una alta presencia de jornaleros veracruzanos. La caída del precio del café hace que esta actividad sea poco atractiva para los adultos, por lo cual migran temporalmente al norte de país (y en menor medida hacia estados circunvecinos como es el estado de Puebla), mientras los menores se emplean con mayor frecuencia en las actividades agrícolas locales.

CARACTERÍSTICAS ÉTNICAS Y LINGÜÍSTICAS

El fenómeno migratorio afecta principalmente a los grupos indígenas de los estados con mayores índices de marginación en el país (Guerrero, Oaxaca, Veracruz e Hidalgo). Existe una evidente asociación entre población indígena y pobreza, ya que:

Veinte por ciento de la población india basa su economía en una agricultura de subsistencia y en actividades ligadas al sector primario. La mayoría de esas actividades son la agricultura y una pequeña producción orientada al mercado local. Se encuentra una correlación entre el bajo promedio de ingreso personal de los hogares de los municipios donde existe mayor presencia indígena (Gendreau, 2001, p. 132).

De acuerdo con indicadores socioeconómicos, para el año 2000 se estimaba que del total de la fuerza de trabajo empleada en la agricul-

tura 60% era indígena (39% monolingüe o con un bilingüismo incipiente). Sin embargo, existen fuertes dificultades para identificar con precisión quiénes son, cuántos son y en qué condiciones viven los indígenas que transitan de una entidad a otra (Embriz *et al.*, 2001).

Lo que sí se puede confirmar es que dada la composición demográfica que caracteriza a la población jornalera migrante existe una presencia muy alta de contingentes indígenas, ya que un rasgo fundamental de esta población es la migración: “la etnicidad asociada a la pobreza es uno de los determinantes más importantes de la migración y emigración de la población rural en México” (Sedesol, 2001, p. 22). Del total de padres encuestados en la Evaluación externa del Pronim (UPN, 2005), más de 30% se reconoció como perteneciente a un grupo étnico, la mayor parte mixtecos (11.3%), náhuatl (11.3%) y zapotecos (4%). Y en porcentajes menores a 1.5% eran padres de familia de otros pueblos indígenas (amuzgos, popolocas, tarasco, tepehua, tlapanecos, triquis, entre los más representativos); 44.5% respondió no pertenecer a un grupo étnico y 24.1% no contestó esta pregunta (UPN, 2005).

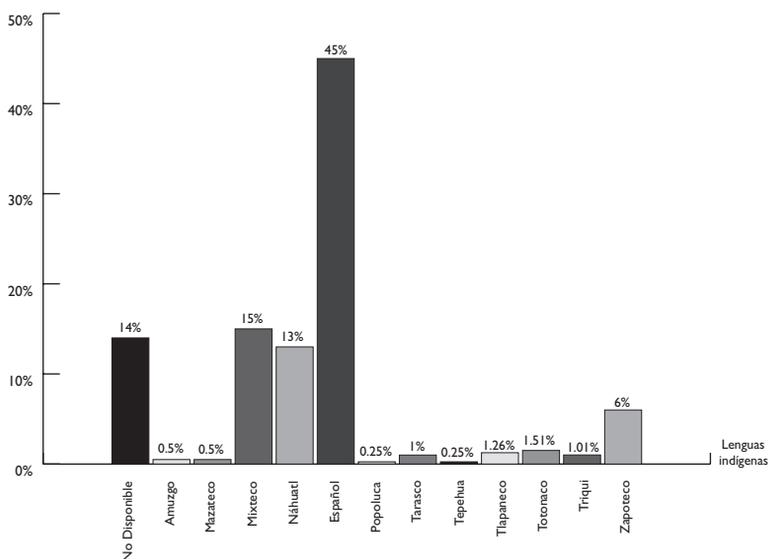
Del total de padres de familia encuestados 40% señaló hablar una lengua indígena, mientras que 45% dijo ser hablante del español, menos de 15% no contestó a esta pregunta.⁷

De los hablantes de lengua indígena predomina el mixteco (14.8%), en segundo lugar está el náhuatl (13.3%) y en tercero el zapoteco (5.8%); se cuenta con una minoría de hablantes de amuzgo, popoluca, tarasco, tepehua, tlapaneco, totonaco y triqui, no mayor de 1.5%.⁸

⁷ Es importante señalar que los indicadores considerados para definir al ser indígena fueron: en principio mediante su identidad referida por la autoidentificación y en segundo lugar por su lengua.

⁸ Faltó contabilizar aquellos padres de familia jornaleros hablantes de lenguas indígenas que migran a las entidades federativas no incluidas en la muestra.

Figura 1.3 Padres de familia por lengua indígena



Fuente: Elaboración de la autora con base en datos recopilados a través del cuestionario para padres de familia de la Evaluación externa del Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes, UPN-SEByN, México, 2005.

La población indígena en las zonas de atracción presenta los menores niveles de escolaridad, mayor índice de analfabetismo, mayores porcentajes de enfermedades y recibe menos atención médica; asimismo perciben los salarios más bajos (Sánchez Muñozhiero, 2002). Arnulfo Embriz y sus colaboradores en el artículo “La pobreza entre los indígenas de México” (2001) señalan que:

En los indígenas migrantes que trabajan como jornaleros agrícolas al norte de México las causas de enfermedad son las constantes infecciones gastrointestinales, respiratorias y cutáneas, condicionadas por el hacinamiento y la falta de sanidad del ambiente, los envenenamientos por agua contaminada, los accidentes por transporte en vehículos de carga, los cortes y mutilaciones por uso de herramientas inadecuadas, los golpes por caídas, las desviaciones y lastimaduras del aparato locomotor por car-

gas excesivas, y las quemaduras e intoxicaciones por agroquímicos (Embriz *et al.*, 2001, pp. 172-173).

Estas condiciones afectan de manera más dramática a la población monolingüe. A decir de Cos-Montiel: “los grupos étnicos monolingües son quienes experimentan el mayor grado de marginación y menor poder de negociación para obtener mayores beneficios en materia de acceso a los servicios básicos de salud, educación e información sobre más y mejores opciones de trabajo” (Cos-Montiel, 2001, p. 25). Respecto a la segmentación y estigmatización que sufre la población indígena incorporada al mercado rural en México, Lara y Cartón de Grammont (2000, p. 128) señalan:

La situación que sufren las mujeres, así como los indígenas, migrantes e ilegales, en el mercado rural, es típica de una segmentación vertical [...] En la mayoría de los casos, los indígenas son empleados para realizar las tareas de corte y cosecha, para labores de desyerbo, raleo, etcétera, tareas que realizan a pleno sol, pagadas las más de las veces “a destajo”, sin contratación formal. Sin prestaciones sociales, en forma eventual y con horarios de duración indeterminada [...] son maltratados con actitudes racistas que justifican que no se les ofrezca ningún tipo de servicio, ni mientras trabajan ni para vivir, ya que en la mayoría de los casos se trata de migrantes que se quedan a vivir temporalmente cerca de las empresas. Algunos terminan por quedarse a vivir en estos lugares por falta de alternativas de empleo en sus lugares de origen.

Al referirse a las diferencias que existen entre la población mestiza y la indígena que se incorpora a los flujos migratorios desde el estado de Oaxaca, Virginia Reyes de la Cruz (2002, p. 1) afirma:

La migración de los indígenas tiene connotaciones diferentes a la de los mestizos, ya que por lo regular los indígenas mixtecos se trasladan a los campos agrícolas por carecer de instrucción básica ya que en los grupos étnicos se presentan los mayores rezagos educativos en términos de deser-

ción, reprobación y analfabetismo, entre otros, además de que poseen un alto grado de monolingüismo (sobre todo las mujeres).

En otra investigación donde se analiza comparativamente las condiciones de vida, trabajo y salud entre jornaleros indígenas, mestizos y ejidatarios, realizada por Díaz y Salinas (2001) y cuyos resultados son presentados en el artículo titulado, “Globalización, migración y trabajo infantil: el caso de las niñas y los niños jornaleros del tabaco en Nayarit”, se puntualiza:

Las condiciones de vida en los campos tabacaleros son peores para los jornaleros indígenas que para cualquiera de los otros grupos entrevistados. Dado que su trabajo es de carácter estacional y migratorio, 90% de los jornaleros indígenas come siempre en los campos tabacaleros; sólo 57% consigue siempre agua purificada para beber; 31% no tiene nunca agua limpia para lavarse las manos y 38% no tiene nunca jabón [...] 86% de los jornaleros indígenas entrevistados señaló que durante el tiempo que trabaja en los campos tabacaleros vive bajo las sartas (12%), bajo una enramada (69%) o al aire libre (5%), en tanto que 85% de los jornaleros y 100% de los ejidatarios vive en sus casas (Díaz y Salinas, 2001, p. 106-107).

La población indígena se ha caracterizado por ser el sector más pobre de la sociedad, debido a factores históricos, económicos, sociales y culturales; estos grupos por lo general tienen limitadas sus posibilidades de desarrollo por las pocas oportunidades que se les ofrecen para acceder a los beneficios de las políticas orientadas hacia el desarrollo rural y de inversión productiva, así como para acceder a los servicios públicos y a los apoyos financieros y técnicos. Todas estas condiciones los vuelven más vulnerables ante las redes de explotación de los capitales agroproductores.

Hablar de la pobreza entre los pueblos indígenas de México es referirse a dimensiones extremas generadas por una exclusión social histórica caracterizada por la insuficiencia de apoyos y recursos

necesarios para asegurar la reproducción de la vida y de las condiciones sociales, culturales y políticas.

CONDICIONES DEL TRABAJO ASALARIADO

En las regiones de atracción las actividades productivas que realizan las familias jornaleras migrantes (padre, madre e hijos, en algunos casos hasta los menores de cinco y seis años de edad) son el corte, la recolección y el acarreo de los productos agrícolas, así como el desyerbo y la limpieza de la tierra para cuidar o preparar los cultivos.

Las cuadrillas es la forma de organización básica para el trabajo, y éstas se integran por vínculos familiares y de paisanaje que operan con fuertes lazos de solidaridad y de cuidado entre ellos. En Sinaloa un campero entrevistado comentaba “los de Oaxaca y de Guerrero siempre andan juntos, se cuidan unos a otros”. En otra investigación anterior ya señalábamos que:

La forma básica de organización para el trabajo son las ‘cuadrillas’ conformadas por grupos de alrededor de 30 personas, las cuales son coordinadas por el mayordomo o jefe de cuadrilla que en la mayoría de los casos posee una gran ascendencia sobre el grupo.

Las cuadrillas son formadas por personas que provienen casi siempre de la misma zona de origen. Operan de manera colectiva al grado de que si al jefe de cuadrilla no le parecen adecuadas las condiciones de trabajo que ofrece determinado campamento el grupo en su totalidad se traslada hacia otro lugar. La cuadrilla se constituye en un ‘escudo de defensa’, máxime cuando hay problemas de comunicación derivados de la ausencia de dominio del español.

En muchas ocasiones el jefe de cuadrilla es el ‘intérprete’ del grupo en la medida en que tiene mayor facilidad para comunicarse en español. A veces el jefe de cuadrilla es también el enganchador y tiene gran ascendencia sobre la gente”. Adicionalmente estos agentes sociales cumplen la

función del control directo sobre los jornaleros trabajadores (Rodríguez *et al.*, 1997, s/p).

La contratación generalmente se realiza en las comunidades de origen a través de los enganchadores; actores sociales y económicos especializados en el acopio de fuerza de trabajo⁹ que funcionan como intermediarios en reclutamiento y contratación de la mano de obra para asegurar su disposición oportuna en el mercado de trabajo rural (Sánchez, 2001, p. 62), y con quienes los jefes de familia acuerdan verbalmente las condiciones y periodo de contratación con un determinado empresario agrícola y no pocas ocasiones el contratista es el que conoce el monto de las retribuciones económicas que recibirán los jornaleros. Las condiciones se acuerdan de forma verbal, algunas incluyen los gastos de traslado y las garantías para el viaje de retorno a sus comunidades de origen; otra muy específica es la dotación de agua embotellada que piden las familias huicholas que participan en la producción de tabaco en Nayarit (Díaz y Salinas, 2002, p. 65).

En la mayoría de los cultivos la jornada de trabajo inicia a las seis o siete de la mañana, y concluye a las cuatro o cinco de la tarde (en el caso del corte de la caña son incluso más horas), a este tiempo se suman los traslados de ida y vuelta de los campamentos a los campos agrícolas, así como el utilizado para el registro de la faena.

Dependiendo de las necesidades de la producción la jornada se extiende más horas al día. Generalmente se trabajan seis días a la semana, pero si la producción agrícola lo requiere también se labora el domingo. En algunos estados se ofrecía como aliciente y complemento al salario que devenguen por ese día de trabajo extra la venta de una despensa a bajo precio que contenía algunos productos básicos. En el artículo “Trabajo infantil y migración en el Valle de

⁹ El sistema de contratistas: “Éstos actúan más como representantes de su comunidad (intermediarios sociales), que como intermediarios al servicio de las empresas (intermediarios patronales), y se mueven sobre la base de la reciprocidad y lealtad al igual que en las redes sociales” (Lara y Cartón. de Grammont, 2000, p. 132).

San Quintín, Baja California” Gema López Limón (2002, pp. 9-10) describe la tarea cotidiana de los jornaleros de la siguiente manera:

Desde las tres de la madrugada se inicia el ajetreo en los hogares, entre las seis y seis y media esperan los camiones a los jornaleros a la entrada de los campamentos para salir a los campos. La jornada depende de las necesidades del patrón, de los requerimientos del mercado para ese día. El clima es variable, frío intenso por la mañana, fuertes vientos todo el día y el sol que cae a plomo producen fatiga, dolores de cabeza y mareos.

La incertidumbre y disputa por lograr un espacio en la contratación, que se realiza día a día, como una negociación entre particulares, jornalero y patrón [...]. Las tareas que realizan son las mismas por días o meses, soportando la dureza del clima, jornadas de 10 horas y media al día, sin incluir el tiempo de traslado. Consumen su energía, su fuerza se queda en los campos de cultivo.

En la mayoría de los lugares la forma de contratación es temporal y a destajo. Realizan múltiples actividades durante el proceso productivo, aunque la preponderante es el corte y la recolección de los productos agrícolas. Dependiendo del tipo de cultivo existen distintas formas de controlar y registrar el trabajo, por ejemplo, en el café la recolección se realiza por tanates (pequeños cestos de palma que se atan a la cintura), en el caso de la caña se mide a través de toneladas cortadas, mientras que en las hortalizas se cuentan los baldes que llena el cortador; en la producción del tabaco el salario depende de la cantidad de sargas que se realizan.

La contratación es muy flexible, dependiendo de las necesidades de la producción se incorporan al trabajo asalariado los miembros de la familia, primero los padres varones, a más demanda se incorporan mujeres, niños y niñas. Las familias tienen que ajustarse a la espera de oportunidades de trabajo y adaptarse a estos mecanismos de regulación, quienes resultan más beneficiados son los empresarios agrícolas.

Kim Sánchez, quien ha estudiado el fenómeno de la migración familiar y las condiciones de vida de esta población a partir de un enfoque sociocultural, señala que esta forma de contratación:

es muy funcional y se ha vuelto fundamental para la rentabilidad y para que los niveles de ganancia en este tipo de explotaciones sean tan elevados, porque se puede disponer de la mano de obra donde sea, cuando quiera, en las cantidades que quiera, y ese suministro evidentemente pasa por mecanismo y por intermediarios que en la mayoría de los casos se basa en compromisos con los jefes de cuadrilla, con los varones adultos y jefes de familia, ya que cada varón adulto tiene el resto de la prole que se va a incorporar o se va a mantener (entrevista con Kim Sánchez, 2002).

Las lógicas de explotación de las familias migrantes se basan en la forma de contratación totalmente desreglamentada, lo que se expresa en el pago, en los miserables salarios y las pésimas condiciones laborales, en la división técnica del trabajo y en la reproducción familiar que mantiene la mano de obra (Sánchez, 2001, Gema, 2002; Brizzio, 2002). La explotación de los migrantes se sustenta en arraigadas estrategias de acopio, organización y comercialización de la fuerza de trabajo de las unidades domésticas. El salario familiar es cobrado por el jefe de ésta (quien regularmente es la única persona “reconocida” como trabajadora), y solamente ellos saben cuánto se percibe por el trabajo de cada uno de los miembros:

Esto mismo de alguna manera se ha hecho funcional a la explotación agrícola en ciertos contextos agrarios en los que la lógica de realización es la familia, así como las jerarquías que hay en su interior son realmente muy adaptables y funcionales a las necesidades de la explotación, entonces no es el campero, no es el intermediario o el propio empleado que presiona para que sea explotada la mano de obra de los niños y de las mujeres, sino el que incide sobre el proceso de trabajo es el jefe de familia y éste es el que se encarga de ordenar hacia abajo (entrevista con Kim Sánchez, 2002).

De ahí que el mercado de trabajo agrícola sea un espacio social complejo, donde interactúan, por una parte, la oferta de la mano de obra que proviene de sectores rurales e indígenas de las comunidades y estados más pobres, y por otra, la demanda de las empresas agrícolas junto con sus mecanismos de regulación y explotación:

ambos espacios, de oferta y demanda, se transforman constantemente, no sólo por factores económicos macroestructurales (procesos de globalización, nueva división internacional del trabajo, pauperización de las familias campesinas), sino también por razones sociales y culturales que se definen localmente, tanto del lado de las empresas como de los pueblos de donde proviene la fuerza de trabajo (Lara y Cartón de Grammont, 2000, p. 131).

En las zonas de atracción las FJM asentadas viven hacinadas en galeras, albergues o dentro de las fincas, en cuartos reducidos (en muchos casos construidos con láminas de cartón), en su gran mayoría con piso de tierra y sin servicios sanitarios. De acuerdo con un estudio en 82 campamentos agrícolas en el Valle de Culiacán se reportó que:

Existía una letrina por cada 30 personas; presentándose casos en donde sólo había una letrina para 120 o 160 individuos; en cuanto a las condiciones de higiene personal, sólo en ocho campos existía este servicio, aunque de forma muy limitada, ya que había una regadera por cada 32 personas e incluso este número se elevaba hasta 280 personas en casos extremos. Del total de familias que habitan los 82 albergues, sólo 39.30% contaba con una pequeña hornilla para preparar sus alimentos y el restante 60.70% cocinaba con leña (Arroyo, 2001, p. 107).

Como plantea Lourdes Sánchez Muñohierro, quien fue responsable del Programa Nacional con Jornaleros Agrícolas (Pronjag) de la Sedesol, hasta el año 2003:

ser jornalero o ser jornalera agrícola migrante significa saber trabajar, luchar y esforzarse por salir adelante; ser portador de una gran riqueza cultural; ser productivo y participar activamente en el desarrollo económico de nuestro país. No obstante, ser jornalero o jornalera también significa dejar temporalmente o a veces de manera definitiva, el lugar de origen; realizar largos recorridos sin tener lo mínimo necesario; llegar al lugar de trabajo y habitar en un espacio reducido para sobrevivir con carencias, comer mal y trabajar mucho bajo condiciones extremas de frío o de calor; realizar largas y extenuantes jornadas para hacer dos “tareas” de tomate, cortar un par de toneladas de caña o sacar 80 arpillas de cebollas que, cuando mucho significarán 100 pesos de paga (Sánchez, 2002, p. 9).

Para las familias de los jornaleros agrícolas de los estados del sur, migrar representa una búsqueda de los recursos básicos para poder subsistir; para tener lo mínimo necesario. Viajan con la esperanza de encontrar una fuente de trabajo, aun a pesar de saberse explotados buscan la garantía de poder alimentar a sus hijos y que éstos puedan vestirse; con la necesidad de hacerse de recursos para a su regreso poder cosechar en sus tierras y de esta forma tener qué comer el resto del año, mientras retornan de nuevo a los campos agrícolas. Su meta es reunir recursos para comprar abonos y semillas para la próxima siembra y para poder cumplir con sus compromisos adquiridos en la fiesta patronal.

NIÑAS Y NIÑOS JORNALEROS AGRÍCOLAS MIGRANTES: CONDICIONES DE VIDA Y TRABAJO¹⁰

Los infantes crecen, tanto en sus regiones de origen como en las regiones de destino, hostigados por la desnutrición, la insalubri-

¹⁰ Una versión de este apartado fue publicada con el título “Las niñas y los niños jornaleros migrantes en México: condiciones de vida y trabajo” en *Revista Socie-*

dad y el analfabetismo. En los grandes centros agroindustriales, aparte de explotación laboral, los menores padecen una mala alimentación, carencia de servicios médicos y pocas oportunidades educativas. Se enfrentan a distintas formas de discriminación, entre otras, a la expresada en la desvaloración de la lengua materna (incluso en los centros escolares), así como a la permanente necesidad de adaptarse culturalmente a sus lugares de asentamiento temporal o definitivos.

Su permanente tránsito de un lugar a otro va generando en los menores procesos de construcción y deconstrucción de sus referentes culturales e identitarios, lo que produce la ampliación de sus horizontes ambientales y sociales: “los niños ya tienen absolutamente asumido que sus papás desde chiquitos salieron, ellos desde niños salieron, y que esto es parte no sólo de su necesidad económica sino también ya es parte de su experiencia de vida” (entrevista con Kim Sánchez, 2002).

Los infantes tienen la necesidad de apropiarse y adquirir nuevos patrones culturales y sociales, con el consecuente enriquecimiento de su cultura y formas de vida originales. La movilidad no solamente les implica, la adaptación constante y cotidiana de sus marcos de referencia espacio-temporales, sino que además les exige una permanente resignificación del vínculo con su cultura y, por tanto, formas específicas de enfrentar sus experiencias escolares, signadas por graves dificultades para el acceso, permanencia y el logro escolar. Por otro lado, la movilidad y el trabajo como condiciones de vida en las que se socializan, influyen de manera determinante en la conformación de una subjetividad con una gran capacidad para ubicarse y relacionarse con el mundo físico y social:

dad Latinoamericana. UNAM, Vol. 2, Núm. 2, Octubre del 2010, México. <http://sociedadlatinoamericana.bligoo.com/content/view/908568/Las-ninas-y-los-ninos-jornaleros-migrantes-en-Mexico-condiciones-de-vida-y-trabajo.html#content-top>

Condiciones de vida que han generado en el niño jornalero migrante un conjunto de aprendizajes autónomos o informales por medio de la observación de los adultos y de su participación directa en actividades vinculadas al sustento básico familiar y comunitario. Y que lo identifican, que le permiten reconocerse, y que le dan sentido de pertenencia al niño como miembro de su grupo social. Donde el trabajo y la movilidad constituyen su cotidianidad, y es el centro de aprendizaje y de interacciones sociales y ambientales con los que conforma un capital cultural específico y una cosmovisión del mundo (Rojas, 2004, p. 11).

La necesidad de adaptarse a las diferentes formas de vida de la migración y a las condiciones que enfrentan como resultado de sus traslados permanentes de un lugar a otro, así como la cotidiana exigencia de movimiento (agilidad, rapidez y destreza física) para cumplir con la faena o llenar un determinado número de baldes de jitomate como condición objetiva de supervivencia diaria, han influido en la conformación de una subjetividad que se manifiesta en un constante “hacer” como forma de relación inmediata y directa con el mundo que le rodea.

Las experiencias de vida construidas a partir de la interacción constante y por encuentros signados por la diversidad cultural y lingüística son realidades siempre cambiantes, además el hecho de enfrentar cotidianamente el reto de resolver problemas a lo largo de sus viajes y en sus lugares de asentamiento generan en estos niños grandes posibilidades de aprendizaje y de enriquecimiento de su identidad.

SALUD Y NUTRICIÓN

Desde antes de nacer las niñas y los niños migrantes ya están expuestos a los impactos negativos de la pobreza extrema, expresada en la deficiente nutrición de las madres y en los riesgos a los que se exponen amontonadas en los vehículos que las trasladan en los

largos recorridos y por la permanente exposición y la inadecuada forma de aplicación de los plaguicidas que persiste en los cultivos agrícolas.

En investigaciones recientes se muestran porcentajes de desnutrición estimados en 84.6% en el caso de las NNJM pendulares y golondrinos, y 76.9% para la población infantil asentada en los campos agrícolas; los mayores riesgos para la salud son ocasionados por la falta y el inadecuado consumo de alimentos (Vélez, 2005). Adicionalmente esta población enfrenta las consecuencias derivadas de la exposición cotidiana a los compuestos y plaguicidas sin ninguna medida de protección. Los menores presentan altos índices de enfermedades, lo que los convierte en sujetos altamente vulnerables con muy pocas oportunidades para crecer, jugar y desarrollarse plenamente.

En el trabajo titulado *Migración infantil. Explotación de la mano de obra y privación de los servicios educativos: El caso de los niños indígenas en zonas mestizas, la población más vulnerable*, Georganne Weller (2001), describe:

Los recorridos de miles de kilómetros se hacen en condiciones sanitarias muy deficientes. La dieta proporcionada por los contratantes es insuficiente en su contenido nutritivo; además de que pasan noches enteras en posiciones incómodas, entre los asientos y en los pasillos de los camiones guajoloteros. Obviamente, mucho antes de partir, tienen que ayudar en los preparativos, aguantar el viaje y después el reacomodo en el lugar de destino, donde una vez más las condiciones varían entre campamentos de condiciones precarias a verdaderamente inhumanas (Weller, 2001, p. 40).

Particularmente en las zonas de atracción la situación de los menores de cinco años es altamente riesgosa, ya que generalmente se quedan en los campamentos al cuidado de una hermana o hermano mayores, expuestos a diversas clases de accidentes, o son llevados por las madres trabajadoras a los campos agrícolas, donde perma-

necen a las orillas de los surcos o sobre las espaldas de las madres o de las hermanas mayores:

La situación de los menores de cinco años, particularmente de los lactantes, es crítica ya que se ven expuestos a la tierra, a los plaguicidas, al sol y al viento. Por ejemplo, en el Valle de Mexicali resulta común observarlos en los campos de cultivo hortícola porque sus padres no tienen con quién dejarlos. Las parcelas de pronto se ven convertidas en verdaderas *guarderías a la intemperie* (Ramírez, 2002, p. 63).

Mercedes López Limón cita los resultados de una encuesta aplicada por Sedesol-UNICEF en el Valle de San Quintín, Baja California, y señala:

Los niños entre los pocos meses y los seis años están separados de sus madres por 10 o 12 horas diarias, quedando al cuidado de una hermana(o) mayor o quedan al cuidado de otras mujeres del campamento a quienes se paga a veces hasta la mitad del salario de la jornalera (no hay guarderías suficientes) o se quedan encerrados en la casa, lo que causa accidentes y muertes infantiles (López, 2002, p. 5).

En un trabajo pionero sobre el estudio de la salud entre jornaleros indígenas, jornaleros mestizos y ejidatarios tabacaleros del norte de Nayarit (1994) se afirma:

Los plaguicidas causan un daño mayor a los infantes que a los adultos por varias causas. Las madres expuestas a plaguicidas pueden tener problemas durante el embarazo ya que el feto puede sufrir malformaciones congénitas. El riesgo se incrementa en los bebés que se encuentran en la etapa de gateo y exploración oral del entorno porque incrementa las posibilidades de absorción dérmica o ingestión de sustancias tóxicas. La exposición a plaguicidas durante la infancia puede producir daños permanentes dado que se trata de una etapa de desarrollo físico acelerado, particularmente durante la pubertad y a adolescencia (Díaz y Salinas, 2001, p. 96; Díaz y Salinas, 2002).

Otra de las características de estos menores es que se enferman frecuentemente; sus características fisiológicas los vuelven más vulnerables que los adultos. Algunos factores adversos son: los cambios constantes del clima y los efectos negativos del medio ambiente, la falta de defensas nutricionales, la exposición permanente a riesgos en el trabajo, el acceso limitado al agua potable, la carencia de servicios básicos de salud –tanto en sus comunidades de origen como en las de atracción e intermedias– así como la falta de patrones culturales de los padres de familia para prevenir enfermedades.

En una encuesta aplicada por el Pronjag, de la Sedesol, a 128,084 jornaleros migrantes se identificó que: “34.49% de los niños mestizos no contaba con cartilla de vacunación; en tanto que 43.38% de los menores indígenas también carecía de este documento. Por lo anterior se deduce que estos pequeños no son vacunados” (Sánchez, 2002, p. 6). Reyes de la Cruz (2002, p. 11) sobre la salud y la exposición a riesgos que tienen los jornaleros migrantes asevera:

la esperanza de vida es de 50 años respecto a 70 que es la media nacional; 24.4% de los niños jornaleros muere más que el promedio nacional; las principales causas de muerte son malformación congénita, enfermedades respiratorias, infecciones gastrointestinales, entre otras; el estado de desnutrición de menores de cinco años provenientes de grupos étnicos es de 18% menos de la talla ideal; de 12% a 15% de su capacidad intelectual son más propensos a perderla; de 8% de enfermedades que padecen, 40% son crónico-degenerativas; la anemia es una constante en los niños jornaleros.

Dentro de los padecimientos más frecuentes se encuentran la desnutrición, las enfermedades epidemiológicas, gastrointestinales, respiratorias y las producidas por la exposición a plaguicidas sin equipos especiales para evitar el contacto directo con las sustancias tóxicas portando como única protección un paliacate que les cubre la boca. Patricia Díaz Romo y Samuel Salinas Álvarez, señalan que:

Predominan los dolores de cabeza, los problemas con vías respiratorias, garganta o debilidad o cansancio, e irritación de los ojos, padecimientos todos potencialmente relacionados con la exposición a plaguicidas organofosforados y carbámicos. La parasitosis, una enfermedad de la pobreza, ocupa un lugar importante. Se agruparon padecimientos que van desde la tiña pedis hasta diversas infecciones (Díaz y Salinas, 2002, p. 103).

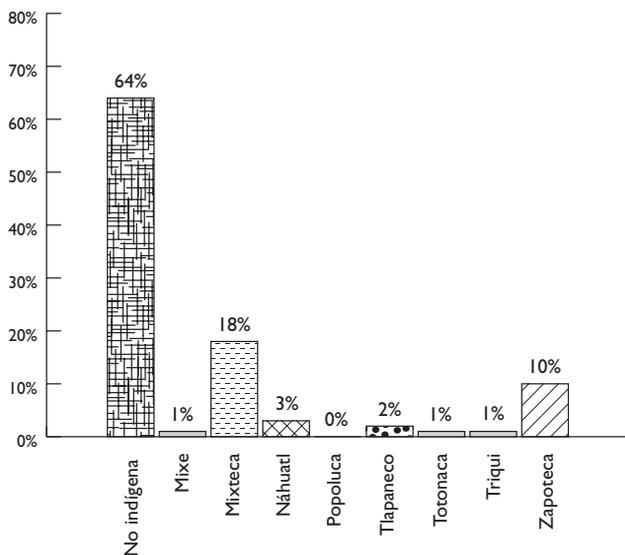
ORIGEN ÉTNICO Y PERFIL LINGÜÍSTICO

Debido a sus orígenes regionales, familiares y culturales, esta población infantil se caracteriza por una alta diversidad étnica y lingüística. El seguimiento realizado a 2 796 niñas y niños inscritos en el Pronim durante el ciclo escolar agrícola 2003-2004 (UPN, 2004) dio como resultado que 1,005 infantes se reconocen como pertenecientes a diversos grupos étnicos (35.9%), reportándose así mismo 64.1% de no indígenas.¹¹ Éstos provienen, al igual que los padres de familia, fundamentalmente de los estados de Guerrero (29.4%), Oaxaca (21.1%) y Veracruz (14.6%), y el resto, de diferentes entidades federativas.

Del total de menores, 18.4% pertenecía al grupo mixteco, 9.8% era zapoteca y 3.4% era náhuatl. Los demás grupos tenían una participación menor a 1.5%; entre estos últimos resaltó la presencia de niños y niñas mazatecos, mixes, popocas, tlapanecos, totonacas y triquis. Además, en los estados donde no fue posible aplicar este instrumento, se identifica la presencia de purépechas en Baja California Sur y de huicholes y coras en el estado de Nayarit.

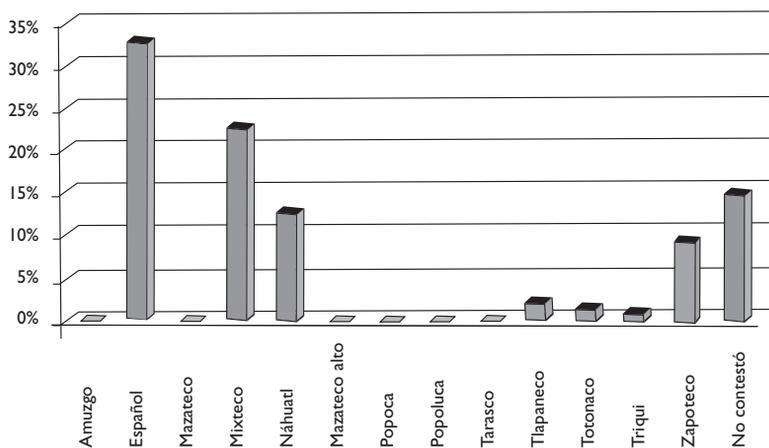
¹¹ Este último porcentaje se estima que es mucho menor, ya que se consideraron todos los casos de niñas y niños restantes que no se reconocieron como pertenecientes a un determinado grupo étnico. Es importante señalar que los menores tienden a negar su origen étnico, no obstante ser hablantes de lengua indígena.

Figura 1.4 Niñas y niños migrantes por pueblo indígena



Fuente: Elaboración de la autora con datos recopilados a través del seguimiento de niñas y niños jornaleros migrantes inscritos en el Pronim, de la Evaluación externa del Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes, UPN-SEByN, México. 2004.

Figura 1.5 Niñas y niños migrantes por lengua indígena



Fuente: Elaboración de la autora con datos recopilados a través del seguimiento de niñas y niños jornaleros migrantes inscritos en el Pronim, de la Evaluación externa del Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes, UPN-SEByN, México. 2004.

Sobresalen los niños hablantes de mixteco con 23.1%, los náhuatl con 13.3% y los de zapoteco con 10.1%; además se identifican hablantes de amuzgo, mazateco, tarasco, popoca, popoluca, tlapaneco, totonaco y trique, solamente en las 11 entidades federativas donde fue posible aplicar el instrumento.

Debido a las necesidades de intercambio y comunicación en las zonas de atracción, los infantes utilizan el español con mayor frecuencia, a pesar de las dificultades que presentan para comunicarse en ese idioma.

En los ambientes familiares y de esparcimiento público hacen uso de la lengua materna. En estas zonas y durante los grandes desplazamientos que realizan, los niños aprenden a convivir con diversos estilos culturales y lingüísticos, ampliando permanentemente sus referentes y desarrollándose en ellos actitudes más abiertas y con menos resistencias hacia la interculturalidad. Además, la temprana incorporación al trabajo asalariado y las experiencias migratorias influyen de manera determinante modificando valores, costumbres, forma de vestir y de hablar (Cos-Montiel, 2001), pero fundamentalmente determinan sus formas de participación en la escuela primaria.

LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS EN EL TRABAJO AGRÍCOLA

Según los datos oficiales más recientes se estima que en el país 3,014,800 niñas, niños y jóvenes entre 5 y 17 años, es decir 17.3% de esta población, realizan diferentes tipos de actividades en el mercado laboral; de éstos 31.7% tiene jornadas de hasta 35 horas a la semana y 39.7% no asiste a la escuela (Inegi, 2009).

A pesar de lo contundente de estas cifras es muy difícil ofrecer datos precisos sobre la participación de la población infantil menor de 14 años en el trabajo asalariado. César Manzanos señala que una de las formas de invisibilización, en relación con la explotación y la violencia infantil, es precisamente la falta de datos

estadísticos o la estimación infradimensionada del volumen, así como la producción tendenciosa sobre las causas de la problemática. Estas formas de invisibilización, a decir del autor:

contribuyen a desarrollar políticas de infancia y proclamas legislativas meramente simbólicas, e incluso se convierten en parte de esas estrategias de encubrimiento, lo cual en cierta medida explica no sólo que sean ineficaces para frenar el incremento exponencial de la violencia y la explotación de la infancia, sino que sean parte del entramado de reproducción de las mismas (Manzanos, 2002, p. 3).

Con la población jornalera migrante esta situación se agrava debido a que no se cuenta con información censal confiable y actualizada en torno a las características demográficas de este sector de la población. No sabemos con exactitud cuántos son, dónde están y, dadas las formas de encubrimiento y explotación propias del mercado de trabajo infantil agrícola, menos aún podemos identificar con precisión la población infantil incorporada al trabajo asalariado. Según la información reportada por la Encuesta Nacional de Jornaleros Agrícolas 2009 (Sedesol; 2010), se estima que en México existen 727,527 niñas, niños y jóvenes menores de 17 años de los 2,040,414 jornaleros agrícolas registrados.

Con relación a la participación de los menores en el jornalerismo se afirma que de los niños y adolescentes identificados dentro del sector jornalero agrícola, 430,592, es decir 60%, realizan trabajo remunerado como jornaleros agrícolas, 10% otros oficios y 30% trabajo doméstico (Sedesol, 2010). Esta población infantil se ve en la necesidad de incorporarse directa o indirectamente a las redes de trabajo, en detrimento de sus oportunidades educativas y en general de sus posibilidades de desarrollo y el ejercicio de sus derechos. Marcela Ramírez señala:

Se parte de reconocer que los niños migrantes son trabajadores. En sus comunidades de origen se incorporan a las actividades del campo, de pasto-

reo o del hogar (aseo, cuidado de los hermanos menores, preparar y llevar alimentos a los adultos). En los campos agrícolas, a las tareas domésticas se suman las actividades del proceso de producción agrícola a gran escala: cortar y amarrar el producto, desyerbar la tierra, tender varas y cubrir con plástico la siembra, entre otras [...]. Los niños jornaleros, al igual que sus padres, se ven obligados a trabajar bajo condiciones climatológicas extremas y en ambientes insalubres, pasando del frío de la madrugada al sol candente del medio día. Soportan fumigaciones a cielo abierto, que se practican en muchas ocasiones al mismo tiempo que realizan su trabajo (Ramírez, 2001, p. 62).

En sus lugares de origen esta población infantil ayuda en la producción de alimentos y en las actividades cotidianas familiares. En el caso de los niños limpian, desgranar y cosechan maíz, frijol y diversos alimentos para el autoconsumo, además apoyan en el cuidado y pastoreo de animales domésticos. Las niñas ayudan a preparar la masa del maíz, muelen el nixtamal, hacen tortillas, preparan comida, cuidan y alimentan animales, separan y desgranar maíz y, en algunos grupos indígenas, se instruyen en el manejo del telar de cintura, saben tejer la palma verde para elaborar sombreros o aprenden a elaborar artesanías con diversos productos (Pacheco y González, 2002, p. 3).

En sus comunidades de origen los menores, tanto niñas como niños, participan en diversas actividades domésticas y de apoyo a las actividades de los huertos familiares como parte de su propio proceso de socialización:

Se enseñan mientras siguen a sus mayores en la jornada diaria, donde descubren el valor del trabajo como acción solidaria y colectiva, que es aprender mediante la acción a resolver y a participar en las labores y necesidades locales [...]. La experiencia comunitaria demuestra que saber es hacer y de esa manera los aprendizajes adquieren para el infante y su comunidad un valor concreto, representan una herencia, un don, que le dan sentido y atributo (Gómez, 2000, p. 79).

Estas formas de socialización dan como resultado la adquisición y el uso diferente de un conjunto de destrezas y habilidades cognitivas y morales, las cuales son altamente valoradas, bajo criterios implícitos en el contexto sociocultural de los infantes, y como parte de las prácticas sociales hegemónicas en un determinado grupo social y de su cultura.

Dadas las precarias condiciones de vida y la creciente oferta de mano de obra barata del capital agrícola, estos niños se ven en la necesidad de insertarse en los patrones de migración pendular o golondrina (o en algunos casos a establecerse con sus familias en las zonas de atracción) y en las redes del trabajo infantil.

El trabajo de los menores en sus comunidades y en las zonas de atracción es totalmente distinto, en las primeras las niñas y los niños realizan actividades para ayudar a la subsistencia y la reproducción de la vida económica familiar y comunitaria; en las segundas los menores se incorporan al trabajo propiamente asalariado; están expuestos a las más violentas formas de explotación y a la comercialización de su escasa fuerza física, incluso ponen en riesgo su integridad física y cualquier posibilidad de proyecto de un futuro valioso. Por lo general los menores desconocen el monto de su salario, ya que los que cobran son los jefes de familia o el adulto registrado en la lista.

En el mercado de trabajo agrícola, los infantes no son considerados como jornaleros o asalariados, ya que no media una relación contractual entre los menores y los empleadores; aunque los mayordomos y capataces reconocen que los niños alcanzan el mismo nivel de productividad que los adultos. La mano de obra infantil es altamente rentable para la realización de algunas actividades agrícolas, además es más barata y susceptible a un mayor control. Se han identificado empleadores en las zonas de atracción que presionan a las madres de familia para que los menores se incorporen al trabajo. En investigación realizada en San Quintín, Baja California, se describe una de las formas de presión de los empleadores sobre las familias para incorporar a los niños al trabajo asalariado:

se sabe de casos que cuando las madres son jefes de familia obligan a sus hijos a trabajar, pues para adquirir y mantener el derecho a habitar un campamento se requiere que al menos un familiar del trabajador labore también en el campo agrícola, de ahí que en ese tipo de hogares haya más presión sobre los niños para incorporarse al trabajo (López, 2002, p. 8).

La mano de obra infantil es muy demandada en ciertos tipos de cultivos, como es el caso de la producción tabacalera y algunos de los productos hortícolas y frutícolas. A decir de un mayordomo:

Los niños son muy buenos para el desahije, desbrote y deshoje, porque pueden ir casi sentados haciendo el trabajo, y el señor grande rinde menos porque se cansa más, porque tiene que doblar todo su cuerpo [...] pero los niños son hábiles, para todo rinden, igual que un adulto. Los niños están nuevos, la persona mayor es más seria para trabajar, el niño juega más, pero se le encarga a los papás para que lo cuiden en el trabajo, pero hay niños muy responsables que no lo necesitan (Sánchez citado por López, 2002, p. 11).

Además, en las zonas de atracción los menores realizan actividades domésticas para el mantenimiento y la reproducción de la mano de obra familiar: preparan alimentos, limpian los “cuartos” asignados en los campamentos o galeras y generalmente son los responsables del cuidado de los hermanos menores. Modalidades de trabajo disimulado que se constituyen en una forma para reproducir y reducir los costos del mantenimiento de la mano de obra agrícola. Como parte de las conclusiones de la mesa para el Análisis sobre el trabajo infantil del foro Invisibilidad y conciencia: migración interna de niñas y niños jornaleros agrícolas en México, organizado por la UAM-X en 2002, se enfatizó que:

La incorporación directa e indirecta de los niños migrantes a relaciones asalariadas requiere ser abordada desde una doble perspectiva de los ámbitos de la oferta y la demanda de mano de obra infantil. En este sentido,

las causas que originan la presencia de trabajo infantil en campos agrícolas no sólo están directamente relacionadas con las necesidades económicas y de supervivencia de las familias jornaleras, sino también a las estrategias productivas y de administración laboral de los empleadores que han hecho uso extensivo de esta mano de obra. De ahí que es importante diferenciar la doble función del trabajo infantil: por un lado, como ingreso directo para las familias; por otro lado, para el capital en tanto cubre una parte no pagada al trabajo del obrero, que lleva a la sobreexplotación y la depresión salarial. Consecuencia de esto es la perpetuación de la pobreza ya que la remuneración del trabajo infantil da paso a la desvalorización del trabajo adulto (Sánchez y Macchia, 2002, pp. 2-3).

Las estrategias de superexplotación o doble explotación de la fuerza de trabajo infantil por parte de las empresas se soportan sobre la participación directa e indirecta de los niños en el mercado del trabajo agrícola: preparación y desyerbo del suelo de los cultivos agrícolas, corte, recolección y acarreo de hortalizas, frutas, café, caña y tabaco, y en menor medida para el empaque de los productos agrícolas.

Las niñas y los niños trabajan durante los seis días de la semana; al igual que los adultos, si la demanda productiva lo requiere se ocupan hasta el domingo, laboran jornadas mínimas de ocho horas, por lo que perciben un salario raquítico. Para 2004, el monto de este salario se estimó en un promedio nacional de \$387 semanales, lo cual implica menos de \$65 por jornada de trabajo. Del total de los niños encuestados durante el ciclo agrícola escolar inscritos en el Pronim, casi 49.5% es trabajador asalariado y 45.9% no trabaja, mientras que 4.6% no contestó a la pregunta formulada (UPN, 2004). Lo anterior no significa que los padres de familia, así como los infantes, no estén conscientes de la explotación de la que son objeto o que desconozcan las vejaciones que padecen sus hijos. Un padre de familia en Veracruz comentaba:

Hemos agarrado experiencia de nuestros padres y abuelos, ellos no pudieron darnos estudio, viene entonces la ignorancia, el no saber leer, nosotros

como no tenemos estudio sólo podemos ser jornaleros o ayudantes de albañil y no queremos que nuestros hijos caigan en el mismo error que padezcan lo mismo (Rodríguez *et al.*, 1997).

Y es gracias a esta conciencia que la escuela es valorada, empieza a tener un lugar dentro de las expectativas de las familias migrantes como una estrategia de defensa para que los hijos no sean como los padres y que puedan conseguir un mejor trabajo. Al preguntarle a un padre de familia si para él era importante que sus hijos estudiaran respondió:

es importante porque si no saben leer es como el que no ve. Por ejemplo, si anda uno en la ciudad, ellos deben de saber leer. El que no sabe leer se pierde. Puede ser que por allí ande preguntando. Una persona que sepa leer sabe adónde va. Es muy importante que los niños aprendan las cuentas para que nadie los engañe, a través de la lectura pueden desempeñar algo, pueden defenderse. Pero aquel que no sabe nada ni trabajo halla (Rodríguez *et al.*, 1997).

En la escuela se deposita la posibilidad de no repetir su historia de vida: “para que no se golpeen tanto como uno”, por el contrario, que sus hijos “aprendan a hablar español; aprendan a escribir su nombre, a leer para que no se pierdan”; o que sepan cómo “hacer cuentas para que no los hagan tontos con los baldes de jitomate”. El cumplimiento de estos deseos se les niega por la falta de condiciones de vida, ya que niñas y niños tienen que trabajar y crecer en los inmensos campos agrícolas, entre los sembradíos de jitomate, uva, café, caña o tabaco:

El niño se forma hasta el punto de ser un peón física y espiritualmente apto para desempeñar labores diversas en el mercado de trabajo. Al final del largo proceso de maltrato físico quedan criaturas casi irreconocibles, pequeños, enjutos, deformes, desde jóvenes sus caras llenas de surcos originados por las privaciones y el dolor (Molina y Gutiérrez, 2004, p. 1).

Las causas de la marginación y desigualdad social que viven las familias jornaleras migrantes son económicas, políticas y sociales; tienen que ver con la estructura y los mecanismos de exclusión que se han conformado en nuestra sociedad a lo largo de la historia. La pobreza tiene causa multidimensional y sus expresiones son todavía más variadas (Padilla, 2001; Gendreau, 2001; Román y Aguirre, 2001).

La marginación y la exclusión en la que viven las familias jornaleras, junto con sus hijos, se encuentran incrustadas en un círculo perverso que pareciera imposible de romper y que por el contrario día a día se reproduce y refuerza con mayor violencia y severidad, lo que mantiene a miles de jornaleros migrantes (hombres, mujeres y niños) en la explotación y en la miseria. Círculo de pobreza en el que los grandes ausentes son el derecho jurídico, la ética, la justicia y todo principio de civilidad, y en donde lo que predomina es el avasallamiento de la dignidad humana en beneficio de los intereses del capital agrícola auspiciados por la incapacidad y la insuficiencia de acciones de los aparatos gubernamentales (federal y estatales) y por la indiferencia de una sociedad no informada con dificultades para asumir una corresponsabilidad social y para ejercer una conciencia política capaz de exigir el cumplimiento de los derechos humanos fundamentales.

La propia lógica del modelo económico y los condicionamientos de la estructura social generan y reproducen la miseria y la precariedad, al mismo tiempo que mellan los esfuerzos del Estado por mejorar las condiciones de vida de los jornaleros migrantes. Se han instrumentado programas sectoriales para garantizarles mayores niveles de bienestar (salud, trabajo, educación, entre otros); sin embargo, la desigualdad económica y social en la que se encuentran exige la intensificación y la continuidad de programas integrados (intersectoriales e interregionales), a fin de intervenir de una manera más articulada sobre las causas y los efectos que conlleva esta desigualdad.

El desafío es grande y todavía mayores los recursos financieros que se requieren para instrumentar programas de desarrollo económico y social que realmente beneficien a las FJM y que faciliten

el acceso de esta población al derecho que tienen de solventar sus necesidades esenciales, ya que esto no sólo significa la realización de planes focalizados “de segunda” para unos ciudadanos “de segunda”, que poco han favorecido la modificación de sus expectativas y condiciones de vida. Se requiere una verdadera política social, sustentada en los principios de la justicia redistributiva y de discriminación positiva, con un sustantivo financiamiento público que pueda constituirse en una real inversión en servicios sociales (alimentación, salud, educación y vivienda) y para la obtención de recursos productivos (tierra, empleo, capacitación para el trabajo, entre otros).

La pobreza no se resuelve atendiendo sólo necesidades inmediatas de consumo, el problema es un fenómeno esencialmente productivo y social (Román y Aguirre, 2001). Asimismo, se requiere un mayor control y vigilancia por parte del Estado en el cumplimiento de las legislaciones y prescripciones jurídicas laborales, de seguridad y protección social particularmente para los infantes, y para el ejercicio de sus derechos políticos.

La responsabilidad no sólo es del Estado, se requiere de una eficaz participación del sector privado. “A mayor grado de responsabilidad social de los empresarios agrícolas se observa un impacto más favorable en la calidad de vida de las familias jornaleras migrantes” (Cos-Montiel, 2001); aquella parte de la adquisición de una mayor conciencia, que se traduce en condiciones de vida dignas para las familias durante los periodos de estancia en los campos agrícolas. También implica el cumplimiento efectivo de la legislación laboral vigente (prohibición al trabajo a menores de 12 años, protección al trabajo a los menores de 16 años, cumplimiento de la jornada máxima de ocho horas, respeto al salario mínimo, pago de sueldos iguales a trabajo igual, pago de tiempo extra, apoyo de vivienda digna para sus empleados, entre otras disposiciones laborales), lo cual debería respetarse no de manera discrecional por parte de los empresarios, sino como obligaciones irrevocables en el marco de la estricta observancia de los derechos de los jornaleros migrantes.

Existe, sin lugar a duda, responsabilidad por parte de la propia población jornalera migrante que requiere de mayores formas de organización y participación política, así como medios para expresar su malestar y desplegar mecanismos de presión social y política. Norberto Bobbio distingue a los ciudadanos en activos y pasivos, y señala que:

En general los gobernantes prefieren a los segundos porque es más fácil tener controlados a súbditos dóciles e indiferentes, pero la democracia necesita de los primeros [...] si debiesen prevalecer los ciudadanos pasivos, con mucho gusto los gobernantes convertirían a sus súbditos en un rebaño de ovejas dedicadas únicamente a comer el pasto una al lado de la otra (y a no lamentarse aun cuando el pasto escaseara) (Bobbio, 2000, p. 39).

Las familias jornaleras carecen de los satisfactores básicos y están excluidas del acceso a la información y de la cultura política. En general, no conocen qué programas sociales existen, en qué los benefician y cómo acceder a ellos; no saben a dónde llevar a sus hijos cuando se enferman o cómo gestionar un trámite escolar; es decir, no se reconocen como sujetos de derechos, mucho menos conocen las formas para hacerlos valer ante sus empleadores y ante las instancias gubernamentales responsables de vigilar su respeto. Por otra parte, a pesar de que en sus lugares de asentamiento (temporal o definitivo) se ven en la necesidad de generar nuevos mecanismos de organización, diferentes a los utilizados en sus comunidades de origen, para sobrevivir; es aún exigua la participación de jornaleros migrantes en asociaciones oficiales, así como transitoria y muy inestable la constitución de agrupaciones políticas y sindicales alternativas (Rubio *et al.*, 2000).

Esta población demanda ser informada, pero también se necesitan mayores niveles de participación y responsabilidad. Para esto requieren adquirir competencias que les permitan defenderse y poder participar en la transformación de sus condiciones de vida, para así transmitirles a las niñas y a los niños modelos de actuación

no pasiva, de tal manera que por lo menos los hijos de estas familias puedan contar con herramientas para ayudar a romper el círculo de la pobreza y con ello tener la oportunidad de un futuro mejor. Es aquí donde la educación escolar adquiere especial relevancia, ya que no sólo la escuela, en el nivel básico, debería de proporcionar el conocimiento de competencias como la escritura, la lectura o el razonamiento lógico-matemático, sino que además debería permitir la adquisición de las competencias necesarias para el ejercicio pleno de la ciudadanía y potenciar la participación productiva a fin de contribuir en la modificación de las condiciones en las que viven. En el siguiente capítulo veremos qué le ofrece la escuela primaria a esta población en aras de convertirse realmente en un medio de desarrollo y de democracia.

CAPÍTULO II

EDUCACIÓN PRIMARIA PARA NNJM

En este capítulo se realiza un análisis histórico sobre las políticas y acciones gubernamentales efectuadas desde 1976 a la fecha para atender de manera específica las necesidades educativas de la población infantil jornalera migrante en la educación primaria. En este recorrido histórico se enfatiza el estudio de acciones orientadas hacia la mejora de la calidad de la oferta educativa y a la ampliación de las oportunidades en este terreno. Se analizan los principios políticos orientados hacia la equidad educativa para mostrar las incongruencias entre el discurso oficial y las acciones concretas realizadas, particularmente en lo que refiere a la asignación y la distribución de recursos financieros.

También se analizan las dos propuestas con las que se ofrece educación primaria a esta población infantil: el Programa de Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes (Pronim) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Modalidad Educativa Intercultural para Población Infantil Migrante (MEIPIM) del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe). Esta revisión comparativa muestra algunas de las similitudes y diferencias, los modelos de atención o avances en el diseño de la propuesta pedagógica y curricular, los perfiles y la formación de los docentes, las formas de organización

escolar, así como los materiales educativos diseñados por el Pronim hasta el año 2005. Por último, se cierra este capítulo con un análisis sobre los bajos resultados obtenidos históricamente por estos programas educativos, en términos de la matrícula escolar.

EL ACCESO, UN PROBLEMA NO RESUELTO

En México, al igual que en otros países de América Latina, desde hace varias décadas ha existido la preocupación por parte del Estado de ofrecer educación primaria a todos los sectores de la población como una condición necesaria para alcanzar un desarrollo con igualdad y justicia. Sin embargo, la educación pública impartida por el Estado mexicano se ha caracterizado por una alta expansión y muy poca calidad y equidad.

La igualdad formal de oportunidades se ha expresado en la acelerada y continua expansión de la cobertura, particularmente en el nivel primaria, en el que se consideran a los sectores más vulnerables de la sociedad mexicana (Ornelas, 1998, 1999); pero las acciones para superar la desigualdad social y la inequidad regional han sido insuficientes y, en buena medida, sólo objeto del discurso político oficial (Tenti, 1988; Martínez, 1996).

El servicio de educación primaria que se ofrece en México a los sectores más desfavorecidos, “está pauperizado y no es administrado conforme a los intereses y necesidades de la población que lo recibe, lo que refuerza las desigualdades sociales preexistentes” (Muñoz Izquierdo, 1996, pp. 129-130). Poco se ha hecho realmente para abatir el rezago educativo, ampliar el acceso y mejorar el servicio para garantizar la permanencia y el logro escolar de los niños que provienen de los sectores económicos y sociales marginados, y que se encuentran en franca desventaja social y educativa como son los hijos de los trabajadores jornaleros migrantes.

Desde 1980 la política educativa ha planteado la necesidad de atender los requerimientos educativos de los jornaleros migrantes;

a lo largo de más de 30 años los discursos políticos reiteran el compromiso del Estado ante este sector vulnerable y desde entonces instituciones como el Conafe y la SEP, mediante programas con cobertura nacional, han diseñado diversas acciones y estrategias para que las niñas y los niños jornaleros migrantes (NNJM) puedan asistir, permanecer y tener éxito en la escuela primaria. No obstante estas acciones, los alcances educativos de estos planes son totalmente limitados y se podría señalar que hasta catastróficos; de acuerdo con los resultados de la evaluación de estos programas¹ se puede afirmar que en México aún no se ofrece a los hijos de las familias jornaleras migrantes (FJM) la oportunidad de asistir y mucho menos de transitar equitativamente por la escuela primaria.

Los esfuerzos realizados durante más de 30 años por la SEP y por órganos desconcentrados como el Conafe han sido insuficientes para ofrecer educación primaria a este sector de la población;² en declaraciones oficiales Sylvia Schmelkes, todavía como funcionaria responsable de la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), de la SEP, señaló que en términos conservadores existían en México entre 400,000 y 700,000 NNJM, de 10 a 14 años de edad, en quienes se concentra el rezago educativo pues en su gran mayoría no pueden asistir y permanecer en una escuela, además la SEP carece de estrategias para enfrentar esta situación (Galán, 2004, p. 45).

Por otra parte, los estudiosos del tema señalan que la falta de oportunidades de las NNJM para ingresar y mantenerse en la educación primaria, así como la falta de logros educativos que presentan es un problema no resuelto (Rodríguez *et al.*, 1997;

¹ El autor se refiere a las evaluaciones al Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes coordinado por la SEP, las cuales coordiné durante los años 2002-2005. Véase Informe de evaluación, UPN-SEByN, México. 2003, 2004 y 2005.

² Véase SEP (1999), *Perfil de la educación en México*, México; *Programa Nacional de Educación*, (2001), México; SEP (1996), *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*, Poder Ejecutivo Federal, México; SEP (2001), *Programa Nacional de la Educación 2001-2006*, Poder Ejecutivo Federal, México; SEP (2003), *Informe de Labores 2002-2003*, México.

Muñoz, *et. al.*, 1998; Ornelas, 2001; Del Río, 2001; Ramírez, 2001, 2002). Por lo que persiste la falta de oportunidades educativas y el fracaso escolar entre la población infantil jornalera migrante (Rojas, 2006, 2010).

La alta vulnerabilidad social que los define, dadas sus condiciones extremas de pobreza y la explotación laboral en la que viven, determina las escasas posibilidades que tienen para acceder y permanecer en el sistema escolar. La continua movilidad geográfica y ocupacional, las condiciones de detrimento físico ocasionado por las extenuantes jornadas laborales, la reducción de tiempos para asistir a la escuela, el cambio de expectativas que les produce la incorporación al trabajo (Rodríguez *et al.*, 1997), así como una serie de factores que surgen del propio sistema escolar y de los programas educativos que se les ofrecen –falta de apoyos presupuestales, rigidez de los aparatos administrativos escolares, inexistencia de propuestas pedagógicas pertinentes, falta de formación de los agentes educativos, particularmente de los docentes; insuficiencia de recursos didácticos y materiales de apoyo para los docentes y alumnos, precariedad de las condiciones de los espacios escolares– son condiciones adversas que repercuten negativamente en la incorporación y en los resultados de los niños migrantes en el proceso educativo.

La situación de la oferta educativa para las niñas y los niños jornaleros migrantes se ha generado a lo largo de una historia caracterizada por la ausencia de una política consecuente que implemente acciones y medidas de apoyo integrales para los jornaleros migrantes que permitan mejorar la calidad y la equidad del servicio; la función de la escuela pública en este sector de la población no ha podido cumplirse, y sigue aún pendiente el reto de que la educación escolar pueda contribuir y favorecer la incorporación de esta población infantil al desarrollo social, así como aminorar los efectos y consecuencias de la pobreza en estos niños, quienes son muy vulnerables por su condición de indígenas, muchas veces monolingües y analfabetas.

ORIGEN DE LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS

La necesidad de una educación primaria para esta población surge del marco de una política en la que predominaba una “interpretación formalista” sobre la igualdad de oportunidades, entendida como el acceso formal de estos sectores más desfavorecidos a la escuela:

Además, esa interpretación “formalista” puso énfasis en la habilidad de las personas en originar sus propias oportunidades y en homogeneizar casi todo en el sistema educativo sin distinción de la diversidad cultural, las necesidades de los usuarios o –como dicen los economistas neoliberales– sin considerar los deseos de los *consumidores* (Ornelas, 2001, p. 6).

Esta acción se derivó de los objetivos del programa Educación para todos (1976-1982), bajo la responsabilidad de la Dirección General de Planeación y Presupuesto (DGPP) de la SEP cuando en 1980 comienza la instrumentación del proyecto Educación primaria para niños migrantes, en coordinación con el Fideicomiso de Obras Sociales para Cañeros de Escasos Recursos (Fioscer), el cual inicia en los estados de Veracruz y San Luis Potosí (SEP, 1999) con la intención de crecer de manera paulatina hasta llegar a atender una matrícula de 35,000 alumnos para 1998, en 22 estados de la República (Conafe, 1999, p. 22). Éste es el primer intento formal para atender las necesidades educativas de esta población infantil.

Este proyecto creó una estructura modular diseñada a partir de la división de cada grado en cinco módulos. El calendario escolar se adapta al tiempo de estancia de los jornaleros, con un horario flexible de actividades determinado por las posibilidades que tienen los niños de asistir a clases (SEP, 1998, p. 22).

De las acciones pioneras para la atención educativa del sector jornalero, en 1982 el Instituto Nacional para la Educación de Adultos (INEA) inició el proyecto Campamentos de educación y recreación,

específicamente perfilado para la atención de la población jornalera migrante, en el que se ofrecieron programas para alfabetización, educación primaria y secundaria, capacitación para el trabajo y actividades recreativas.³ Dentro de los servicios educativos para jornaleros migrantes que ofreció el INEA resalta el Programa 10-14 dirigido a los niños mayores desertores que no se habían inscrito en el sistema escolarizado regular (SEP, 1998).

Desde principio de los años ochenta el Estado se propuso elevar la calidad de la educación en todos los grados además de ampliar el acceso a los servicios a todos los mexicanos, priorizó la atención en las zonas y a los grupos más desfavorecidos del país (*Plan Nacional de Desarrollo 1983; Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte, 1984-1988, 1984*). Estas acciones fueron una respuesta al alto porcentaje de rezago educativo que presentaban las niñas y los niños rurales, indígenas y jornaleros migrantes que permanecían fuera del sistema educativo y que mostraban índices muy bajos de rendimiento y aprovechamiento escolar.

POLÍTICAS Y ACCIONES EDUCATIVAS:

RECONOCIMIENTO DE LAS PARTICULARIDADES

A finales de los años noventa, bajo los principios de una “interpretación realista”,⁴ con el relativo agotamiento del modelo centrado en la ampliación formal de oportunidades escolares y ante la preocupación centrada en la calidad educativa, el Estado impulsó acciones para lograr un mayor acceso y permanencia de los me-

³ Para 1998 los diversos servicios del INEA tenían cobertura en 10 estados de la república y se atendían para este año 9 000 jornaleros migrantes. Conafe (1999), *Educación intercultural. Una propuesta para población infantil migrante*, Dirección de Programas y Desarrollo Educativo, México.

⁴ Desde esta segunda perspectiva “[...] el concepto de necesidad representa un papel central. [...] tiende a interpretar la ‘igualdad’ [...] como provisión cabal de servicios a quienes sufren desventaja; mas por diferentes rutas a las formales, con programas innovadores, fuera de las estructuras rígidas del sistema” (Ornelas, 2001, p. 6).

nores migrantes en la escuela, a través de programas enfocados en el reconocimiento a la diversidad social y cultural de los diferentes grupos sociales. Para ello:

se impulsó el desarrollo de modelos educativos flexibles que reconocieran las necesidades particulares de los alumnos, y de esta manera apoyar estrategias tendientes a aminorar las desventajas contingentes ocasionadas por las diferencias sociales y económicas (Ornelas, 2001, p. 140).

En el caso de las NNJM, el Conafe en 1989 comenzó a instrumentar el Proyecto para la Atención Educativa de la Población Infantil Agrícola Migrante (PAEPIAM), a partir de una adaptación de los cursos comunitarios y del preescolar al contexto y a las necesidades educativas de esta población infantil. La operación de este proyecto inició en los estados de Colima, Michoacán, Nayarit y Sinaloa, para el ciclo escolar agrícola 1994-1995 se atendían aproximadamente a 7,000 alumnos de preescolar y primaria en 11 entidades federativas (Conafe, 1999). Según declaraciones oficiales, en 1998 el PAEPIAM prestaba servicio a 9,480 niños y niñas migrantes en educación primaria en 14 estados del país (Salas, 1998).

En 1993, con la intención de articular los esfuerzos realizados por las diversas instituciones, se integró la Comisión Central de Coordinación Interinstitucional para la Atención Educativa a la Población Jornalera Agrícola Migrante, en la que participaron la SEP, el Conafe, el INEA y la Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol).

Las acciones desarrolladas de manera intersectorial sentaron las bases para mejorar la planeación y programación de los servicios educativos en los campamentos, albergues y comunidades a partir de la conformación de grupos de trabajo interinstitucionales en 14 entidades de origen y atracción de población jornalera agrícola migrante. Además de establecer mecanismos de concertación con productores y autoridades estatales para mejorar las condiciones de la infraestructura y apoyos a la atención educativa (SEP, 1998, p. 23).

Por otra parte, la Sedesol empieza a operar el Programa Nacional con Jornaleros Agrícolas (Pronjag), a través de acciones coordinadas con el sector educativo y empresarial para la construcción de espacios educativos y deportivos, además de la promoción de actividades artísticas y culturales.

CALIDAD Y EQUIDAD EN LA MODERNIZACIÓN EDUCATIVA

Durante el gobierno de Carlos Salinas de Gortari se llevó a cabo una importante innovación educativa; en 1993 y luego de las reformas al Artículo 3º Constitucional se publicó la *Ley General de Educación* vigente, en ésta se plasma la preocupación del Estado por lograr una mayor equidad y hacer efectiva la igualdad en las oportunidades educativas para los grupos y regiones en mayor desventaja social y económica (Capítulo III; Artículos 32 al 36).

En el *Programa de Desarrollo Educativo, 1995-2000* (PDE) (SEP, 1996), la educación es considerada como un factor estratégico para el desarrollo, y la básica como un medio para luchar contra las desigualdades sociales. El programa sectorial planteaba como propósito central ampliar el acceso a oportunidades educativas y mejorar la calidad y la equidad de este servicio, particularmente el que se ofrecía a los grupos más desfavorecidos y en condiciones de mayor marginación.

En el PDE y en los últimos informes oficiales de este periodo había estrategias y acciones específicas para mejorar la atención en educación primaria de las NNJM (*Programa de Desarrollo Educativo, 1995-2000*, 2006; *Informe de labores, 1997-1998*; *Programa del Sector Educativo para el año 2000*, 2000). Asimismo, se elaboraron estudios diagnósticos con el objetivo de profundizar en el conocimiento de la problemática educativa de los jornaleros agrícolas. El Conafe, en cofinanciamiento con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), realizó durante los años 1996-1997 el *Diagnóstico psicopedagógico de la problemática educativa del niño migrante* (véa-

se a Rodríguez, *et al.*, 1997). La Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEByN), a través de la Dirección General de Investigación Educativa, realiza los siguientes trabajos: *Estudio documental y gráfico sobre niños y niñas migrantes* (SEByN-DGIE, 1999), *Expectativas de los padres y madres de familia de los niños jornaleros agrícolas migrantes respecto a la educación primaria* (SEByN-DGIE, 1999). También se llevó a cabo el diseño, desarrollo y la adaptación de modelos curriculares para la atención de esta población. Adicionalmente se planteó la necesidad de promover un sistema de información para precisar más sus desplazamientos y sus características, así como el diseño de mecanismos de coordinación entre entidades federativas para el seguimiento de las niñas y los niños migrantes (SEP, *Informe de labores, 1997-1998*, 1999).

En respuesta a estas directrices políticas establecidas en el programa sectorial, en 1997 la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEByN), con apoyo de la Organización de los Estados Americanos (OEA), puso en marcha el Proyecto de Investigación e Innovación: Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes, el cual se proponía tres objetivos específicos: **1.** Diseñar, experimentar y evaluar el componente de diseño curricular del modelo de atención educativa de nivel primaria que responda a las características y condiciones de vida y trabajo de las niñas y niños jornaleros agrícolas migrantes; **2.** definir líneas generales para el desarrollo de los componentes de planeación y operación del modelo educativo y **3.** realizar estudios que permitieran profundizar en el conocimiento y caracterización de la población al que era dirigido (SEByN-DGIE, 1998, pp. 30 y 31).

Este modelo logró avanzar en el diseño curricular del primer ciclo (primero y segundo grados) e inició la operación en el año 2000, con la etapa de experimentación del primer grado, con la participación de 170 maestros en campamentos de cuatro estados de la república. En el ciclo escolar agrícola 2000-2001, en su fase experimental se atendieron a 3,500 niños (SEP, 1998, p. 18).

El Conafe en este mismo año (1997) inició los trabajos para el diseño y elaboración de la Modalidad Educativa Intercultural

para la Población Infantil Migrante (MEIPIIM), la intención de ésta era poder ofrecer un modelo educativo tanto en las zonas de origen como en las de atracción que permitiera dar respuesta a las características y condiciones de vida de los niños. La MEIPIIM se diseñó con el propósito de:

Generar una intervención didáctica más pertinente y eficaz en las condiciones en que se desenvuelven las niñas y los niños migrantes, para el logro de aprendizajes básicos, definidos éstos no en términos de contenidos o información mínima, sino de capacidades y habilidades que permitan a los aprendices, a partir de sus experiencias previas y las vivencias en y durante la migración, adquirir, fortalecer y desarrollar las capacidades humanas universales de todo aprendizaje (Conafe, 1999, p. 12).

En 1998 esta estrategia se puso en práctica, de manera experimental, en cinco estados del país, ofrecía atención en 161 campamentos a 4 520 niños con la participación de 340 instructores comunitarios. En 1999 la MEIPIIM se generalizó a los 22 estados atendidos por esta institución (Conafe, 1999, p. 12).

Por otra parte, en 1997 se integró el Grupo Sectorial para la Atención Educativa a Población Jornalera Agrícola Migrante, en el que participaban, además del Conafe y del INEA, diversas instancias de la Subsecretaría de Planeación y Coordinación de la SEP: la Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto (DGPPP), la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación (DGAIR), la Dirección General de Evaluación (DGE) y por parte de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal la Dirección General de Educación Indígena (DGIE) y la Dirección General de Investigación Educativa (DGIE), así como la Coordinación de Representaciones de la SEP en las Entidades Federativas (SEP, 1998; 2003). A pesar de todos los esfuerzos institucionales realizados para el ciclo escolar agrícola 1998-1999 la SEP y el Conafe proporcionaban el servicio a sólo 47,000 niños en educación básica (preescolar y primaria) (SEP, 1999); es decir a 12.57% del total de la

población, estimada en 374,000 niños migrantes (Pronjag-Sedesol, 1996). El *Informe de labores, 1997-1998*, de la SEP señala:

Por su condición de migrantes estacionarios y por las precarias condiciones en las que con frecuencia viven, los jornaleros agrícolas y sus familias constituyen uno de los grupos sociales del país más desatendidos. Con el propósito de ofrecerles servicios y apoyos para que su situación mejore, el gobierno de la república desarrolla diversos programas encaminados a proporcionarles educación y otros servicios básicos. La Secretaría de Educación Pública participa junto con la Secretaría de Desarrollo Social en diversas iniciativas que ofrecen a este grupo educación para adultos, así como mantener la continuidad de los estudios que realizan los niños en los sitios adonde los padres emigran para emplearse de manera temporal; de esta forma los niños podrán concluir su instrucción básica. Durante el ciclo escolar de referencia de este informe se proporcionaron servicios a más de 29,000 niños y a más de 2,200 adultos mediante programas diseñados especialmente para atender a la población migrante. En el próximo año se prevé avanzar en la elaboración de diagnósticos que permitan profundizar en el conocimiento de la problemática de los jornaleros agrícolas, sus características y patrones de desplazamiento. Asimismo, continuará el desarrollo de modelos de atención pertinente y flexibles que respondan más adecuadamente a las necesidades de este sector de la población (SEP, 1999, pp. 96-97).

Dados estos resultados, el Programa del Sector Educativo para el año 2000 (SEP, 2002), señala la ampliación de las acciones del nuevo modelo educativo de la SEP en 22 entidades federativas; prevé la elaboración de materiales de apoyo para el trabajo de los maestros y los alumnos, propuestas específicas para la formación de los docentes, el diseño de los lineamientos e instrumentos para la evaluación del aprendizaje, la elaboración de los programas de estudio de tercero a sexto grados de primaria y la instalación del sistema de administración y control escolar en los estados. Adicionalmente, marca la implantación de la Modalidad Educativa para

Población Infantil Migrante para atender a 9 800 niños y jóvenes en 18 entidades (SEP, 2000).

ESFUERZOS DERIVADOS DE LA POLÍTICA DE EQUIDAD

En el *Plan Nacional de Desarrollo*, 2001–2006 (PND) y en el *Programa Nacional de Educación*, 2001–2006 (Pronae), los compromisos en la educación básica del gobierno federal se centraron en la justicia y la equidad en el acceso, proceso y logro educativo. La equidad aparece como el eje fundamental y la preocupación central es la población más vulnerable del país (SEP, 2001; SEP, 2003).

El primer objetivo estratégico del Pronae es: “Garantizar el derecho a la educación expresado como la igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro educativo de todos los niños y jóvenes del país en la educación básica” (SEP, 2001), destaca como una de las principales preocupaciones el acceso a los servicios educativos de la población que se encuentra en condición de pobreza extrema y alta vulnerabilidad, como son los hijos de trabajadores agrícolas migrantes. Un segundo propósito es:

Garantizar que todos los niños y jóvenes que cursen la educación básica adquieran conocimientos fundamentales, desarrollen las habilidades intelectuales, los valores y las actitudes necesarias para alcanzar una vida personal y familiar plena, ejercer una ciudadanía competente y comprometida, participar en el trabajo productivo y continuar aprendiendo a lo largo de la vida (SEP; 2001, p. 129).

Para cumplir con este objetivo la política educativa del sector se comprometía a asegurar la calidad de los procesos y los logros educativos en la educación básica, al reconocer la importancia que para ello tienen algunos factores internos del sistema educativo. Asimismo, se planteó la necesidad de implementar acciones para la evaluación permanente y sistemática de las instituciones y de los

programas educativos, considerándose ésta como un instrumento para promover la equidad, en la medida que ayuda a detectar las desigualdades de la calidad del servicio que ofrece el sistema, además como una importante herramienta de gestión y para la toma de decisiones (Pronae, 2001).

En ese marco político el gobierno federal implementó el Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes (Pronim), el cual fue coordinado por la Dirección General de Investigación Educativa (DGIE) de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEByN) de la SEP hasta el año 2009; su objetivo principal fue ampliar y mejorar la oferta educativa para los hijos de las FJM.

El Pronim se diseñó a partir de los avances alcanzados por el Proyecto Diseño de un Modelo de Atención Educativa de Nivel Primaria para Niñas y Niños Jornaleros Agrícolas Migrantes, de ahí se recuperaron los componentes de diseño curricular, investigación y gestión escolar. Desde este proyecto se establecieron las estrategias de coordinación con los gobiernos estatales con la finalidad de mejorar la calidad y la equidad del servicio educativo en las zonas tanto de origen como de atracción y destino de la población jornalera migrante.

Una de las metas establecidas en el Pronae fue: “diseñar una propuesta de educación básica para la población infantil migrante, mediante la que se espera brindar educación primaria a todos los hijos de jornaleros migrantes” (SEP, 2003, p. 1). El Pronim hace suya esta meta y asume como objetivo central desarrollar una propuesta curricular pertinente para la educación primaria de esta población, promover procesos de formación docente y favorecer la continuidad educativa de las niñas y los niños en la educación primaria (SEP, 2002; 2003).

Adicionalmente, a través del Pronim se comenzaron a distribuir recursos presupuestales complementarios a los ya asignados por el gobierno federal. Con estos recursos se ha pretendido mejorar la operación del programa, mediante el equipamiento de las aulas, la elaboración y reproducción de recursos para la enseñanza y el

aprendizaje, el apoyo a las reuniones de capacitación y seguimiento del programa, a los gastos de operación y la adquisición de aulas móviles (véase los “Acuerdos de modificación de las reglas de operación del Pronim” publicados anualmente por el *Diario Oficial de la Federación* del 2002 a la fecha).

El Pronim ha operado desde el año 2002 con un heterogéneo y relativo impacto en las entidades, pues no se han logrado los objetivos y propósitos planteados en términos de la ampliación de las oportunidades para el acceso a la educación primaria de la población infantil migrante; menos aún en cuanto a la calidad y pertinencia de la educación que se les otorga, ya que los niños inscritos en el Pronim reportan altos índices de repetición y abandono escolar producidos por un conjunto de factores tanto externos como internos del sistema educativo.

Desde la política educativa se sigue manifestando la preocupación por ofrecer educación primaria a todos los menores, como una condición necesaria para un desarrollo con equidad, sin embargo, este sector de la población aún está lejos de poder recibir plenamente los beneficios educativos a los que tiene derecho; por el contrario, a medida que avanza el desarrollo global aumenta el reto de ser incluidos en la distribución equitativa de este bien social.

La igualdad de oportunidades en la educación primaria de los jornaleros migrantes aparece como uno de los mayores retos y desafíos del sistema educativo (*Programa de Desarrollo Educativo, 1995-2000, Perfil de la educación en México (1999); Programa Nacional de la Educación, 2000-2001, 2006*). Se trata de una deuda histórica y social que el Estado y el sistema educativo tienen pendiente con uno de los sectores más pobres y vulnerables del país. Hoy el imperativo no sólo es ofrecer oportunidad de acceso, permanencia y logro escolar en la educación primaria a estos niños y niñas, sino que las exigencias políticas, económicas, sociales y educativas actuales requieren cada día de una mayor igualdad de oportunidades en la educación básica en general.

EDUCACIÓN COMPENSATORIA: OTRA EXPRESIÓN DE EXCLUSIÓN

A partir de la última reforma educativa, contenida en la *Ley General de Educación* (1993), destacan las disposiciones del Estado para llevar a cabo programas compensatorios como una alternativa viable para abatir el rezago y mejorar la calidad de los servicios en educación primaria. Las acciones gubernamentales más significativas se han orientado hacia el desarrollo de programas focalizados de tipo compensatorio y remedial.

Desde principios de los años noventa se despliega en el país un fuerte impulso financiero para la operación de programas educativos con recursos nacionales e internacionales, particularmente con financiamiento externo del Banco Mundial (BM) y del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), tendiente a ofrecer insumos educativos para fomentar reformas curriculares y mejorar la infraestructura (aulas, mobiliario, materiales educativos), compensaciones económicas para los docentes, capacitación a los maestros y demás agentes educativos, y para el mejoramiento de la gestión, administración, información y evaluación de los programas educativos (Safa y Castañeda, 2000).⁵

Algunos de los planes compensatorios son el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE), el Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo (PIARE), el Programa para Abatir el Rezago Educativo en la Educación Básica (PAREEB), el Proyecto para el Desarrollo de la Educación Inicial (Prodei) y más recientemente el Programa para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica (PAREIB), todos financiados con la participación de créditos externos, fundamentalmente provenientes del BM y del BID. Además, con financiamiento federal se comenzó a instrumentar en esta época el Programa para Escuelas en Desventaja, el Programa de Educa-

⁵ El *Proyecto para el Desarrollo de la Educación Inicial* (Prodei) recibió financiamiento para cinco años por un equivalente a 80 millones de dólares para ampliar la cobertura y el acceso a la educación inicial mediante el fortalecimiento del *Programa de Educación no Formal para Padres de Familia* (Banco Mundial, 1992).

ción, Salud y Alimentación (Progresa), y el Programa de Desayunos Escolares. Todas estas iniciativas surgen para combatir algunos de los factores negativos que influyen tanto en la oferta como en la demanda escolar (Safa y Castañeda, 2000, pp. 127-173). Lo compensatorio en estos programas es definido como la asignación de fondos públicos para promover la igualdad de oportunidades mediante los principios de la discriminación positiva; esto significa, dar a los más pobres mejores insumos y atención, sin embargo, las evaluaciones realizadas en México sobre los efectos de esta estrategia han demostrado que los resultados son escasos (Ornelas, 2001, pp. 181-185). Diversos estudios muestran cómo a pesar del costo económico que significó la ejecución de estos programas para mejorar la calidad de la oferta educativa existe un entramado de prácticas y rituales institucionales (administrativas, pedagógicas y de gestión escolar) que obstaculizan las reformas propuestas (Ezpeleta *et al.*, 2000; Weiss, 2002).

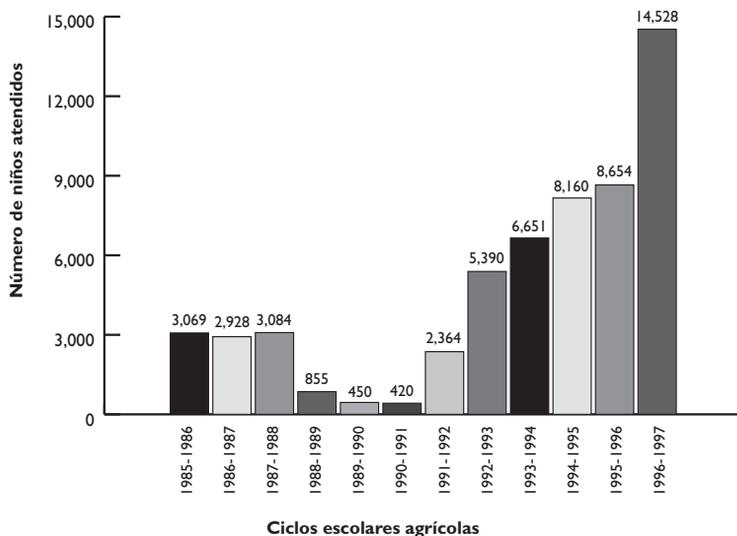
Pero más allá de los éxitos y fracasos o de las concepciones políticas educativas que predominen en los programas compensatorios (Corragio y Torres, 1997; Torres y Tenti, 2000; Weiss, 2003), los recursos financieros y presupuestales asignados en los programas educativos para población vulnerable sólo son un punto de partida para garantizar cualquier acción escolar pensada en términos de equidad y calidad, pero en poco ayudan a contrarrestar las causas estructurales que generan y reproducen la exclusión social de los sectores más pobres y los escasos resultados que obtienen en la escuela.

Adicionalmente, no obstante que en el Programa de Desarrollo Educativo, 1995-2000, los jornaleros migrantes son considerados sujetos que requieren acciones específicas y recursos de carácter compensatorio,⁶ las niñas y los niños jornaleros migrantes no han

⁶ Las estrategias y metas programadas para la atención a los jornaleros migrantes se encuentran contempladas conjuntamente dentro de las acciones a favor de la equidad de la población en condiciones de mayor rezago: las comunidades más pequeñas, los niños de la calle, los grupos indígenas y los niños y jóvenes indígenas en áreas urbanas (SEP, 1996, pp. 71-80).

sido reconocidos como sujetos de estos programas, ya que durante la década de los noventa los programas compensatorios que se impulsan fortalecen la atención educativa en poblaciones rurales estables, mientras que la educación primaria para las NNJM sufre un drástico abandono. Sumado a la poca cobertura y al reducido número de niñas y niños atendidos por la SEP durante los primeros años de instrumentación de los programas educativos específicos para la población infantil migrantes (1985-1990), durante el ciclo escolar agrícola 1990-1991 observamos que la matrícula se redujo 72% con apenas 420 alumnos a nivel nacional de tres entidades: Morelos, Jalisco y Tamaulipas (SEP, 2003, pp. 10 y 11).

Figura 2.1 Población infantil migrante atendida de 1985 a 1997

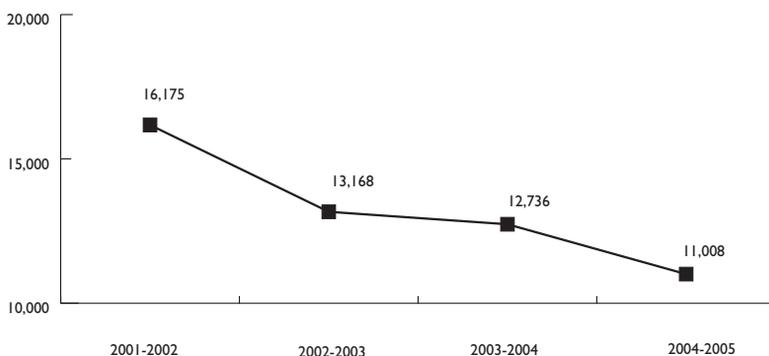


Fuente: Elaboración de la autora con datos del Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes: diagnóstico y líneas de acción. SEByN-DGIE, México, enero de 2003.

Esto mismo, lo demuestran los resultados obtenidos en la matrícula registrada en el Promin durante los primeros seis años de su instrumentación (2002-2007); podemos observar que ésta permaneció

sin cambios sustantivos en relación con la dimensión de la demanda educativa estimada, al finalizar el primer año de operación (2002-2003) este programa reportó 13,168 niñas y niños atendidos; en el segundo 12,589, en el tercer año 11,008 (a marzo del 2005); en el cuarto 13,386 y en el quinto 15,386, sin que se haya podido recuperar la matrícula reportada oficialmente al inicio del programa (2001-2002) estimada en 16,175 niñas y niños atendidos (DOF, junio del 2003). Los resultados del Pronim en relación a la matrícula escolar atendida durante los años que se reportan nos permiten afirmar que los programas educativos para los jornaleros migrantes no han podido revertir la falta de oportunidades en el acceso a la educación primaria.

Figura 2.2 Matrícula registrada por el Pronim 2002-2007



Fuente: Evaluación externa Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes, 2002, 2003, 2004. UPN-SEByN. México, marzo del 2005. Reportes estadísticos estatales sobre la matrícula escolar atendida durante los últimos cuatro ciclos escolares agrícolas.

En los dos ciclos agrícolas escolares posteriores (2003-2004 y 2004-2006), a pesar de que la matrícula muestra un paulatino crecimiento, ésta sigue siendo muy baja frente a la demanda estimada entre los 400,000 y los 700,000 (SEP, 2001). Por otra parte, los recursos otorgados a los programas educativos para la población migrante no han sido suficientes ni distribuidos regionalmente de

manera equitativa para ayudar a resolver las carencias y la precariedad que caracterizan a la oferta, y menos aún han servido para paliar las necesidades educativas que prevalecen en las entidades federativas.

A pesar de que las niñas y los niños migrantes con frecuencia están presentes en el discurso político, las acciones compensatorias del sistema educativo no han logrado mejorar ni generalizar la atención de esta población, entre otras causas, debido a la falta de un reconocimiento claro de estos niños como *sujetos* de compensación.

Existen fuertes problemas para caracterizar y focalizar la atención a esta población desde las políticas sectoriales compensatorias, dadas las visiones preconcebidas y tendenciosas y la falta de estudios sistemáticos que permitan precisar la definición de esta población infantil, situación que contribuye aún más a invisibilizar las condiciones de explotación y discriminación a los que son sometidos las niñas y los niños jornaleros, y también para justificar la falta de políticas integrales y estrategias de prevención y acción social para mejorar su calidad de vida (Manzanos, 2002). Lo que muestra la falta de congruencia de la política educativa del Estado y la inexistencia de políticas públicas que realmente tiendan a beneficiar las condiciones educativas de esta población infantil.

RECURSOS FINANCIEROS

Uno de los principales retos que enfrenta el Estado en la educación básica es equilibrar la desigualdad educativa regional y la asimetría escolar que sufren algunos grupos sociales vulnerables del país, entre éstos se encuentran los hijos de las familias jornaleras migrantes (Prawda, 1987; Latapí y Ulloa, 2000; Ornelas, 2001; Prawda y Flores, 2001); razón por la cual la política educativa se ha propuesto desde las últimas décadas: “reorientar los esfuerzos y recursos que se destinan a la educación para que su aplicación compense de manera efectiva los rezagos y las carencias de la población en desven-

taja” (Pronae, 2001, p.121). Asimismo en este programa sectorial se señalaba que:

Para aumentar la equidad de los beneficios educativos se revisará a fondo y se adecuarán los criterios utilizados para la asignación de recursos públicos buscando que la asignación de recursos federales contribuya, de manera efectiva, a la reducción de las desigualdades entre las entidades, municipios y regiones (SEP, 2001, p. 41).

Una expresión de la incongruencia en la política de equidad presente en el discurso del Estado se puede observar en los reducidos montos del financiamiento federal asignados durante los primeros años de operación del Pronim, así como en la falta de criterios para una distribución equitativa de estos recursos en las entidades federativas.

Para el 2002, primer año de operación del Pronim, las entidades federativas recibieron un apoyo de \$10,000,000 para distribuirse entre 14 estados del país. En los siguientes cinco años este financiamiento sufrió significativos recortes presupuestales; en el 2003 la disminución fue de 15.5% (respecto al limitado presupuesto del año anterior) otorgándose solamente \$8,400,000, a la vez que se amplió la cobertura a una entidad federativa más, es decir 15 entidades.

En el ejercicio fiscal 2004 se asignaron \$6,500,000, en esta ocasión el recorte presupuestal fue superior a 13% del monto asignado en el 2003, 35% menos del presupuesto inicial en el 2002.

En el año siguiente, el financiamiento se limita aún más, queda reducido a un poco más de \$6,200,000 anuales (monto que fue similar durante el 2006 y 2007) no obstante que la cobertura se amplió a 22 entidades federativas para el año 2005 y 2006. La política expansionista plantea un despliegue en la cobertura, cuando aún no están resueltas las carencias y las precariedades de la oferta educativa.

Cuadro 2.1 Recursos financieros del Pronim por entidad federativa y ejercicios fiscales 2002-2005

No.	Entidad federativa	Ejercicio fiscal			
		2002	2003	2004	2005
1	Baja California	800,000	500,000	400,000	560,395
2	Baja California Sur	800,000	550,000	450,000	577,696
3	Colima		200,000	150,000	116,550
4	Durango	600,000	400,000	300,000	141,751
5	Hidalgo	400,000	452,400	350,000	335,087
6	Jalisco	800,000	800,000	600,000	335,087
7	Morelos	400,000	300,000	200,000	247,446
8	Nayarit	800,000	650,000	500,000	336,967
9	Nuevo León	600,000	100,000	150,000	147,017
10	Oaxaca	800,000	800,000	600,000	803,755
11	Puebla	600,000	700,000	550,000	378,719
12	San Luis Potosí	600,000	400,000	300,000	156,045
13	Sinaloa	1,400,000	1,000,000	750,000	1'546,134
14	Sonora	800,000	800,000	600,000	401,287
15	Veracruz	600,000	800,000	600,000	314,399
	Total	10,000,000	8,452,400	6'500,000	6'235,090

Fuente: Acuerdos por los que se modifican las reglas de operación del Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes 2002, 2003, 2004 y 2005. *Diario Oficial de la Federación*. México.

Es importante mencionar que a estos recursos se suma la participación financiera de los gobiernos estatales y en extraordinarios casos los apoyos municipales.⁷ La aportación estatal en el gasto educativo

⁷ En las investigaciones realizadas no fue posible obtener información sobre la inversión estatal, lo que conocemos es que los gobiernos estatales cubren los salarios y becas de los diversos agentes educativos y debieran de sufragar los gastos de operación y supervisión escolar, equipamiento de las aulas y los recursos y materiales didácticos.

es diferente entre las distintas entidades federativas, está determinada por el nivel de legitimidad del gobierno en turno, los intereses y la voluntad política de los actores locales, las tensiones locales interpartidistas, las presiones a las que se ven sometidos los empresarios regionales dado el tipo de producción y vinculación con el mercado agrícola nacional e internacional, la capacidad de gestión de los líderes educativos responsables de los programas, el nivel de visibilidad del propio sector agrícola, entre otros muchos factores, cuya combinación ha hecho que la atención educativa a los migrantes sea desigual y heterogénea.⁸ Independientemente del nivel de participación del gobierno estatal, la gran mayoría de los contextos educativos migrantes están signados por la precariedad, la escasez y la falta de condiciones elementales para llevar a cabo el trabajo educativo. Es imposible dejar de cuestionar estas acciones de la política gubernamental, a partir del conocimiento de las necesidades y de las condiciones precarias y desfavorables que prevalecen en la atención de la población infantil jornalera migrante. Estos cuestionamientos se formulan a partir de dos criterios fundamentales: uno de carácter estrictamente técnico y operativo que se fundamenta en la cantidad mínima de medios que requiere todo programa educativo para su eficacia y eficiencia, y el segundo que alude a una postura política y ética articulada a los principios básicos de la justicia social.

El primer criterio de nuestro cuestionamiento remite a la insuficiencia de recursos presupuestales, dadas las condiciones de carencia y falta de recursos financieros que imperan en las entidades federativas; esta realidad se contradice con el discurso oficial que manifiesta de manera reiterada la preocupación por alcanzar una mayor igualdad y justicia social, así como la mejora de calidad de la educación que se ofrece a este sector de la población nacional.

⁸ En estados como Colima, Baja California, Baja California Sur, Jalisco, Morelos, Nayarit, Nuevo León, Sonora, Sinaloa hay un aporte financiero importante (aunque no necesariamente suficiente) de los gobiernos estatales, en otros estados existe un escaso o nulo apoyo a los programas educativos para migrantes, como Durango, Hidalgo, San Luis Potosí, Oaxaca, Puebla y Veracruz.

Una política consecuente implicaría reconocer la necesidad de dotar a los programas educativos que se ofrecen a los sectores migrantes de una mayor cantidad de recursos financieros y humanos, maestros mejor formados, infraestructura, materiales educativos suficientes y pertinentes; y en principio contar con aulas dignas. Las niñas y los niños migrantes, en términos de justicia distributiva, deberían ser compensados con los mayores y mejores recursos, ya que los efectos de la desigualdad de los insumos educativos en el aprendizaje explican, en buena medida, la mayor parte de las variaciones en los resultados escolares. Dicho lo anterior es innegable que para alcanzar mayor equidad y calidad educativas se requiere de más recursos presupuestales. A decir de Juan Prawda y Gustavo Flores (2001, p. 273): “abordar el tema de la inequidad implica medidas compensatorias, correctivas, preventivas, con criterios de discriminación positiva, entre otras, la asignación de fondos públicos para mejorar los insumos educativos y la calidad de la oferta educativa.”

En una estimación simple, de acuerdo con los recursos federales invertidos en el Pronim para el ejercicio fiscal 2002 y la matrícula del programa reportada en el ciclo escolar agrícola 2002-2003, el gobierno federal otorgó un apoyo de 759.42 pesos anuales por alumno.⁹ Mientras que para el ciclo escolar agrícola 2003-2004 la inversión disminuyó a 660.91 pesos anuales por cada alumno (inversiones equivalentes a 70.97 y 61.76 dólares americanos, respectivamente), según la tasa de cambio vigente en junio de 2005, que era de 10.70 pesos por dólar americano.

Los problemas de la desigualdad educativa y la falta de calidad y equidad en los programas de educación primaria para los niños jornaleros migrantes no sólo son técnicos, el trasfondo, la base es de tipo político y económico, ya que la atención equitativa y pertinente

⁹ En esta estimación solo se consideran los recursos financieros distribuidos por el Pronim, sin considerar los montos de la inversión estatal y demás gastos del gobierno federal en la gestión del Pronim a nivel central.

de esta población implicaría para el Estado un mayor compromiso y acciones reales, oportunas y suficientes en aras de poder ofrecer una educación de buena calidad.

En referencia al segundo criterio, se requieren más recursos financieros en la educación de este sector. La equidad educativa no es sólo incorporarse a la escuela, sino que entran en juego la naturaleza y la relevancia de los resultados, y en consecuencia se requiere que las acciones gubernamentales se asuman con un criterio ético político, lejos de ver los resultados educativos en el terreno económico, se trata de pensar los beneficios de la educación para esta población en términos de justicia social, la cual no es compatible con los criterios del mercado y de la rentabilidad: “La educación sí tiene costos, pero sus beneficios no tienen precio” (Edwards; 1996, pp. 199-200); y es precisamente a través de las oportunidades educativas que se contribuye directamente a la expansión de las capacidades humanas y al mejoramiento de la calidad de vida de las poblaciones más vulnerables de la sociedad mexicana.

INEQUIDAD EN LA DISTRIBUCIÓN REGIONAL

La falta de igualdad de oportunidades para la población infantil jornalera migrante se expresa también en una distribución regional inequitativa de los recursos otorgados a las entidades federativas para la operación del servicio educativo. Los recursos del Pronim del ciclo escolar agrícola 2002-2003 se distribuyeron de la siguiente forma: 48% en las zonas de atracción, 44% en las intermedias y sólo 8% en las de origen, sin que mediaran criterios establecidos en los documentos normativos que justificaran los montos asignados. En las reglas de operación del Pronim (2003) no se definía claramente la distribución de los recursos.

En el libro *El financiamiento de la educación básica en el marco del federalismo*, una de las principales conclusiones de Pablo Latapí Sarre y Manuel Ulloa Herrero (2000) es que la distribución de los

recursos federales en las entidades federativas se lleva a cabo con base en reglas inerciales, bilaterales y pragmáticas que poco favorecen la calidad y la equidad educativa regional:

La forma como se distribuyen actualmente los recursos federales para la educación básica no obedece a criterios claros, objetivos y consistentes [...] la actual relación entre el gobierno federal y las entidades respecto al financiamiento de la educación básica es resultado de circunstancias históricas y de concertaciones puntuales debidas a muy variadas circunstancias (condicionamientos políticos, presiones sindicales o arreglos coyunturales), la SEP aplica reglas ya aceptadas por cada entidad federativa que tienen diferentes orígenes (Latapí y Ulloa, 2000, p. 12, véase además pp. 36, 64 y 109).

Los montos de los recursos federales que recibieron las entidades federativas (por lo menos hasta el año 2005), no guardan ninguna relación consistente con la matrícula atendida; por ejemplo, para el Ejercicio fiscal 2002-2003 San Luis Potosí, con 0.5% de la matrícula nacional (67 alumnos), fue la entidad que resultó más beneficiada con una inversión total de \$8,955.22 por alumno y \$2,684.56 por cada uno de los 149 estudiantes inscritos en el ciclo escolar 2003-2004. La menos favorecida fue Sinaloa, pues con 33.8% de la matrícula nacional (4,455 alumnos) en el ciclo escolar agrícola 2002-2003 recibió \$314.25 por alumno y \$260.08 por cada niño inscrito en el ciclo escolar 2003-2004.

En lo que respecta a la distribución de los recursos financieros durante el ejercicio fiscal 2003-2004, Colima e Hidalgo, con un porcentaje de 0.34% (44 alumnos) y 0.87% (111 alumnos) del total de la matrícula nacional registrada, recibieron un apoyo de \$4,545.41 y \$4,075.68, respectivamente por estudiante.¹⁰

¹⁰ En estos montos estimados solamente se consideran los apoyos financieros federales otorgados a las entidades federativas a través del Pronim, dado que no se ha podido obtener información acerca del financiamiento que aportan los gobiernos estatales y municipales para la atención educativa de las niñas y los niños jornaleros migrantes.

Al igual que en las entidades más y menos favorecidas por el Pronim, la asignación de los recursos al resto de las entidades no responde de manera clara a las necesidades particulares de cada estado; por ejemplo, en el primer año de operación del Pronim, a Oaxaca, entidad que presenta los más altos índices de marginación, se le asignaron \$800,000, monto similar al otorgado a los estados de Jalisco, Sonora y Veracruz.

Oaxaca presenta una matrícula mucho mayor que Jalisco o Sonora y los tres estados contaron con el mismo presupuesto en ambos ejercicios fiscales. A todas luces esta distribución es inequitativa dentro del marco de una política de equidad regional, ya que ésta implicaría dotar de más recursos presupuestales a las entidades que presentan los más altos índices de marginación, así como a las zonas agrícolas que por sus características demográficas, sociales y económicas requieren de más apoyos financieros para ampliar las oportunidades de acceso y permanencia de la población migrante en la escuela primaria.

En el Pronim, la distribución de recursos se asigna en mayor proporción a las zonas de atracción e intermedias, que corresponden a estados con los menores índices de marginación cuyas condiciones en general son más favorables para ofrecer un servicio educativo con mayor calidad y equidad, como es Baja California, Nuevo León, Baja California Sur, Jalisco, Sonora y Colima, entidades que junto con seis estados intermedios, concentraron anualmente más de 90% del presupuesto asignado al programa durante los primeros años de operación.

Cuadro 2.2 Inversión del Pronim por alumno y entidad federativa, ejercicios fiscales 2002-2003 y 2003-2004

Entidad federativa	Ejercicio fiscal 2002-2003 (\$)	Matrícula escolar 2002-2003	Monto del Pronim por alumno (\$)	Ejercicio fiscal 2003-2004 (\$)	Matrícula escolar 2003-2004	Monto del Pronim por alumno (\$)
Baja California	800,000	1,158	690.85	500,000	1,224	408.50
Baja California Sur	800,000	1,490	536.91	550,000	1,270	433.01
Colima				200,000	44	4,545.41
Durango	600,000	126	4,761.90	400,000	191	2,094.24
Hidalgo	400,000	156	2,564.10	452,400	111	4,075.68
Jalisco	800,000	539	1,484.23	800,000	625	1,280.00
Morelos	400,000	327	1,223.24	300,000	392	765.31
Nayarit	800,000	428	1,869.16	650,000	630	1,031.75
Nuevo León	600,000	768	781.25	100,000	125	800.00
Oaxaca	800,000	1,787	447.68	800,000	1,871	427.58
Puebla	600,000	910	659.34	700,000	741	944.67
San Luis Potosí	600,000	67	8,955.22	400,000	149	2,684.56
Sinaloa	1,400,000	4,455	314.25	1,000,000	3,845	260.08
Sonora	800,000	484	1,652.89	800,000	801	998.75
Veracruz	600,000	473	1,268.50	800,000	570	1,403.51
TOTAL	10,000,000	13,168		8,452,400	12,589	

Fuente: Resultados finales de la Evaluación externa del Programa de Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes (Ejercicios fiscales 2002-2003 y 2003-2004). UPN-SEBYN, México. 2003, 2004 y 2005, respectivamente.

Cuadro 2.3 Recursos del Pronim por zona migratoria. Ejercicios fiscales 2002, 2003 y 2004

Entidades federativas	Tipo de estado	Ciclo escolar agrícola 2002-2003		Ciclo escolar agrícola 2003-2004		Ciclo escolar agrícola 2004-2005	
		Monto asignado (\$)	%	Monto asignado (\$)	%	Monto asignado (\$)	%
Baja California		800,000		500,000		400,000	
Baja California Sur		800,000		550,000		450,000	
Morelos	ESTADOS DE ATRACCIÓN	400,000		300,000		200,000	
Nuevo León		600,000		100,000		150,000	
Sinaloa		1,400,000		1,000,000		750,000	
Sonora		800,000		800,000		600,000	
Subtotal		4,800,000	48.0	3,250,000	38.5	2,550,000	39.2
Colima				200,000		150,000	
Durango		600,000		400,000		300,000	
Hidalgo		400,000		452,400		350,000	
Jalisco	ESTADOS INTERMEDIOS	800,000		800,000		600,000	
Nayarit		800,000		650,000		500,000	
Puebla		600,000		700,000		550,000	
San Luis Potosí		600,000		400,000		300,000	
Veracruz		600,000		800,000		600,000	
Subtotal		4,400,000	44.0	4,402,400	52.1	3,350,000	51.6
Oaxaca	ESTADOS EXPULSORES	800,000		800,000		600,000	
Subtotal		800,000	8.0	800,000	9.4	600,000	9.2
Total nacional		10,000,000	100.0	8,452,400	100.0	6,500,000	100.0

Fuente: Resultados finales de la Evaluación externa del Programa de Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes (Ejercicios fiscales 2002-2003, 2003-2004 y 2004-2005), UPN-SEByN, México, 2003, 2004 y 2005, respectivamente.

En el otro extremo, el estado de Oaxaca (entidad expulsora) recibe menos de 10%; estados como Chiapas y Guerrero hasta el año 2005 no eran atendidos por el Pronim, a pesar de que cuentan con los mayores índices de marginación y pobreza de todo el país, y que por las mismas causas presentan patrones migratorios muy dinámicos como una estrategia para buscar oportunidades de empleo y de mejores condiciones de vida.

En los ejercicios fiscales 2003 y 2004 se observa un esfuerzo por realizar una distribución más equitativa de los recursos del Pronim, disminuye el monto asignado a los estados de Nuevo León, Baja California, Baja California Sur, Morelos, Sinaloa y Sonora para incrementar o mantener los montos financieros de los estados de Oaxaca, Veracruz, Hidalgo y Puebla.¹¹ Tal incremento es relativo, ya que de inicio se dio una reducción del presupuesto anual del Pronim, lo que afectó de manera generalizada a todos los estados; además los recursos de este ejercicio fiscal se concentraron en las zonas intermedias con más de 52% donde sólo se atiende 24.3% de la matrícula nacional del Pronim, mientras que Oaxaca recibió 9.4% con una atención aproximada de 15% de la matrícula nacional.

Pablo Latapí y Manuel Ulloa señalan que es urgente establecer criterios comunes y concensados, a fin de poder avanzar hacia un reordenamiento de las fuentes de financiamiento federal y estatal para poder lograr una educación con mayor calidad y equidad. Los criterios que estos autores proponen están en función de: **1.** el esfuerzo financiero que realiza cada entidad federativa por su educación, **2.** resarcir a los estados por la recaudación fiscal que efectúan (criterio hacendario), **3.** como recompensa por la eficiencia con la que funcionan y **4.** para compensar las desiguales condiciones en las que operan (necesidad compensatoria) (Latapí y Ulloa, 2000, p. 64). El criterio compensatorio es fundamental para cubrir la

¹¹ De las observaciones realizadas por la evaluación externa del Pronim durante 2002-2005, se reiteró la necesidad de definir una estrategia más equitativa que permitiera una distribución más justa de los recursos del programa, entre otras, el asignar mayores recursos a las zonas agrícolas y entidades en mayor desventaja.

atención financiera de las desigualdades, esto en función de las condiciones y de las características de la población en cada entidad federativa.

Al tomar como referencia el escenario de necesidades de compensación nacional formulado por estos autores, las entidades federativas atendidas por el Pronim que deberían recibir más recursos son: Oaxaca (con un indicador de 8.39), Veracruz (8.03), Puebla (5.29), Jalisco (4.739, e Hidalgo (3.6). Las entidades con necesidad compensatoria intermedia serían los estados de Sonora (1.56), Durango (1.81), Nuevo León (2.46), Sinaloa (2.49) y San Luis Potosí (2.87) (Latapí y Ulloa, 2000, p. 127). Mientras que las entidades con más bajas necesidades de compensación son Baja California Sur (0.28), Colima (0.38), Nayarit (0.99), Morelos (1.05) y Baja California (1.25).

OFERTA EDUCATIVA

Actualmente la educación primaria de los niños migrantes está a cargo de la SEP, a través del Pronim, y del Conafe, mediante la MEIPIM. Hay algunos infantes que se inscriben en escuelas regulares, en sus comunidades de origen o en los campamentos donde se han establecido junto con sus familias en las zonas de atracción. En los estados de Sinaloa y Sonora, además de la oferta educativa que brindan la SEP y el Conafe, ofrecen educación primaria mediante escuelas completas (Escuelas Ford), donde se atienden a jornaleros migrantes asentados en el estado. Éstas son cuatro escuelas que funcionan solamente en el Valle de Culiacán y que fueron construidas hace más de 20 años con apoyo de la Compañía Ford; inicialmente contaban con un sistema de transporte para trasladar a los niños (Corrales y Rodríguez, 2001, p. 31).

Un elemento que ha caracterizado históricamente a la oferta educativa para la población infantil migrante es la existencia de diferentes programas, esto ha permitido ampliar las opciones –a pesar de que

siguen siendo insuficientes— en zonas o campamentos que no son atendidos por los servicios regulares estatales, dada su baja densidad poblacional, alejamiento geográfico y las dificultades en el acceso. Sin embargo, esta situación ha generado en el país una serie de conflictos interinstitucionales, fundamentalmente vinculados a la disputa por los centros o espacios educativos, sin que a la fecha se haya podido consolidar una política que integre las acciones que realizan las instituciones, sólo existen declaraciones políticas de colaboración y algunos acuerdos locales entre ambas instituciones para distribuirse la atención educativa de los menores migrantes.

COBERTURA DE LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS

La cobertura de los programas educativos es de carácter nacional, dada la generalización de los desplazamientos migratorios y del incremento de los contingentes que se trasladan de sus territorios de origen a diversas regiones del país en busca de trabajo. Ambos programas, el Pronim y la MEIPIM atienden en estados de atracción, de origen e intermedios.

El Pronim, durante los años 2002 al 2005, tenía cobertura en 15 entidades federativas: Baja California, Baja California Sur, Colima, Durango, Hidalgo, Jalisco, Morelos, Nayarit, Nuevo León, Oaxaca, Puebla, San Luis Potosí, Sinaloa, Sonora y Veracruz. Esta cobertura representa 65% frente a un total de 23 estados, donde se presentan altas concentraciones de población jornalera migrante (UPN, 2004). Para el ciclo escolar agrícola 2003-2004, que es el último ciclo escolar del que tenemos datos de la operación dentro del periodo en estudio, el servicio educativo del Pronim se ofrecía en 107 municipios, donde se logró atender a una población infantil migrante en 314 campamentos o centros escolares,¹² lo que repre-

¹² En este número se incluía el total de localidades atendidas en los estados de Baja California Sur, Morelos, Nuevo León y Oaxaca donde el Pronim operaba en escue-

senta 39.5% de los 793 campamentos estimados a nivel nacional con presencia de jornaleros agrícolas migrantes.¹³ Según las metas programadas para ese ciclo escolar agrícola el beneficio sería dirigido a un promedio de 16 000 niñas y niños migrantes (*Reglas de Operación del Pronim*, 2004).

Por su parte, el Conafe, mediante la MEIPIM, brindaba educación preescolar y primaria a niñas y niños migrantes en 19 entidades federativas: Baja California, Baja California Sur, Coahuila, Colima, Chiapas, Chihuahua, Durango, Guerrero, Jalisco, Michoacán, Morelos, Nayarit, Oaxaca, Puebla, Quintana Roo, San Luis Potosí, Sinaloa, Sonora y Veracruz, y para el ciclo escolar agrícola 2002-2003 reportó una cobertura en 58 municipios. Ambos programas coincidían en 13 entidades federativas. Los estados de Hidalgo y Nuevo León eran atendidos sólo por el programa de la SEP, mientras que en los estados de Coahuila, Chiapas, Chihuahua, Guerrero, Michoacán y Quintana Roo el servicio lo ofrecía únicamente el Conafe. Por acuerdos interinstitucionales de carácter local, por ejemplo, en Baja California y Baja California Sur el Conafe atendía solamente el nivel preescolar.

Por el tipo de entidad federativa (atracción, intermedia y expulsora) se observa que para el año 2004 existía cobertura educativa para jornaleros migrantes en ocho de las nueve entidades de atracción, faltaba Tamaulipas, en 10 de las 12 entidades intermedias (faltaban Guanajuato y Tabasco); y de las entidades expulsoras, Guerrero era atendido por el Conafe y Oaxaca por las dos instituciones.

Esta amplia cobertura que han tenido los programas no significa que el problema del acceso de los niños jornaleros migrantes a la escuela primaria esté resuelto; la oferta educativa sigue siendo insuficiente y algunos factores asociados a las formas de operación y escasos recursos presupuestales de los programas educativos difi-

las registradas por los servicios de educación estatal. En las 11 entidades restantes se instrumentaba dentro de campamentos agrícolas, albergues y fincas cafetaleras.

¹³ Esta cifra es retomada de las Reglas de Operación del Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes (2002), *Diario Oficial de la Federación*, México, 30 de abril de 2002.

cultan todavía más las posibilidades para la incorporación de estos menores a la escuela. Guerrero, entidad expulsora con el mayor porcentaje de emigración en el país y con los mayores índices de marginación y pobreza, es incorporada al Pronim hasta finales de 2005.

Cuadro 2.4 Cobertura del Pronim y la MEIPIM por tipo de entidad federativa

Estados de atracción	Estados de atracción atendidos		Estados intermedios	Estados intermedios atendidos		Estados expulsores	Estados expulsores atendidos	
	SEP Pronim	Conafe MEIPIM		SEP Pronim	Conafe MEIPIM		SEP Pronim	Conafe MEIPIM
Baja California	X	X	Colima	X	X	Guerrero		X
Baja California Sur	X	X	Chiapas		X	Oaxaca	X	X
Coahuila		X	Chihuahua		X			
Durango	X	X	Guanajuato					
Morelos	X	X	Hidalgo	X				
Nuevo León	X		Jalisco	X	X			
Sinaloa	X	X	Michoacán		X			
Sonora	X	X	Nayarit	X	X			
Tamaulipas			Puebla	X	X			
			San Luis Potosí	X	X			
			Tabasco					
			Veracruz	X	X			
			Quintana Roo		X			

Fuente: Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes: diagnóstico y líneas de acción. DGIE-SEByN. México, 2003. Conafe. Seguimiento estadístico mensual de la MEIPIM. México, 2003.

Por otra parte, de acuerdo con los resultados obtenidos en la *Evaluación del Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes* (2004) se observó que la oferta educativa se concentra principalmente en las zonas receptoras; ejemplo de ello es la baja matrícula que presentan Oaxaca y Veracruz –así como la incorporación tardía

de Guerrero en el Pronim— principales estados expulsores de población jornalera migrante. Incluso en los estados intermedios, que se caracterizan por la presencia de altos índices de migración interregional, el servicio educativo se ofrece en las regiones receptoras sin que se atienda a las regiones de origen de la población indígena migrante. Esto se debe básicamente a que prevalece en la implementación de la política educativa una concepción remedial más que preventiva. Los diversos estudios sobre la asiduidad en el aula muestran que las niñas y los niños migrantes asisten con mayor frecuencia a la escuela y que cuentan con mejores condiciones para el trabajo escolar en sus lugares de origen (SEP, 1999; Conafe, 1995).

Aparte de la necesidad de reorientar la focalización regional del Pronim, faltaban por instrumentar estrategias eficientes para dar respuestas a problemas que persisten relacionados con la planeación e instrumentación de la oferta educativa, como la falta de diagnósticos y estrategias de planeación local para la ampliación de la cobertura en las entidades federativas:

hay que reconocer que seguimos sin tener todavía las estrategias suficientes de microplaneación para atender, y esto implica la dificultad de tener una microplaneación lo más acertada posible, por el mismo cambio constante de un ciclo escolar agrícola a otro, por la influencia del clima, por la irregularidad de los patrones de la economía de mercado, y por muchísimas situaciones (Entrevista a Elena Guerra, Conafe, 2000).

Por otra parte, debido a la forma como han operando los programas en las entidades tanto receptoras como intermedias, las posibilidades de la ampliación de la cobertura y el mejoramiento de las condiciones de atención educativa están determinadas en buena medida por los productores agrícolas. La apertura del servicio educativo en los campamentos, fincas o albergues depende de la disposición, de la voluntad y de la infraestructura con que cuenten los empresarios agrícolas locales, ya que las secretarías de educación estatales o equivalentes otorgan muy pocos recursos para la ampliación de la cober-

tura, la construcción de espacios escolares y la incorporación de un mayor número de asesores escolares y docentes (UPN, 2004).

MODALIDADES DE ATENCIÓN EDUCATIVA

Los programas de educación primaria que se ofrecen a los niños migrantes presentan distintas propuestas técnico-pedagógicas y curriculares, es decir, tienen contenidos, materiales educativos, mecanismos de evaluación, estrategias de formación y perfiles de los docentes, administración y gestión escolar diferentes. A pesar de esta diversidad existen varias cuestiones en común, una de ellas, quizá de las más importantes, es la preocupación por el tratamiento didáctico en grupos multigrado y la enseñanza del español y el uso de la lengua materna en el caso de la población indígena; otra es el reto pedagógico y didáctico que conlleva la atención de la diversidad cultural que caracteriza a los grupos escolares en las zonas de destino. Los grupos escolares son étnicos y lingüísticamente heterogéneos, en un mismo espacio llegan a convivir hasta cuatro diferentes culturas indígenas (zapoteca, mixe, náhuatl y triqui), sin contar con la presencia de la cultura dominante; heterogeneidad que se amplía lingüísticamente si consideramos la presencia de niñas y niños monolingües hablantes del español y en lengua indígena, lo que exige a los agentes educativos una mayor capacidad de adaptación, de tolerancia y de respeto frente a las diferencias culturales, sociales y lingüísticas para lograr la permanencia de estos infantes en la escuela (Rojas, 2004).

Un reto común para ambos programas es la forma de atención, la cual se ofrece mediante la organización multigrado; en una misma aula se trabaja con más de dos grados tradicionales, por lo que la organización puede ser unidocente, bidocente y tridocente,¹⁴ y la

¹⁴ De acuerdo con las necesidades y condiciones de la operación de los programas en las entidades federativas se opera en menor medida con una organización

enseñanza generalmente se ofrece en español con las consecuentes dificultades de los hablantes de lengua indígena para participar en los procesos educativos formales.

Otras similitudes identificadas son: la heterogeneidad en la duración, inicio y término de los ciclos agrícolas escolares; ya que éstos dependen de los periodos de cosecha y siembra en cada uno de los cultivos y la flexibilidad en los horarios escolares, que se ajustan a las posibilidades y tiempos disponibles de los menores, pues más de 50% de los niños desempeña jornadas de trabajo completas. Por ejemplo, en la evaluación del Pronim para 2003, se incluyó un total de 38 ciclos escolares agrícolas en las 15 entidades federativas, donde se identificó una gran variedad de cultivos: ejote, chile, calabaza, tomate, espárragos, pepinos, frijol, berenjena, fresas, manzana, pera, perón, piña, melón, sandía, caña de azúcar, café, tabaco y algodón, entre otros) (Rojas, 2004).

Ambos modelos intentan ofrecer estrategias alternativas que, dentro de una propuesta curricular “flexible”, puedan ayudar a los maestros e instructores comunitarios a enfrentar el trabajo educativo con esta población; pero hay muchas limitantes, una de las principales es la falta de autonomía que tienen los maestros e instructores comunitarios para su trabajo, ya que casi 80% de los espacios escolares se encuentra funcionando dentro de los campamentos o fincas agrícolas, lo que genera la dependencia y control de los empresarios locales sobre el funcionamiento de los centros escolares y, en buena medida, sobre las actividades escolares.

Para la gran mayoría de las niñas y los niños inscritos ambos programas representan la única oportunidad que tienen para asistir a la escuela primaria en las zonas de atracción. Además, estos programas educativos atienden a un alto porcentaje de hijos de pequeños productores agrícolas de Baja California, Baja California Sur, Morelos, Oaxaca, Puebla, Sonora y Veracruz, asentados en locali-

gradual, sobre todo en el primero y segundo grados, como se observará en un apartado posterior.

dades donde deberían existir escuelas regulares, para hacer efectivo el derecho que tienen de recibir educación primaria.

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

Un primer elemento de corte teórico y metodológico que caracteriza la propuesta de la MEIPIM es que pretende concretar una intervención educativa fundamentada en una pedagogía intercultural.

Donde se intenta recuperar las prácticas y saberes culturales de los niños con la intención de provocar situaciones en el aula, en un marco de reconocimiento de las diferencias lingüísticas, de género, edad, origen étnico, y que las habilidades y actitudes de los docentes se articulen con esta intención de diálogo e interacción (González, 2002).

La diversidad cultural y lingüística de los niños en la propuesta es considerada como ventaja y como fuente potencial de aprendizajes:

La modalidad intercultural se fundamenta en la consideración de que los saberes y prácticas que poseen todas las niñas y los niños, independientemente de su lugar de origen o grupo étnico, son valiosos, de tal forma que se propone la valoración social de las prácticas y los saberes culturales como una estrategia central mediante la cual se puede fortalecer la identidad, la autoestima en el reconocimiento de la diferencia (Conafe, 1999, p. 67).

El Conafe ha diseñado e instrumentado una propuesta curricular cuya organización está vinculada con la elaboración de materiales educativos para los capacitadores, instructores comunitarios, alumnas y alumnos, así como de estrategias para la evaluación y certificación de los aprendizajes, y una propuesta de formación para los instructores comunitarios y los capacitadores-tutores.¹⁵

¹⁵ Para la caracterización de la modalidad educativa del Conafe se cuenta con material audio grabado del documento *Trabajo educativo intercultural con niños mi-*

Asimismo se diseñaron actividades didácticas flexibles centradas en el aprendizaje cooperativo, con la finalidad de favorecer la adquisición y formación de competencias al partir de las necesidades de los niños: juego, planteamiento y resolución de problemas. La integración de la propuesta se realiza a través de cinco ejes curriculares: comunicación, razonamiento lógico-matemático, causalidad, espacio y tiempo; interacción y valoración social, así como reflexión sobre lo aprendido (Conafe, 1999, pp. 78-94).

En el trabajo educativo se propuso la utilización del método por proyectos, los niños deberían formular preguntas, hacer planes de trabajo y buscar datos en diferentes fuentes de información, actividades de aprendizaje que intentaron ser acompañadas por intenso apoyo en la lectura. Método que difícilmente se puede llevar a cabo en el trabajo educativo con migrantes, debido a la precariedad que caracteriza al contexto, tanto escolar como familiar de los infantes, quienes carecen de fuentes de acopio de información escrita o gráfica; las insuficiencias de formación y capacitación del propio instructor en la aplicación de este tipo de métodos y, sobre todo, porque los menores en las zonas de atracción no cuentan con el tiempo disponible para realizar estas actividades, pues trabajan.

Al inicio de la instrumentación de la MEIPIM se le otorgó un fuerte apoyo financiero que se tradujo en diversas acciones de capacitación para los agentes educativos -particularmente del instructor comunitario-, equipamiento de las aulas y dotación de recursos y materiales didácticos; aunque estas acciones enriquecieron notablemente los espacios escolares y el trabajo educativo con las niñas y los niños seguían siendo insuficientes.

La MEIPIM opera con instructores comunitarios que han concluido sus estudios de secundaria o bachillerato, son jóvenes voluntarios que reciben un apoyo económico en forma de beca por su

grantes, presentado por Olivia González, responsable nacional de la operación de la MEIPIM, en la Primera Reunión Nacional de Capacitación para la Evaluación del PRONIM, UPN, México, noviembre de 2002.

participación en el programa y en su gran mayoría no cuentan con experiencia docente, por lo que una vez incorporados a la MEIPIM reciben capacitación inicial y permanente a través de diversos cursos y talleres. Desde la propuesta, la capacitación debiera ser vivencial y orientada fundamentalmente hacia la atención a la diversidad. Se les pretende formar para el desarrollo y manejo de competencias básicas, así como ofrecerles herramientas que los habiliten en contextos educativos signados por la alta diversidad cultural y lingüística que caracteriza al trabajo educativo con niñas y niños migrantes.

Para contrarrestar el impacto negativo de la movilidad constante de la población infantil jornalera migrante –que se traduce en periodos cortos y discontinuos de asistencia a la escuela y en abandonos y altas imprevistas a lo largo de los ciclos escolares agrícolas– otro componente innovador fue la creación de mecanismos permanentes y más flexibles para el seguimiento y la acreditación de los aprendizajes así como para la inscripción-permanencia de las niñas y los niños en la escuela.

Sin embargo, no obstante las innovaciones propuestas por esta modalidad educativa, a la fecha no se cuenta con una evaluación sistemática y objetiva de los procesos y resultados reales de la MEIPIM, que ofrezca información objetiva sobre los resultados en su aplicación y datos confiables para valorar si los elementos innovadores que sustenta este modelo educativo han posibilitado una mayor permanencia y logros escolares de las niñas y los niños jornaleros migrantes durante sus estancias tanto en zonas de origen como en las de atracción.

Programa de Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes (Pronim) de la SEP

El Pronim se instrumentó con un financiamiento adicional a los recursos con los que contaba el Proyecto Educación Primaria para Niños Migrantes de la SEP y ha operado sobre la estructura operativa nacional con la que venía funcionando éste hasta el 2002; como se comentó el Pronim recuperó los avances de gestión, inves-

tigación, planeación y de diseño curricular elaborados y experimentados por el Modelo de Atención Educativa de Nivel Primaria para Niños y Niñas Jornaleros Agrícolas Migrantes, la propuesta curricular de éste se organizó en secuencias de aprendizaje (piña, limón y mango), en contextos educativos integradores y contenidos temáticos comunes (familia, nuestro pueblo, nuestros viajes y campamentos México, nuestro país, y nuestro mundo).

El programa lo dividimos en secuencias, cada una de 200 horas. Había tres secuencias, cada una es un bloque del contenido, pero básicamente son habilidades y valores para formarse, tiene que ver con el valor de las competencias, trabajamos muchísimo a partir de lo que era la formación de las competencias básicas. Sacamos materiales acerca de lo que eran las competencias para cada una de la secuencias (entrevista con Margarita Peña, 2002).

Como parte de las acciones realizadas en el marco de diseño del Modelo de Atención Educativa de Nivel Primaria para Niños y Niñas Jornaleros Agrícolas Migrante se elaboraron los libros de texto para los menores, los libros para el maestro y los cuadernos de trabajo para primero y segundo grados (lo que es el equivalente al primer ciclo de educación primaria). Asimismo, se diseñaron y produjeron materiales para el aprendizaje del español como segunda lengua y una serie de cuadernillos de apoyo para el seguimiento y evaluación de los aprendizajes. Y en menor medida se alcanzaron a elaborar materiales para la formación de docentes (Peña, 2002).

Este modelo educativo durante los años que permaneció vigente (1998-2002) había logrado avanzar considerablemente en el diseño de la propuesta curricular, así como en la experimentación de las innovaciones desarrolladas en los estados de Baja California, Sonora, Sinaloa, Nayarit y con menor impacto en Veracruz. Pero el modelo educativo y los materiales derivados de la propuesta que en ese momento se estaba experimentando fueron suspendidos sin que mediara una evaluación sistemática, más como resultado de

una decisión política a raíz de los conflictos entre grupos de poder al interior de la SEByN. Con esta decisión se estaba afectando el trabajo, que con un formidable esfuerzo, se impulsaba en las entidades federativas que participaban en la experimentación y el esfuerzo promovido durante cuatro años por la propia SEP.

Posteriormente surge el Pronim, cuyo objetivo general se planteó inicialmente en los siguientes términos:

Fortalecer los procesos educativos relacionados con el currículum de la educación primaria para la población infantil migrante, la formación docente y la continuidad escolar de los alumnos, que las secretarías e institutos de educación estatales han emprendido en el marco del Programa de Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes (SEP, 2002, p. 16).

Objetivo que se sostiene durante los dos primeros años de operación, ya que a finales de 2004 se reformula orientándolo hacia un enfoque intercultural, entonces el programa se plantea:

Fortalecer los procesos educativos relacionados con el currículo intercultural de la educación primaria para la población infantil migrante, la formación docente y la continuidad escolar de los alumnos, que las secretarías e institutos de educación estatales han emprendido en el marco del Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes (SEP, 2004, p. 4).

La propuesta general del Pronim desde su inicio contempla acciones y metas a realizar del 2002 al 2006, orientadas hacia el diseño de una propuesta curricular pertinente, la capacitación del personal docente y asesores técnicos y escolares, el diseño de materiales de apoyo para la enseñanza y el aprendizaje, el fortalecimiento didáctico de las aulas y la coordinación interestatal e interinstitucional para el seguimiento y la continuidad educativa de los hijos de las familias jornaleras agrícolas migrantes (SEP, 2002; SEP, 2004).

La organización de la propuesta curricular se realizó por medio de cinco módulos: ¿Cómo somos?, Nuestras familias, Nuestra comuni-

dad, Nuestros viajes y campamentos y México, nuestro país, se recuperó la estructura curricular del modelo organizado en secuencias de aprendizaje. Los contenidos y estrategias de aprendizaje se diseñaron con base en el Plan y programas nacionales de educación primaria regular. Se intentó apoyar la propuesta educativa con capacitación para los diferentes agentes operativos del Pronim, particularmente los docentes, así como a través de un fuerte impulso al equipamiento de las aulas mediante la adquisición y dotación de bibliotecas escolares (Reglas de Operación del Pronim, 2002, 2003 y 2004, 2005).

De los resultados obtenidos hasta el año 2005, se avanzó en el diseño y elaboración de la propuesta curricular para los ciclos escolares primero y segundo (lo que es equivalente a 1º, 2º, 3º, y 4º grados de primaria); asimismo, se diseñó material de trabajo y apoyo tanto para docentes como para los alumnos.¹⁶ En los avances de la propuesta no se diseñaron materiales para el trabajo educativo con niños hablantes de una lengua indígena. La propuesta curricular se experimentó durante los ciclos escolares 2002-2003 y 2003-2004 en los estados de Sinaloa, Nayarit y Oaxaca y su aplicación se inició prácticamente en las 15 entidades federativas a partir del ciclo escolar agrícola 2004-2005.

El Pronim, al igual que lo hizo el Conafe con el MEIPIM, se implementó con jóvenes bachilleres o incluso sólo con estudios de secundaria, y en muchos casos sin ningún conocimiento teórico y metodológico para el trabajo educativo con la población infantil migrante. En lo que se refiere a la capacitación de los docentes, ésta es poco continua y se ofrece de manera diferenciada en las entidades.

¹⁶ Los materiales más importantes elaborados por el Pronim son: la *Guía para el educador. Español. Primer grado*; *Guía para el educador. Español. Primero y segundo grados*; *Guía para el educador. Matemáticas. Primer grado*; *Propuesta del diario del niño: Un recurso didáctico para la enseñanza de la lectoescritura*; y *Guía para divertirse con el acervo*.

Cuadro 2.5 Diferencias entre la MEIPIM y el Pronim

Marco institucional	Conafe. Organismo desconcentrado encargado de desarrollar tareas de investigación, diseño, discusión e intercambio de propuestas metodológicas y construcción de sistemas de información.	SEP. Dependencia encargada de diseñar, desarrollar y operar propuestas educativas especiales.
Programa	Modalidad Educativa Intercultural para Población Infantil Migrante (MEIPI).	Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes (Pronim).
Niveles o ciclos	Multinivel. Básico.	Multinivel. Básico.
Formas de atención	Escolarizada.	Escolarizada.
Población objetivo	Niñas y niños indígenas y mestizos, hijos de jornaleros agrícolas asentados y migrantes en edad escolar.	Niñas y niños hijos de jornaleros indígenas y mestizos asentados y migrantes en edad escolar.
Fundamentación de propuesta educativa	Visión intercultural. Propuesta basada en competencias. Promueve la integración de contenidos educativos. Flexible. Requiere la participación comunitaria.	Equidad en el acceso, permanencia y promoción de una educación de calidad. Pertinencia al construir un currículo flexible, abierto y realista que parta de las expectativas escolares de los niños y sus familias; que sea compatible con sus patrones de socialización familiar.
Objetivos		Ofrecer a las niñas y los niños migrantes una propuesta educativa de calidad que se adecue a sus necesidades, características y condiciones de vida. Asegurar la continuidad educativa de niños y niñas migrantes en zonas de origen y de atracción.
Ejes curriculares	Comunicación. Razonamiento lógico matemático. Comprensión del medio natural, social y cultural.	Español, matemáticas. Conocimiento del medio. Educación artística y educación física.
Organización curricular	Estructura curricular flexible con los contenidos básicos de educación primaria. Actividades articuladas pedagógicamente por el juego en las que se propicia la investigación, confrontación y síntesis como procesos que promueven el pensamiento crítico y reflexivo que plantea el método por proyectos, mediante procedimientos para obtener y tratar información, la observación, la experimentación y el registro, etcétera.	Modular, integrada por ejes temáticos o contextos integradores a partir de temas transversales que permiten abordar una o varias asignaturas. ¿Cómo somos? Nuestras familias. Nuestra comunidad. Nuestros viajes y campamentos. México, nuestro país.
Fases/ciclos/niveles	Primaria por ciclos.	Primaria por módulos.

Fuente: Producto elaborado por equipo del FOMEIM, Samuel Salinas Álvarez (coordinador). CGEIB, FOMEIM, documento interno, México, 2004.

Durante los primeros años de operación del programa, sólo en algunos estados (Baja California Sur, Colima, Morelos, Jalisco y Nuevo León) se detectaron apoyos financieros para realizar eventos de formación para las figuras operativas y los docentes por parte de los gobiernos estatales. La capacitación en la gran mayoría de las entidades depende de los recursos financieros y presupuestales federales, que son reducidos y cuyas ministraciones han sido extemporáneas, con el consecuente impacto negativo en las acciones de capacitación y actualización de los asesores escolares y docentes que operan el programa.

Las directrices políticas del Pronim comenzaron a implementarse institucionalmente sin que mediara una organización para la acción y sin que las decisiones políticas se soportaran en un proceso anticipatorio para el logro de los fines establecidos. La toma de decisiones fueron normativas y centralizadas, además de que pretendieron instrumentarse de manera vertical sin que se tomaran en cuenta las posibilidades concretas de las secretarías de educación estatales (recursos financieros, estructuras institucionales, recursos humanos y materiales, disponibilidad de espacios educativos), entre otros muchos factores que se requerían para instrumentar el programa. Confrontándose así diversos tipos de racionalidades: una política con tendencia modelizadora y homogeneizante desde el nivel central, que no en pocas ocasiones está alejada de la realidad educativa *versus* múltiples racionalidades representadas por las condiciones y necesidades educativas de cada una de las entidades federativas, portadoras de límites pero más cercanas a la acción educativa. La escisión tan común entre el deber ser derivado de la política tradicional centralizada y el ser de la realidad educativa nacional.

CAPÍTULO III

LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES PARA EL ACCESO A LA ESCUELA

Uno de los principales indicadores sobre el desempeño y los resultados obtenidos por un programa educativo es la matrícula escolar, entendida como el número total de alumnas y alumnos registrados en un periodo determinado; indicador permite cuantificar la inscripción formal de los estudiantes. El objetivo de este capítulo es dimensionar las oportunidades educativas que tienen los niños migrantes para acceder a la educación primaria mediante el análisis de las matrículas escolares nacionales y regionales, particularmente la obtenida por el Programa de Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes (Pronim) durante los primeros años de operación (2002-2005). Tomamos a la matrícula escolar del primer grado como un indicador para valorar la oportunidad educativa de la población infantil jornalera migrante.

Con este indicador estimamos la distancia que existe entre las entidades que ofrecen más o menos oportunidades educativas para el ingreso a la educación primaria, relacionamos esto con los índices de marginación estatal, la categoría migratoria de cada una de las entidades federativas y el tipo de migración en la que se insertan los hijos de las familias jornaleras. En el análisis se utilizan

dos criterios para clasificar a los estados, el primero es la categorización de las entidades de acuerdo con las características y el papel que tienen dentro de la dinámica migratoria y el mercado de trabajo agrícola rural; el segundo, de corte socioeconómico, recupera los índices de marginación utilizados por el Consejo Nacional de Población (Conapo) para ubicar a cada una de las entidades federativas incluidas en este estudio. El índice de marginación es:

una medida-resumen que permite diferenciar entidades federativas y municipios según el impacto global de las carencias que padece la población, como resultado de la falta de acceso a la educación, la residencia en viviendas inadecuadas, la percepción de ingresos monetarios insuficientes y las relacionadas con la residencia en localidades pequeñas mide su intensidad espacial como porcentaje de la población que no participa del disfrute de bienes y servicios esenciales para el desarrollo de sus capacidades básicas (Conapo, 2000, p. 1).

Asimismo en el análisis de la matrícula escolar del Pronim (ciclo escolar agrícola 2003-2004) comparo los resultados obtenidos entre los diversos sectores de los migrantes: golondrinos, pendulares y asentados, y los diferenciales mostrados por el origen étnico, la participación de las niñas y los niños en el trabajo y por su condición de género.

No sin antes abundar sobre el problema de la carencia de información objetiva, oportuna y confiable sobre la atención educativa de las niñas y niños jornaleros migrantes (NNJM), y en general, sobre todos aquellos aspectos políticos, económicos, sociales y culturales relacionados con el sector jornalero. Ante este límite en la información tomé como fuente de información los datos recopilados y contruidos durante las diversas evaluaciones externas realizadas al Pronim (UPN, 2004, 2005) con lo que analizo la distribución y las tendencias que tuvo la matrícula escolar durante los primeros años de operación del programa.

DATOS IMPRECISOS

Con la población jornalera migrante existen fuertes dificultades para precisar datos estadísticos, no se cuenta con información censal confiable y actualizada en torno a los rasgos sociales, culturales y demográficos, menos aún para identificar las características y necesidades de las niñas y los niños en edad escolar del nivel primaria. Por otra parte, aún no existe una institución que asuma la responsabilidad de otorgar información precisa sobre esta población.

Existen diversas instituciones en México que realizan estudios sobre la migración interna y el mercado del trabajo agrícola (INI, Inegi, Conapo, Colmex y la UNAM, entre otras), sin embargo, no hay investigaciones nacionales que proporcionen datos sobre la migración infantil (Pimienta, 2000) y la incorporación de los niños menores de 15 años a las actividades agrarias asalariadas.¹ Los datos oficiales siempre han sido extemporáneos y poco exactos, además usan la misma fuente desde hace más de 10 años. Oficialmente, desde 1996 se plantea que:

En virtud de la diversidad y el carácter estacional de los patrones migratorios de esta heterogénea población, resulta difícil determinar con precisión su volumen total. El Programa Nacional con Jornaleros Agrícolas de la Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol) estima que en el país hay, por lo menos, 1.2 millones de menores de 14 años, hijos de jornaleros agrícolas migrantes. Dicha cifra se duplicaría si se añaden los hijos de propietarios minifundistas que esporádicamente emigran en busca de empleo. Sin embargo, no hay información confiable respecto de cuántos de los niños mencionados no asisten a la escuela (SEP, 1996, p. 25).

¹ Los pocos datos existentes se apoyan en Censos Nacionales con una antigüedad de dos a tres décadas en encuestas específicas o en estudios locales, en los que se reconoce en el conteo a la población mayor de 15 años, o bien las encuestas de empleo que registran las actividades económicas de los mayores de 12 años sin tomarse en cuenta a los menores de esta edad.

Esta estimación fue arriesgada debido a que: **1.** el censo del cual se tomaron los datos operaba en 14 entidades de 21 estados registrados, donde se presentaba el fenómeno de migración interna, y se aplicó solamente en algunos de los campos agrícolas ya que el Programa Nacional con Jornaleros Agrícolas (Pronjag) nunca ha tenido cobertura en el total de campamentos y albergues existentes en el país; **2.** en esta estimación no se incluyó a los campesinos propietarios de parcelas mayores a cinco hectáreas; y **3.** la estimación tampoco incluyó a miles de niños y mujeres que no se registran oficialmente como jornaleros en el Pronjag (Sedesol, Censo de la Población Jornalera Agrícola Migrante, 1995-1996).

Al tomar como referencia los datos reportados por el Censo del Pronjag de 1998, en diversos documentos oficiales y en los trabajos de investigación, se estimaba la existencia de 3.6 millones de migrantes en México, de éstos 900,000 eran niñas y niños que trabajan en el sector agrícola de exportación, de los cuales 374,000 eran infantes de seis a 14 años, mientras que 526,000 eran jóvenes de 15 a 17 años que migran periódicamente, junto con sus familias, a las entidades con la mayor producción agrícola del país (Sedesol, 1996; Ramírez, 2001; Cos-Montiel, 2001). En entrevista con Marcela Ramírez (2000), quien fue responsable del Proyecto de Investigación e Innovación: Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes de la SEP, la funcionaria comentó:

Datos que aporta el Pronjag, según estimaciones, hablan de 1 200 000 niñas y niños migrantes, pero precisan en los últimos análisis que niños y jóvenes en edad de cero a 18 años, migrantes en esta perspectiva de la migración interna, son aproximadamente 900,000, de éstos aproximadamente 374,000 son niños y jóvenes de entre seis y 14 años, que son justamente quienes están en edad para recibir educación primaria; no obstante, en este periodo de su vida, entre los seis y 14 años, inician su participación en los procesos productivos y en el trabajo en los campos agrícolas (entrevista con Marcela Ramírez, 2000).

En la medida en que no se cuenta con un sistema de información y seguimiento que permita conocer el volumen y las características de esta población, los datos oficiales que se han manejado son ambiguos, diversos y desfasados. La SEP señalaba que:

En 1996 la Secretaría del Trabajo y Previsión Social estimó que había 2.7 millones de jornaleros, sin especificar cuántos de ellos eran migrantes. En contraste, Pronjag estimó que en el país existían cinco millones de jornaleros agrícolas, de los cuales 3.6 millones eran migrantes y de éstos, 2.4 millones mayores de 15 años. Por lo que respecta a la población infantil, los datos del Pronjag –citados en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000– arrojan 1.2 millones de migrantes menores de 14 años. En tanto, a partir de los datos del Censo Nacional de Población y Vivienda de 1990, el sector educativo ha hecho estimaciones indicando que el número de niñas y niños migrantes entre seis y 14 años de edad fluctúa entre 410,000 y 750,000 (SEP, 1998, p. 18).

Datos posteriores que se proporcionaron en el Programa Nacional de la Educación 2001-2006 (Pronae) reconocían la existencia de un número de niñas y niños migrantes que oscilaba entre los 400,000 y los 700,000 (SEP, 2001). Por las mismas dificultades con la veracidad de la información, en el Pronae no se precisa un número estimado de la demanda potencial del servicio. Es muy difícil, por tanto, poder determinar el número de infantes que requieren atención educativa, ya que adicionalmente la población se modifica año tras año, debido a la naturaleza propia de los ritmos migratorios y por las fluctuaciones periódicas que enfrenta el mercado agrícola nacional e internacional.

La demanda educativa varía anualmente, dependiendo de los tipos y la duración de los ciclos productivos de los diferentes cultivos, de la entidad federativa o la zona migratoria (origen, de atracción e intermedia) de que se trate o bien en función de las condiciones laborales que se les ofrecen a las familias jornaleras en los campamentos, fincas o albergues agrícolas. Este desconocimiento de la de-

manda educativa (potencial y real), poco favorece al diagnóstico, la planeación y la organización de la oferta educativa.²

La información y los datos que se obtuvieron a través de la evaluación externa del Pronim, por un periodo de más de cuatro años consecutivos aportaron información valiosa que permitió precisar la dimensión y las características sociodemográficas de la demanda educativa atendida, además permitieron trazar líneas de acción en la planeación nacional y regional y para la gestión de los servicios educativos que se otorgan a esta población (UPN, 2003, 2004, 2005); sin embargo, estos aportes no fueron considerados por las instancias federales y estatales.

En México los informes oficiales tienden a incrementar los datos estadísticos sobre los resultados de los programas gubernamentales que se instrumentan, como una estrategia de invisibilización manipulada de los problemas sociales y de la misma ineficiencia de los aparatos gubernamentales centrales y estatales. A decir de César Manzanos en la ponencia *La infancia migrante explotada: mercantilización y utilización política* (2002, p. 1): “Estos procesos y estrategias generan visiones y formas de conciencia perversas sobre su génesis (de las problemáticas) y sobre quiénes son los responsables”.

En la atención educativa de la población infantil migrante, al igual que tenemos dificultades para estimar la demanda educativa no hay información confiable para precisar cuantitativamente los resultados alcanzados por los programas educativos. Las pocas fuentes de información oficial que existen son los documentos derivados de las acciones institucionales realizadas por las instancias responsables de la atención educativa a nivel central y en los estados

² La Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), a través del proyecto Fomentar y mejorar la educación intercultural para los migrantes (Fomeim), desarrolló una línea de investigación específica para generar datos estadísticos sobre la demanda educativa. Sin embargo, a la fecha todavía no se cuenta con información estadística que pueda ayudar a orientar las acciones educativas para este sector infantil (CGEIB- Fomeim, 2003).

que participan en el Pronim, información que tiene que ser leída con reserva ya que los datos que proporcionan estas instituciones (en el caso de algunos estados) por lo general son las metas programadas, las cuales distan mucho de los resultados obtenidos en la operación real del programa.

La imprecisión de los datos se debe fundamentalmente a: **1.** las instancias centrales responsables de la coordinación nacional de los planes ofrecen poca información y la que se difunde tiende permanentemente a incrementar las cifras; **2.** las áreas operativas de las secretarías de educación pública estatales regidas por las medidas eficientistas y administrativas del control escolar tienden a aumentar los datos; **3.** la falta de estrategias, mecanismos y equipo para el seguimiento y control de la información en las secretarías de educación pública estatales y **4.** las dificultades para el seguimiento que genera la heterogeneidad y complejidad de la operación de los programas educativos para la atención de los jornaleros migrantes.

En algunos casos los datos son contradictorios, por ejemplo, como parte de los resultados de la evaluación externa del Pronim, se identificó que en el reporte total de los datos sobre la matrícula escolar atendida que realizan las coordinaciones estatales de Hidalgo y Jalisco se incluía a los alumnos atendidos por otros niveles o modalidades educativas (preescolar y educación de adultos). En Nuevo León se registraba como parte de la matrícula escolar del Pronim a los alumnos que provenían de otros estados inscritos en las escuelas regulares. En Baja California, para incrementar la matrícula total, se reporta dos veces a los mismos alumnos durante el año escolar; en Puebla se incluyen maestros y niños de centros escolares de escuelas regulares de educación indígena, además de los centros educativos cuyo servicio se ofrece solamente para “ayudar a hacer las tareas” ya que los niños a quienes atienden cursan los niveles primaria y preescolar en la escuela de la localidad, entre otros problemas que presenta la información resultado del seguimiento y control escolar que ofrecen las secretarías de educación pública estatales.

No obstante estos problemas ya que la información en el caso de varios estados está falseada, ya que se reportan cantidades significativamente mayores a las alcanzadas, los resultados del Pronim son dramáticos y catastróficos, muestran la falta de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro escolar de las NNJM en la educación primaria.

MATRÍCULA ESCOLAR

Desde su inicio y durante los años que llevan operando los programas de migrantes de la SEP y el Conafe, la matrícula escolar se ha caracterizado por: **1.** un reducido número de alumnos, en comparación con la demanda estimada que requiere la atención educativa, **2.** un crecimiento en la matrícula poco significativo respecto a los años que tienen los programas ofreciendo el servicio, **3.** fuertes inflexiones hacia la baja o alta de la matrícula en periodos más o menos establecidos, **4.** la permanente variación del número de alumnos y alumnas que se incorporan y se inscriben durante los ciclos agrícolas escolares (véase el cuadro siguiente). Por ejemplo, de acuerdo con la información oficial, en el ciclo escolar-agrícola, 1998-1999, la SEP, el Conafe y otras dependencias proporcionaron el servicio a 47,000 niñas y niños en educación básica (donde se incluía a la educación preescolar y primaria) (SEP, 1999), de una población estimada para esa fecha en 374,000 niños y niñas migrantes.³ Esta matrícula atendida representaba sólo 12.57% de la demanda potencial estimada.

³ *Censo de la población jornalera agrícola migrante, 1995-1996*, Sedesol, México, 1996; *Programa de desarrollo educativo, 1995-2000*, SEP, México, 1996; y Norma del Río 2001, *Infancia vulnerable en México. En un mundo globalizado*, UAM-X, México, 2001.

Cuadro 3.1 Matrícula escolar atendida por la SEP y el Conafe 1980-2004

Ciclos escolares agrícolas	Conafe*		SEP**	
	Programas o proyectos	Matrícula (por miles de alumnos)	Programas o proyectos	Matrícula (por miles de alumnos)
1980-1985			Proyecto Educación Primaria para Niños Migrantes	No se cuenta con información estadística
1985-1986				3,069
1986-1987				2,928
1987-1988				3,084
1988-1989				855
1989-1990				450
1990-1991	Programa para la Atención Educativa de la Población Infantil Agrícola Migrante (PAEPIAM).	85		420
1991-1992		2,464		2,364
1992-1993		1,960		5,390
1993-1994		2,284		6,651
1994-1995		3,852		8,160
1995-1996		4,081		8,654
1996-1997	Modalidad Educativa Intercultural para Población Infantil Migrante (MEIMPIM)	5,266	Proyecto de Investigación e Innovación: Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes	14,528
1997-1998		4,696		12,405
1998-1999		8,965		13,250
1999-2000		9,056		16,107
2000-2001		12,313		15,206
2001-2002		12,356	16,075	
2002-2003		10,951	Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes (Pronim)	13,168
2003-2004				12,589

Fuente: Reporte estadístico, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003 de la Modalidad Educativa Intercultural para Población Infantil Migrante (2003). SEP, 2003, pp. 10 y 11; UPN SEByN. 2002 y 2003.

* Los datos de la matrícula anual del Conafe se recuperan de la matrícula más alta reportada al mes de enero. Por otra parte en esta matrícula el Conafe de 1999 al 2003 incluye en el seguimiento estadístico la matrícula del nivel preescolar inscrita a nivel nacional.

** En los datos estadísticos reportados para la SEP en algunos estados como Jalisco, Hidalgo y Morelos en el seguimiento estadístico se incluyen datos del nivel preescolar y en el caso de Hidalgo del Programa de Educación de Adultos.

Por su parte, el Pronae reconocía la existencia de un número de hijos e hijas de trabajadores agrícolas migrantes que oscilaba entre los 400,000 y los 700,000 (SEP, 2001, p. 110). La SEP, a través del Pronim, tenía programado atender a 16,175 infantes durante el ciclo escolar agrícola 2002-2003, de esta población, logró ofrecer atención educativa a 13,168 niñas y niños. El Conafe reporta para este ciclo escolar agrícola una matrícula de apenas 5,424 infantes atendidos en el nivel primaria (SEP, 2003, p. 7). Sumando la matrícula atendida por las dos instituciones, el total es de 18,592 niños para este ciclo escolar agrícola, lo que representó apenas una atención entre 4.7 y 2.7% de la demanda potencial reconocida oficialmente.

Para el ciclo escolar agrícola 2003-2004, según los resultados de la matrícula nacional del Pronim (programa que oficialmente atiende a la mayor proporción de niños migrantes en el país) y al tomar como base los datos reportados por las coordinaciones estatales, se registró una matrícula de 12 589 niñas y niños de los 400 a 700 mil existentes, esto significa que la SEP atendió sólo a tres de cada 100 niños migrantes; sin considerar además que aproximadamente 40% de ellos abandona las actividades escolares durante el ciclo escolar (UPN, 2004).

Adicionalmente a los dramáticos resultados que expresa la matrícula escolar se observa una tendencia hacia la baja como muestra el siguiente cuadro, con la consecuente disminución de oportunidades educativas para los infantes.

Cuadro 3.2 Matrícula del Pronim por ciclo agrícola escolar 2001-2004

Estado	2001-2002	2002-2003	2003-2004
Baja California	1,349	1,158	1,224
Baja California Sur	1,380	1,490	1,270
Colima	100	0*	44
Durango	146	126	191
Hidalgo	157	156	111

Estado	2001-2002	2002-2003	2003-2004
Jalisco	1,302	539	625
Morelos	327	327	392
Nayarit	716	428	630
Nuevo León	840	768	125
Oaxaca	1,485	1,787	1,871
Puebla	1,076	910	741
San Luis Potosí	122	67	149
Sinaloa	5,386	4,455	3,845
Sonora	773	484	801
Veracruz	1,016	473	570
Total nacional	16,175	13,168	12,589
Total nacional programado		16,248	16,000

Fuente: Resultados finales de la Evaluación externa del Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes (2003). UPN-SEByN. México, 2004.

Para el año 2010 según datos oficiales, y no obstante la operación de los dos programas, se atiende en educación primaria alrededor de 5% de la demanda potencial de niños migrantes en el grupo de seis a 14 años de edad (DOF, 2010). Dato de la matrícula escolar que resulta ser considerablemente menor, si tomamos en cuenta todas las irregularidades del seguimiento estadístico y los vicios derivados de los mecanismos de simulación de los aparatos de control escolar en algunas entidades federativas.

Estos indicadores nos muestran cómo ni siquiera en un esquema de oportunidades formales la población infantil migrante tiene la posibilidad de acceder a la escuela primaria. Situación que dentro de una política consecuente orientada hacia la equidad educativa debiera ser revisada a fin de generar estrategias suficientes y pertinentes para que estos niños puedan, en principio, acceder al servicio educativo.

MATRÍCULA ATENDIDA POR EL PRONIM

En el discurso político en México el problema de la matrícula en educación primaria está resuelto casi en su totalidad, de acuerdo con los últimos reportes oficiales presenta una cobertura de 93.1% de la demanda nacional (SEP, 2003). Según declaraciones emitidas por el entonces presidente Vicente Fox en el Cuarto Informe de Gobierno (2005):

De los ciclos 1999-2000 al 2003-2004, la matrícula de educación primaria se mantuvo en 14.8 millones de alumnos, como resultado de la cobertura casi universal del servicio y la estabilización del grupo poblacional de seis a 12 años de edad, que transitó de 15.9 millones en el año 2000 a 15.7 millones para 2004, de acuerdo con las proyecciones del Consejo Nacional de Población (Poder ejecutivo, 2005).

Esta optimista afirmación se fundamenta en los innegables resultados cuantitativos alcanzados por las *reformas profundas* del Sistema Educativo Mexicano, realizadas durante el siglo pasado (Ornelas, 1995), las cuales han generado continuidades y rupturas que explican la realidad educativa actual, caracterizada por paradójicos resultados, entre los efectos cuantitativos de la expansión y los consecuentes corolarios expresados en la baja calidad de la educación. Asimismo, estas reformas han generado una profunda desigualdad regional y social en la distribución de las oportunidades educativas en el país.

En el país, para el año 2000 oficialmente se reconocía la existencia de 2,147,000 niños y jóvenes entre cinco y 14 años que no asistían a la escuela, los cuales provenían de los principales grupos vulnerables y quienes se concentraban en mayor proporción en algunas entidades federativas:

En su mayor parte, la población que permanece al margen de los servicios educativos habita en las localidades más alejadas y dispersas del territorio

nacional o en alguna de las zonas urbanas marginadas del país, pertenece a alguna etnia indígena y por lo general se encuentra en condición de pobreza extrema. Además, entre los grupos vulnerables la asistencia a la escuela, por sí sola, no resuelve los problemas de equidad educativa, puesto que estos alumnos son quienes afrontan mayor riesgo de fracaso escolar y presentan los niveles de aprovechamiento más bajo (Pronae, 2001, p. 108).

Todavía para el año 2005 se reconoce la existencia de 400,000 a 700,000 NNJM, entre seis y 12 años, de los cuales la gran mayoría no tenía acceso a la escuela primaria (menos aún a la educación preescolar y secundaria), dadas sus condiciones socio-económicas y las pocas oportunidades educativas que les brinda el sistema educativo. La SEP en el Tercer Informe de Labores (2003) reporta que en el país hay una disminución en la demanda potencial de educación en el grupo etario de seis a 12 años, y un decremento de la matrícula de 0.04% en la educación primaria general, mientras que los programas educativos para la población vulnerable muestran un incremento en la demanda de 2.3% en escuelas primarias indígenas y de 0.7% en cursos comunitarios (SEP, 2003, p. 11).

En el caso de la población infantil migrante, a pesar de la expansión creciente de la cobertura de los programas de educación primaria que existen para atenderlos, la matrícula escolar es totalmente limitada. Además los programas presentan resultados educativos muy heterogéneos en las entidades federativas, como consecuencia de diversos factores estructurales que afectan de manera generalizada al país en su conjunto, así como por elementos regionales que devienen de las condiciones económicas, políticas y sociales locales. Es de interés de esta investigación analizar la heterogeneidad de estos resultados, y revisarlos a la luz de las condicionantes regionales que existen en cada una de las entidades federativas.

En la cobertura del Pronim participan entidades federativas con distintos niveles de desarrollo y marginación, y por ende, con diferentes condiciones para impulsar políticas y acciones para la inclusión de los grupos sociales más pobres en el proceso de desa-

rollo y en el disfrute de los bienes sociales. En el marco jurídico del federalismo educativo (mayo, 1992) corresponde a los gobiernos de estados contribuir y fortalecer las fuentes de financiamiento para otorgar el servicio educativo regional (Ley General de Educación, 1993). Como no existen criterios claros sobre el nivel de responsabilidad financiera entre los gobiernos estatales y los demás niveles de gobierno (federal y municipal), la inversión estatal en materia educativa es diferenciada y depende de la voluntad política, negociaciones entre los diferentes grupos de interés local, eficiencia de los sistemas tributarios, entre otros factores que ocasionan que un mismo programa educativo nacional opere en condiciones diferentes según la entidad federativa.

En el caso del Pronim, los recursos financieros estatales son muy limitados, por lo que sus condiciones de operación son extremadamente precarias en todos los estados; salvo Sinaloa, que sí ha contado con un fuerte apoyo financiero por parte del gobierno estatal y como resultado de la fuerte participación de la inversión privada a través de los productores y las organizaciones agrícolas locales.

En como Baja California, Baja California Sur, Colima, Jalisco, Morelos, Nayarit, Nuevo León y Sonora los aportes de los gobiernos estatales son importantes, pero no suficientes; en estos estados los limitados recursos se reparten entre: salarios y becas para los agentes educativos, gastos básicos para el mantenimiento de oficina y de los centros escolares, gastos de operación de los coordinadores estatales y hay recursos complementarios para materiales educativos. Mientras que en Durango, Hidalgo, Puebla, Oaxaca, San Luis Potosí y Veracruz el dinero se destina al pago de los salarios del coordinador estatal, a los equipos técnicos estatales y a las becas de los asesores escolares y docentes.

Los programas educativos para los sectores vulnerables no son prioritarios ni importantes dentro de las acciones sectoriales en algunas entidades federativas, por lo que es importante valorar cuáles son los esfuerzos y los resultados regionales en la distribución de oportunidades para el acceso de las niñas y los niños a la educación primaria.

MARGINACIÓN Y NIÑOS INSCRITOS

Las 15 entidades federativas en las que operaba el Pronim hasta el año 2005 se ubican dentro de los cinco índices de marginación formulados por el Conapo (2000, pp. 21 y 56).

Entidades con grado de marginación muy bajo: Nuevo León y Baja California con un índice de marginación del -1.9254 y -1.3926, respectivamente,⁴ con un rezago educativo de 16% y 20% y 3.32 y 3.53% de población analfabeta.

Entidades con grado de marginación media: Morelos, Durango y Sinaloa con un índice de marginación de un -0.4571, -0.1139 y -0.0996, respectivamente; con una población analfabeta mayor de 15 años de 9.25%, 5.41%, y 7.96% y un rezago estimado de 25.7%, 28.75%, y 30.06%, respectivamente. El porcentaje de rezago educativo estimado para Durango y Sinaloa es sensiblemente superior al promedio nacional.

Entidades con grado de marginación alto: Nayarit, con un índice de marginación de 0.0581, Puebla y San Luis Potosí 0.7205 y 0.7211, respectivamente, porcentaje de analfabetismo de 9.05%, 14.61% y 11.29%, respectivamente. La población de 15 años o más que no había concluido su educación primaria se estimaba en promedio en 33%, muy por encima de la media nacional de 28.5%. Esto significaba que las oportunidades educativas eran muy pocas.

Entidades con grado de marginación muy alto: Oaxaca, Veracruz e Hidalgo presentaban índices de marginación de 2.0553, 1.2776, 0.8770, ocupaban, respectivamente, el 3º, 4º y 5º lugares en marginalidad. La población mayor de 15 años que no sabía leer ni escribir era de 21.49%, 14.87% y 14.92, respectivamente; estos promedios solamente eran menores a los registrados en Chiapas y Guerrero, estados que ocupaban los últimos lugares en desarrollo.

⁴ Estas dos entidades junto con el Distrito Federal y Coahuila integran el conjunto de estados que en el país presentan los más bajos índices de marginación, aquí reside 18% de la población nacional (Conapo, 2004, p. 20).

Cuadro 3.3 Caracterización de entidades federativas Pronim según índices de marginación

Estado	Grado de marginación	Índice de marginación	Distancia del índice de marginación respecto al DF	Población analfabeta de 15 años o más (%)	Población sin primaria completa de 15 años o más (%)	Lugar que ocupa en el contexto nacional
Nacional				9.46	28.46	
Distrito Federal		-1.9254		2.91	12.16	32
Nuevo León	Muy bajo	-1.3926	0.1369	3.32	16.49	31
Baja California		-1.2685	0.2610	3.53	19.59	30
Baja California Sur		-0.8017	0.7277	4.21	20.98	27
Jalisco		-0.7608	0.7687	6.45	26.71	25
Sonora	Bajo	-0.7559	0.8287	4.40	22.40	24
Colima		-0.6871	0.8424	7.16	27.28	22
Morelos		-0.4571	1.1737	9.25	25.76	19
Durango	Medio	-0.1139	1.1455	5.41	28.75	17
Sinaloa		-0.0996	1.4299	7.96	30.06	15
Nayarit		0.0581	1.5876	9.05	31.97	14
Puebla	Alto	0.7205	2.2499	14.61	35.20	7
San Luis Potosí		0.7211	2.2506	11.29	34.10	6
Hidalgo		0.8770	2.4065	14.92	34.09	5
Veracruz	Muy alto	1.2776	2.8070	14.87	39.17	4
Oaxaca		2.0553	3.6081	21.49	45.53	3

Fuente: Conapo, *Índices de marginación, 2000*.

ZONAS AGRÍCOLAS Y LA COBERTURA DEL PRONIM

El Pronim funciona tanto en zonas agrícolas de atracción o destino, expulsoras o de origen e intermedias; las primeras se ubican en Baja California, Baja California Sur, Nuevo León, Morelos, Sinaloa, y Sonora, al norte y noroeste del país, donde la producción agrícola es mixta, ya que se conjuga el cultivo de frutas y hortalizas con mano de obra interregional y cuya producción es para el consumo nacional e internacional. Las zonas intermedias se ubican en los estados de Colima, Durango, Hidalgo, Jalisco, Nayarit y Puebla, al centro y sur del país, con cultivos diversos de frutas, hortalizas y otros artículos para la producción industrial como la caña, el café y el tabaco, con una participación significativa de mano de obra regional, y cuya producción es fundamentalmente para el consumo nacional. La zona expulsora o de origen donde opera el Pronim está ubicada en Oaxaca, entidad productora de caña y hortalizas; este estado se caracteriza por proveer mano de obra a las demás zonas agrícolas del país (UPN-SEByN, 2005).

En resumen, en las zonas agrícolas de atracción identificamos estados con un índice de marginación muy bajo, bajo y medio; las zonas agrícolas intermedias presentan todos los índices de marginación y Oaxaca, entidad expulsora, se ubica entre los más altos índices de marginación.

OPORTUNIDADES DE ACCESO

Diversos estudios que revisan la relación entre la pobreza, la desigualdad y el impacto de la escuela muestran que los bajos resultados educativos se obtienen en los contextos regionales, sociales, escolares y familiares más pobres (Reimers, 1999, 2000; Schmelkes, 1996; Bracho, 1998 y múltiples estudios de Muñoz Izquierdo y colaboradores). Este principio teórico es aplicable para los hijos de los jornaleros migrantes tanto en las zonas de atracción, intermedias

como de origen. Los menores migrantes adicionalmente enfrentan las consecuencias derivadas de su participación directa e indirecta en el trabajo infantil asalariado, el desarraigo de su cultura y de sus formas propias de vida.

El Estado para compensar las desventajas generadas por el sistema social y económico asigna recursos financieros a los gobiernos de los estados de atracción y expulsión para contrarrestar los escasos resultados educativos que presenta esta población, bajo el supuesto de que a mayor financiamiento mayor es la oportunidad de acceso y permanencia de los hijos de los jornaleros migrantes en la escuela; sin tomar en cuenta que existen problemas estructurales que atañen tanto a la oferta como a la demanda educativa, que difícilmente se pueden sufragar con unos escasos recursos adicionales.

La precariedad estructural que caracteriza las condiciones en las que opera el programa, los efectos generados por las estrategias de las familias para poder vivir y las características culturales que presentan, junto con las necesidades crecientes de mano de obra de la producción agrícola, generan una amalgama que poco favorece los resultados educativos, independientemente del nivel de desarrollo socioeconómico de los estados y de los recursos adicionales asignados.

LA DESIGUALDAD REGIONAL EN EL INGRESO A LA ESCUELA PRIMARIA

La marginación genera un modelo de desarrollo con fuertes dificultades para generalizar los beneficios sociales y productivos a todas las regiones y a todos los sectores sociales, por el contrario tiende cada vez más a excluir a significativos porcentajes de la población del proceso de mejora y de la distribución equitativa de los bienes sociales alcanzados. A mayor riqueza de unos pocos mayor exclusión de los sectores más pobres. Esta situación de marginación la viven los jornaleros migrantes desde sus comunidades de

origen, carecen de medios para satisfacer sus necesidades, ya que no existen fuentes de empleo; las principales fuentes de ingreso, para los que poseen tierras, generalmente es el cultivo de granos como: frijol, maíz, chile, café y algunas hortalizas que se destinan para el autoconsumo y en muy poca medida para la venta en los mercados locales. Otra fuente de ingreso es la producción artesanal en baja escala, pero es insuficiente:

lo que siembran no siempre se cosecha, además la cosecha alcanza para sobrevivir unos dos o tres meses, esto hace que la mayoría de las familias jornaleras apenas sobrevivan en sus comunidades indígenas durante los meses que permanecen ahí y esperan a que lleguen los enganchadores para poder ir a trabajar a los estados del noroeste y norte del país (Reyes de la Cruz e Izúcar, 2005, p. 64).

Las familias jornaleras mirantes (FJM), generalmente provienen de localidades pequeñas y alejadas que no cuentan con los servicios públicos básicos; por otra parte, la movilidad y la permanencia temporal en sus comunidades de origen como en las zonas de destino dificultan la asistencia regular de las niñas y los niños a las actividades escolares. En muchas ocasiones en sus comunidades tienen que caminar largas distancias para poder asistir a la escuela, además como los padres de familia tienen la necesidad de allegarse recursos para que la familia sobreviva, se prefiere incorporar a los menores al trabajo asalariado que enviarlos a la escuela.

Todos estos factores van constituyendo un fuerte dispositivo para negarles a los menores la oportunidad de tener mejores condiciones de vida. Negación que se reafirma y recrudece de diferente manera dependiendo de los lugares a donde migran, pues cada una de las entidades federativas presenta distintas condiciones económicas y sociales de las que ellos resultan poco beneficiados. Tratar de identificar las condicionantes regionales que influyen en las oportunidades educativas de los niños migrantes no es una tarea fácil.

Figura 3.1 Estados con cobertura del Pronim por índices de marginación 2005



Fuente: Conapo. *Índices de marginación, 2000.*

En los estados con “Muy bajos” índices de marginación, Baja California y Nuevo León, a pesar de que ambas entidades son fuertes polos de atracción para la migración y la contratación de mano de obra estacional debido al crecimiento económico, industrial y agrícola que los caracteriza, estos estados reportan el menor número de niñas y niños migrantes atendidos por el Pronim (10.7% de la matrícula nacional). Las condiciones de desarrollo que existen en estos estados, expresados en muy bajos índices de marginación, no es un factor que influya en el mejoramiento de las oportunidades de acceso de las niñas y los niños migrantes a la escuela.

El supuesto teórico de que a mayor nivel de desarrollo económico regional mayores oportunidades educativas hoy es una falacia para los jornaleros migrantes. Ya que adicional a la baja inversión estatal para la atención de este sector en estas entidades influyen factores relacionados con las formas de gestión, administración e

instrumentación del servicio; el nivel y los mecanismos de participación social (en el caso de Baja California de los empresarios agrícolas); y la organización y presión social, política y económica local que ejerzan los propios jornaleros agrícolas. Por ejemplo, en el estado de Baja California que ocupaba el segundo lugar nacional dentro de los estados con mayor desarrollo la participación financiera del gobierno estatal es muy relativa. Si bien es cierto que los montos de los salarios y las becas que recibían los docentes y asesores escolares eran los más altos dentro de las estructuras operativas del Pronim, las condiciones materiales de la mayoría de los centros escolares eran similares a las de los estados con más alto índice de marginación.

Las características de la oferta educativa en Baja California son heterogéneas y asimétricas dentro de la misma entidad; además se sostiene sobre viejas prácticas de gestión burocrática y acuerdos con algunos de los empresarios que apoyan el funcionamiento del servicio educativo. Además se atendía prioritariamente a la población jornalera asentada, la falta de voluntad política y recursos más significativos del gobierno estatal, hacían que el número de niñas y niños migrantes registrados en el Programa de Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes fuese muy reducido.

En el caso de los estados con índices de marginación “Bajos”, Baja California Sur, Jalisco, Sonora y Colima, se atendía a 21.8% de la matrícula nacional del Pronim; no obstante que también estas cuatro entidades son importantes centros de desarrollo económico y productivo, el porcentaje logrado en la matrícula era apenas superior en 0.5% a la matrícula total nacional atendida en tres de los estados más pobres del país.

El más alto porcentaje en la matrícula registrado durante el ciclo escolar agrícola 2003–2004 era atendido en los estados Pronim con un índice “Medio” de marginación (Morelos, Durango y Sinaloa), con 35% de la matrícula nacional. El mayor número de alumnos se registró en Sinaloa con 3,845, seguido por Morelos con 392 y Durango con 191.

Cuadro 3.4 Matrícula escolar del Pronim 2003-2004 por entidades federativas e índices de marginación

Estado	Índice de marginación	Matrícula ciclo escolar agrícola 2003-2004	Matrícula atendida por índices de marginación 2003-2004 (%)
Nuevo León	Muy bajo	125	10.7
Baja California		1,224	
Baja California Sur	Bajo	1,270	21.7
Jalisco		625	
Sonora		801	
Colima		44	
Subtotal		4,089	32.4
Morelos	Medio	392	35.2
Durango		191	
Sinaloa		3,845	
Subtotal		4,428	35.2
Nayarit	Alto	630	12.1
Puebla		741	
San Luis Potosí		149	
Hidalgo		111	
Veracruz	Muy alto	570	20.3
Oaxaca		1,871	
Subtotal		4,072	32.4
Total nacional		12,589	100.0

Fuente: Conapo. *Índices de marginación, México, 2000*. Resultados finales de la Evaluación externa del Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes (2003). UPN-SEBYN. México, 2004.

La cobertura del Pronim en Sinaloa no es resultado de acciones gubernamentales, sino por la fuerte participación de los productores agrícolas para poder satisfacer las necesidades sociales derivadas de la alta concentración de población que atrae la producción agrícola.

Cuadro 3.5 Matrícula escolar del Pronim 2001-2004, según tipo de zona migratoria

Estado	Tipo de estado	Matrícula por ciclo escolar agrícola					
		2001-2002		2002-2003		2003-2004	
		Total	%	Total	%	Total	%
Baja California	Estados de atracción o receptores	1,349		1,158		1,224	
Baja California Sur		1,380		1,490		1,270	
Morelos		327		327		392	
Nuevo León		840		768		125	
Sinaloa		5,386		4,455		3,845	
Sonora		773		484		801	
Subtotal		10,055	62.1	8,682	65.9	7,657	60.8
Colima	Estados intermedios	100		0		44	
Durango		146		126		191	
Hidalgo		157		156		111	
Jalisco		1,302		539		625	
Nayarit		716		428		630	
Puebla		1,076		910		741	
San Luis Potosí		122		67		149	
Veracruz		1,016		473		570	
Subtotal		4,635	28.7	2,699	20.5	3,061	24.3
Oaxaca	Estados expulsores o de origen	1,485		1,787		1,871	
Subtotal		1,485	9.2	1,787	13.6	1,871	14.9
Total nacional		16,175	100.0	13,168	100.0	12,589	100.0

Fuente: Resultados finales de la Evaluación del Programa de Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes (Ejercicios fiscales 2002, 2003, 2004, 2005). UPN-SEByN. México.

Una de las características que mostró la operación del Pronim en cuanto a la cobertura que tenía hasta el 2005, es que la atención se concentraba en los seis estados ubicados en las zonas de atracción;

que sumaban entre 60 y 66% de la matrícula nacional, casi 40% en Sinaloa. En los ocho estados con zonas agrícolas intermedias se atendía entre 21% y 29%, mientras que en las zonas expulsoras (Oaxaca) se registraba una matrícula de 9% a 15%.

Estos resultados nos muestran que la atención educativa de las niñas y los niños migrantes se ha concentrado en las zonas de atracción y en menor medida en las zonas intermedias; mientras que en las zonas expulsoras o de origen fue totalmente limitada. Las causas son múltiples y muy complejas, pero fundamentalmente tienen que ver en las zonas de atracción con factores asociados a las dinámicas productivas, los mecanismos de regulación para la competencia en la venta de los productos agrícolas, particularmente en el mercado internacional; las lógicas de mercado de trabajo agrícola que demandan una gran cantidad de fuerza de trabajo, lo que obliga a los corporativos agrícolas empresariales a atender las necesidades educativas de los hijos de los trabajadores, aunque sea de manera precaria. Pero fundamental se debe a que la política educativa ha focalizado las acciones del Pronim en este tipo de regiones, sin volver la mirada a las regiones de origen, regiones que por sus características y niveles de pobreza son las que expulsan y destierran a las familias campesinas e indígenas hacia las zonas con mayor desarrollo agrícola en busca de empleos, servicios y en general de mayores condiciones de bienestar.

INGRESO AL PRIMER GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Desde las posturas liberales de mediados del siglo XX, el acceso a la educación primaria es considerado un principio fundamental para la igualdad social y una forma para generar en el individuo el desarrollo de competencias para tener oportunidades más amplias. Las posturas actuales de la filosofía política también plantean a la equidad en el acceso a una educación primaria con calidad y la incorporación de las niñas y los niños a la escuela como los principios

fundamentales para el establecimiento de un orden social más justo (Connell, 1997, p. 24-25).

El nivel más básico para poder tener oportunidad educativa es ingresar al primer grado en la escuela (Reimers, 1999, p. 40). Mientras una niña y un niño no tengan la oportunidad de disponer de un lugar para registrarse y asistir a la escuela en el primer año de educación primaria, nunca podrá tener las condiciones para transitar por el sistema educativo. Además, difícilmente tendrá la ocasión de adquirir las competencias básicas y alfabetizarse en un proceso potencialmente pertinente y en condiciones favorables para la adquisición de aprendizajes escolares posteriores. No sólo se trata de registrarse y acceder al primer año, se trata también de completar este primer año y los siguientes hasta acreditar la educación primaria completa, y que lo aprendido pueda permitirles, en condiciones de igualdad, lograr una mejor calidad de vida. Para ello es necesario:

que las oportunidades de tener acceso al sistema educativo, de perseverarse en el mismo y de aprovechar académicamente lo necesario con el fin de poder avanzar de un grado escolar al subsiguiente, estén distribuidas en forma equitativa entre todos los estratos sociales y regiones del país (Muñoz Izquierdo, 1996, p. 31).

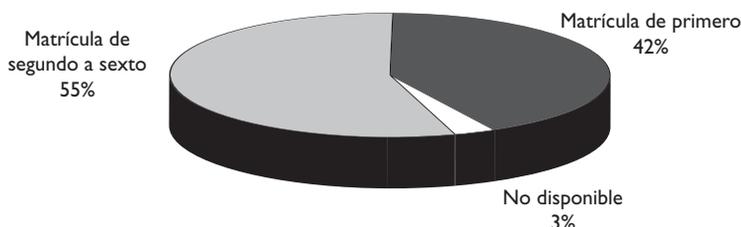
De acuerdo con el Sistema Educativo Mexicano del ciclo escolar 2002-2003 de la matrícula nacional registrada en educación primaria, solamente 15.2% de los alumnos se encontraba en el primer grado y 82.8% se distribuía proporcionalmente en los grados posteriores (SEP, 2003, 36). Mientras que con los hijos de los jornaleros migrantes la matrícula escolar del primer grado es mayor a 40% y 60% corresponde a los cinco grados subsecuentes, según la Evaluación externa del Pronim (UPN, 2004),⁵ 1,168 niñas y niños se en-

⁵ La matrícula nacional para ese ciclo escolar a la fecha del cierre de la evaluación era de 12 589 alumnas y alumnos inscritos en el Pronim.

contraban inscritos en el primer grado de un total de 2,796, niños encuestados durante la evaluación del ciclo escolar 2003-2004.⁶

Del total de alumnos inscritos en ese ciclo agrícola escolar, 42% estaba en el primer año, mientras 55% se encontraba de 2º a 6º grado; del 3% restante no hay datos.⁷ Los resultados de la encuesta aplicada a los 251 maestros y maestras del Pronim durante el mismo periodo escolar reportan 56.9% de alumnos en el primer año y 43.1% en los grados posteriores.⁸ Se puede afirmar que aproximadamente 50% de la matrícula escolar del Pronim se registró en el primer grado.⁹ Estos datos por sí mismos reflejan, la inequidad que presentaba la oferta educativa para las niñas y los niños migrantes.

Figura 3.2 Matrícula del Pronim primer grado y otros grados escolares



Fuente: Resultados finales de la Evaluación externa del Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes (2003). UPN-SEByN. México. Abril 2004.

⁶ No se contó con información de Baja California Sur, Durango, Nayarit y Sonora, debido a que en Durango el Pronim no atendía alumnos durante el periodo del levantamiento de datos. En Baja California Sur, Nayarit y Sonora no se concluyó con la aplicación del instrumento.

⁷ Estos porcentajes registrados en el primer grado se incrementaban según otras fuentes de información.

⁸ Esta diferencia en los datos se explica por los movimientos ocasionados por las altas y las bajas permanentes de las niñas y los niños en las aulas ocasionadas por la movilidad que los caracteriza.

⁹ Véase otro dato similar ofrecido por el Programa de Primaria para Niños Migrantes de la SEP, donde se reporta que en estados receptores en el ciclo escolar agrícola 1998-1999, el 75% de la población atendida se concentra en el primer y segundo grado, de los cuales la matrícula se concentró en un 47 por ciento en el 1º grado (SEP, 1999, p. 11).

En el Pronim no sólo es reducido el número de niñas y niños que reciben educación primaria (2.7 a 4.7% de la demanda potencial), sino que una vez inscritos, aproximadamente la mitad de ellos se concentraban en el primer año; muchos de ellos asisten por primera vez a la escuela (64%) según datos de los maestros y maestras, y una considerable cantidad estimada en 36%, eran niños que habían permanecido varios años en el mismo grado (UPN, 2004).

Fernando Reimers (1999) menciona en su modelo para el estudio de la oportunidad educativa que existen cinco niveles, el primero es ingresar al primer grado a una escuela; el segundo se refiere al tránsito exitoso en el primer grado; el tercero consiste en la oportunidad de completar un ciclo educativo; el cuarto es tener conocimientos y habilidades comparables con los demás graduados de ese ciclo, y el quinto es que lo aprendido en el ciclo sirva para tener otro tipo de oportunidades sociales y económicas en la vida. Por lo que no se trata sólo de ingresar al primer grado de la educación primaria, sino que un segundo nivel es: “la oportunidad de aprender en ese primer grado lo suficiente para completarlo y tener la base que permita ir progresando en la pirámide educativa” (Reimers, 1999, p. 40).

Por los datos que nos arroja el análisis de la matrícula escolar del Pronim frente a la demanda educativa estimada, se observa la dimensión que hay en términos de las oportunidades educativas que tienen las niñas y los niños migrantes para acceder al primer nivel de oportunidad. Una vez que ya están inscritos en la escuela otro de los mayores desafíos está en el poder avanzar en los siguientes niveles de oportunidad.

ACCESO Y PERMANENCIA POR ZONA MIGRATORIA

Del análisis de la distribución de la matrícula escolar del primer grado del Pronim (ciclo escolar 2003-2004) y a partir de las categorías migratorias de cada una las entidades federativas se observó que el porcentaje de alumnos registrados en el primer grado no es

homogéneo entre los diferentes tipos de zonas migratorias. Lo que nos permitió formular diferentes hipótesis sobre cómo influyen algunos factores tanto externos como internos en las oportunidades de los niños y niñas migrantes para transitar del primer al segundo grado de educación primaria (segundo nivel de oportunidad).

De la muestra total nacional, en los estados ubicados como zonas intermedias (Colima, Hidalgo, Jalisco, Puebla, San Luis Potosí y Veracruz), 53% de los alumnos inscritos cursaba el primer año y 47% se encontraba del 2º al 6º grado.

Cuadro 3.6 Matrícula del Pronim por zona migratoria, ciclo escolar agrícola 2003-2004

Tipo de zona	Muestra total		Primer grado		Otros grados	
	Alumnos	%	Alumnos	%	Alumnos	%
Zonas de atracción	969	34.7	346	35.7	623	64.3
Zonas intermedias	752	26.9	398	53.0	354	47.0
Zonas expulsoras	1,075	38.4	424	39.0	651	61.0
Total	2,796	100.0	1,168		1,628	

Fuente: Elaboración de la autora con datos contruoidos a partir de una muestra de 2,796 niñas y niños inscritos en el Pronim. Ciclo escolar agrícola 2003-2004. Evaluación externa del Programa de Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes. UPN-SEByN, México. 2004

En los estados clasificados como zonas expulsoras (Oaxaca), 39 de cada 100 alumnos estaba en primer año y los 61 restantes cursaban alguno de los grados posteriores; mientras que en las zonas de atracción (Baja California, Morelos, Nuevo León y Sinaloa), 36 alumnos de cada 100 eran del primer grado y 64 eran atendidos en los otros grados del nivel de educación primaria.

Para explicar la información que nos arroja el análisis de la distribución de la matrícula del primer grado por zona migratoria, se deben revisar diferentes variables como la incorporación de la población infantil al trabajo asalariado y el tipo de familia migrante al que pertenezca el niño.

Las zonas donde se observan mayores dificultades para el ingreso y el tránsito por el primer grado son las intermedias, lo anterior por la marginación regional y la explotación laboral. Los estados que se identifican como zonas intermedias en su mayoría presentan los más altos índices de marginación y pobreza (Hidalgo y Veracruz con “Muy altos” índices; San Luis Potosí y Puebla con “Altos” índices), condición que se expresa, por ejemplo, en que los salarios más bajos de docentes del Pronim se registran en estas cuatro entidades.

Aunque es poca la información disponible sobre la incorporación de las niñas y los niños muy pequeños al trabajo asalariado, el número de infantes del primer grado de la muestra nacional que se identifican como trabajadores es muy reducido (8.2% del total) mientras más de 30% confirma estar trabajando (UPN, 2004).

De estos niños trabajadores, el mayor porcentaje se concentra en las zonas intermedias, a diferencia de lo que sucede en las zonas de atracción, donde se reporta un número menor de población infantil en el primer año incorporada al trabajo asalariado (7.7%), y al mismo tiempo se atiende el menor número de alumnas y alumnos de primer grado (36%) y una mayor proporción de alumnos en los grados subsecuentes. Los principales obstáculos para el ingreso de esta población a la escuela primaria son la movilidad y el trabajo infantil.

Las niñas y los niños que tienen los mayores niveles de incorporación al trabajo infantil son los migrante pendulares y golondrinos y al mismo tiempo son los que menos asisten a la escuela (UPN, 2004).¹⁰

¹⁰ En Nuevo León hubo la necesidad de reestructurar la operación del programa ya que la población beneficiada era migrante binacional. En Colima por el reciente ingreso al Pronim para el ciclo escolar agrícola 2003-2004 la población infantil atendida era la ya establecida en los campamentos agrícolas.

Cuadro 3.7 Niñas y niños incorporados al trabajo asalariado por zona migratoria

Categoría migratoria	Incorporados al trabajo asalariado, muestra nacional		Número de niñas y niños primer grado		Niñas y niños incorporados al trabajo asalariado, primer grado				Total
	Alumnos	%	Alumnos	%	Sí		No		
					Alumnos	%	Alumnos	%	
Estado de atracción	150	40.7	346	29.7	20	8.7	210	92.3	230
Estados intermedios	197	53.3	398	34.0	74	34.4	141	65.6	215
Estados expulsores	22	6.0	424	36.3	2	28.6	5	71.4	7
Total	369	100.0	1,168		96	21.2	356	78.8	452

Fuente: elaboración de la autora con datos contruidos a partir de una muestra de 2,796 niñas y niños inscritos en el Pronim. Ciclo escolar agrícola 2003-2004. Evaluación externa del Programa de Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes. UPN-SEByN, México, 2004.

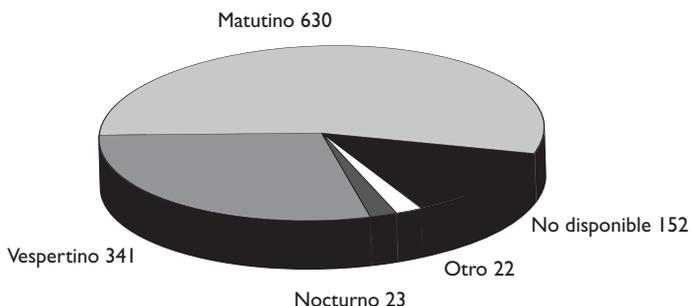
El bajo porcentaje de niños muy pequeños incorporados al trabajo agrícola en zonas de atracción se puede explicar por varias causas: en todas las formas de cultivo la participación de los menores en las actividades productivas se generaliza a partir de los 10 años, etapa en la que el niño inicia su educación primaria, las familias que pueden hacerlo priorizan la asistencia a la escuela frente a la incorporación de los niños al trabajo, dentro de las expectativas de las familias migrantes se reconoce la importancia del primero y segundo grado en la adquisición de las competencias básicas como la lectura, la escritura, el conteo y el aprendizaje del español, habilidades que teóricamente se deben adquirir en estos grados; el relativo pero favorable impacto que han tenido los programas de desincorporación de los niños menores al trabajo asalariado, que muestran avances importantes en estados como Sinaloa y Morelos, la presión que ejercen sobre las empresas para la no comercialización de productos agrícolas que utilizan fuerza de trabajo infantil. Todo lo anterior ha generado consecuencias favorables en el incremento de las oportunidades de asistencia de los niños a la escuela en condiciones más regulares. Situación que también se puede observar en el hecho de que la mayoría de los niños y niñas registrados en el primer grado asistía a la escuela en horarios matutinos (54%), aunque aún se registraba un alto porcentaje en horarios vespertinos y nocturnos (UPN, 2004) como se puede observar en la gráfica.

Esto no quiere decir que la proporción de población incorporada al trabajo agrícola en las zonas de atracción sea baja, de la muestra nacional de niñas y niños de las diferentes edades y grados escolares que referían estar trabajando 40.7% corresponde a estas zonas.¹¹ Sin embargo, a pesar de estos porcentajes de niños trabajadores, de las tres zonas migratorias, las de atracción son las que reportan

¹¹ Participan en este porcentaje Baja California que reporta 10.7%; Colima, 38.5%; Morelos, 57.5%, Nuevo León, 15.4% y Sinaloa, 17.8%. Faltarían los datos de Baja California Sur y Sonora, donde también se observan altos porcentajes de niñas y niños incorporados a las actividades productivas.

el menor porcentaje de su población escolar inscrita en el primer grado, y al mismo tiempo el menor porcentaje de niños inscritos en este grado incorporados al trabajo asalariado. Esto puede significar que las niñas y los niños no asisten a la escuela por estar trabajando en los campos agrícolas.

Figura 3.3 Alumnos en primer grado por horario escolar



Fuente: Elaboración de la autora con datos contruidos a partir de una muestra de 2,796 niños inscritos en el Pronim. Ciclo escolar agrícola 2003-2004. Evaluación externa del Programa de Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes. UPN-SEByN, México, 2004.

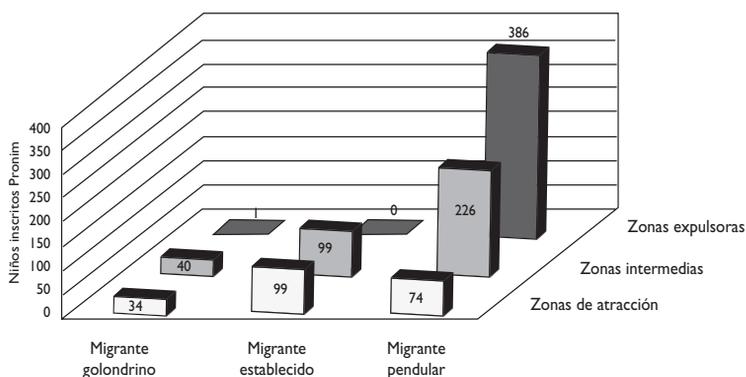
Oaxaca, zona expulsora y con altos índices de pobreza, reporta un porcentaje ligeramente mayor de alumnos inscritos en el primer año, pero al mismo tiempo un porcentaje significativamente menor al registrado en las zonas intermedias; 39.4% de su población infantil estaba ubicada en el primer grado, mientras 60.6% se encontraba inscrito en otros grados.

Por otra parte, Oaxaca presentaba los más bajos porcentajes de niñas y niños incorporados al trabajo agrícola asalariado (6.0% de muestra nacional y 28.6% de los niños registrados en el primer grado) quizá debido a que en las zonas de origen la mayoría de los infantes más que estar incorporados a las actividades remuneradas ayudan a las actividades agrícolas o en el cuidado de animales domésticos, como parte de las costumbres familiares o de los lazos de

reciprocidad comunitaria. De acuerdo con una investigación realizada en Tuxtepec, Oaxaca:

Los niños empiezan a trabajar aproximadamente a los 10 años; se encontraron de 11 años, uno; cuatro de 13, de 14 dos, de 15 en adelante es la edad más frecuente ya que empiezan a trabajar cuando sus padres los notan más desarrollados [...] Para el corte de caña se necesita una complexión más robusta por el tamaño de las cañas y el peso de los machetes, por esto mismo el trabajo en el campamento no es tan común a diferencia del corte del tomate en el cual los niños desde los seis años alcanzan una mata de tomate. En este rango de edad también se encontraron seis niños que no trabajan ni estudian, y cuatro que trabajan por fuera de los campamentos (Ramírez Izúcar, 2002, p. 9)

Figura 3.4 Niños del primer grado por zona migratoria y tipo de migrante (Pronim)



Fuente: Elaboración de la autora con datos contruidos a partir de una muestra de 959 niños inscritos en el Pronim. Ciclo escolar agrícola 2003-2004. Evaluación externa del Programa de Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes. UPN-SEByN, México, 2004.

En las zonas expulsoras se conjuga la pobreza extrema propia de la entidad y los bajos logros obtenidos por las otras zonas, lo primero se expresa en la falta de recursos financieros, materiales y humanos para la atención educativa de esta población. El gobierno estatal

solamente invierte en el pago de las raquílicas becas que se les paga a los asesores escolares y docentes; no otorga financiamiento para realizar actividades de formación y capacitación de docentes, menos aún para materiales y recursos didácticos; la infraestructura con la que opera el Pronim se ha obtenido en buena medida por la gestión que realizan los asesores y los docentes con autoridades municipales y las comunidades donde se ofrece el servicio. Los resultados escolares obtenidos son muy escasos dada la baja calidad y la falta de condiciones para transitar favorablemente por el primer grado.

Oaxaca presenta atraso escolar y rezago educativo que se van generando en el tránsito de los infantes entre las zonas de origen y las de destino migratorio. En las primeras, para los migrantes, la incorporación de los niños a la escuela es algo natural, mientras que en los campamentos la asistencia de los menores a la escuela no es una acción necesaria, ya que los niños viajan con la finalidad de incorporarse al trabajo asalariado.

Esto nos lleva a reflexionar, por una parte, en la necesidad de políticas públicas integrales distributivas (no solamente educativas) que puedan realmente dignificar las condiciones de vida y trabajo de esta población, tanto en zonas de atracción como de origen, ya que de otra manera los resultados escolares que pueden obtenerse siguen siendo limitados.

Por otra parte, también nos lleva a cuestionar hasta dónde los factores asociados con la oferta educativa están influyendo en estos resultados, no sólo los relacionados con la equidad sino también con la calidad con que la SEP atiende educativamente a los jornaleros migrantes.

Es cuestionable, en términos de equidad en el acceso, que en las zonas de atracción, ubicadas en las entidades federativas con los más altos niveles de desarrollo, tengamos registros de 36% de niños migrantes en primer grado, como cuestionable es que en las zonas intermedias, donde se identifica la mayor proporción de trabajo infantil esté inscrito en este grado 53% de esta población.

También resulta dramático que en las zonas de origen haya un registro de casi 40% de niñas y niños concentrados en el primer grado. Estos resultados ponen en tela de juicio no sólo la equidad, sino fundamentalmente la calidad del servicio educativo que se les ofrece.

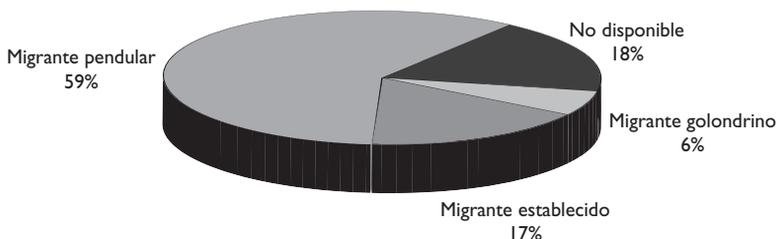
OPORTUNIDADES SEGÚN EL TIPO DE POBLACIÓN MIGRANTE

Otra expresión de la falta de oportunidades educativas que presenta el Pronim se expresaba en el tipo de población beneficiada (migrante pendular, migrante golondrina y jornaleros asentados). De la muestra nacional (2,796 niñas y niños) de los 12,589 inscritos en el Pronim durante el ciclo escolar 2003-2004, 59% era migrantes pendulares, 17% provenía de familias que fueron migrantes y que ya se habían establecido en las zonas receptoras, 6% era migrantes golondrinos y 18% restante no fue posible identificar su forma de movilidad.

De los tres tipos de población que constituyen el sector migrante, el llamado golondrino es el que presenta las mayores dificultades para identificar sus necesidades educativas, su dimensión demográfica, tiempos y rutas migratorias, y lugares de asentamiento temporal, entre otros aspectos necesarios para poder ofrecerles atención educativa.

Las niñas y los niños migrantes golondrinos tienen menos oportunidad para asistir a la escuela, comparativamente con los migrantes pendulares y los jornaleros asentados, ya que estos niños son los que se enfrentan a los mayores niveles de explotación económica y laboral y los de más fuertes conflictos culturales y lingüísticos debido a su permanente y constante movilidad.

Figura 3.5 Tipos de migrantes en la muestra de la matrícula del Pronim



Fuente: Elaboración de la autora con datos construidos a partir de una muestra de 2,796 niños inscritos en el Pronim. Ciclo escolar agrícola 2003-2004. Evaluación externa del Programa de Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes. UPN-SEByN, México, 2004.

En la distribución de la matrícula total muestreada (2,796 niñas y niños), en segundo lugar estaban inscritos en el Pronim los hijos de los jornaleros migrantes establecidos, con 17%, pues cuentan con mayores oportunidades para asistir a la escuela porque dispone del tiempo completo y tienen la posibilidad de registrarse y asistir a los servicios educativos regulares o del Conafe.¹²

Por otra parte, en las entidades federativas con el mayor porcentaje de niñas y niños asentados atendidos por el Pronim (Baja California, Baja California Sur, Morelos, Oaxaca, Sonora, Puebla y Veracruz) los datos coinciden con los menores índices de participación de estos niños en el trabajo agrícola. A mayor índice de asentamiento menor índice de participación en el trabajo infantil (UPN, 2003, 2004). El asentamiento y la disposición de mayor tiempo, les permite a estos menores asistir y participar en las actividades escolares en mejores condiciones frente a las que presentan los migrantes pendulares y golondrinos.

¹² Se han identificado casos de niños que provienen de este sector, que asisten paralelamente, en diversos turnos, tanto a los centros escolares atendidos por la SEP (sea regular o migrante) como a las escuelas del Conafe.

En la distribución de la muestra de la matrícula por tipo de población, en primer lugar están los hijos de las familias migrantes pendulares, con una participación de 58.7%; representaban el sector más beneficiado en cuanto al acceso al Pronim; además de que tienen la oportunidad de inscribirse a los servicios educativos, tanto en las zonas expulsoras (donde a veces permanecen en las listas aunque no asistan a clases) como en las zonas receptoras.

Pero al mismo tiempo este sector es el más afectado por la falta de mecanismos de coordinación interregional e interinstitucional y por la carencia de estrategias para el seguimiento y certificación de los programas educativos. Las niñas y los niños migrantes pendulares, junto con los golondrinos, presentan altos porcentajes de participación en el mercado infantil, por lo que sus posibilidades de acceso a la educación son mínimas.

Del total de los niños migrantes golondrinos inscritos (6% de la muestra), 42% estaba registrado en el primer grado, los migrantes pendulares sumaban 43.6% y los establecidos 34.2%.

En el trabajo educativo en el primer grado con niñas y niños migrantes hay todo tipo de conflictos, que inician con los problemas que tienen los menores para enfrentar los códigos escolares en términos sociales y lingüísticos, a los que suman las dificultades que acarrea la falta de formación de los docentes (manejo de métodos, estrategias, materiales didácticos), para favorecer la enseñanza y el aprendizaje de las competencias de la lectura, escritura, la expresión oral y la formación de habilidades lógico- matemáticas.

Algunos de los grandes retos pedagógicos y didácticos que aún no se han resuelto son: los maestros desconocen cómo enseñar a leer y escribir, no saben cómo hacer uso de la primera y segunda lengua en las actividades escolares ni cómo resolver la atención a la diversidad cultural y lingüística que se les presenta en los salones de clase, las dificultades que conlleva el desarrollo de actividades educativas en los grupos multigrados con los que laboran; entre otros aspectos en los que requieren ser formados para poder lograr la adquisición de aprendizajes significativos en el primer grado.

El tránsito de las niñas y los niños en este grado inicial puede sentar las bases para la permanencia y el logro escolar, no sólo del primer año, sino de todo el ciclo de educación primaria completo por lo que este grado representa el pedestal donde está incrustado y se produce el fracaso escolar de las niñas y los niños migrantes. Los altos porcentajes de la matrícula en primer grado (sean golondrinos, migrantes o establecidos), muestran los límites de la demanda educativa para transitar en condiciones favorables por el proceso de escolarización, pero fundamentalmente revelan la inequidad y la falta de calidad de la oferta educativa, sobre todo en este grado escolar.

EXTRAEDAD DESDE EL INICIO DEL PRIMER GRADO

La falta de oportunidades para ingresar al primer año en sus comunidades de origen y posteriormente en las zonas de destino, y el fenómeno de “inmovilización” o “estancamiento” de las niñas y los niños en este grado escolar traen consigo efectos que se entrelazan en la construcción de dispositivos que favorecen la repetición, reprobación, abandono y deserción temporal, los cuales terminan expulsando a esta población infantil del sistema educativo.

Oficialmente la edad para ingresar a la educación primaria en nuestro país es de seis años, y dadas las características de la escuela graduada, donde a cada grado escolar corresponde un año, todos los infantes debieran concluir este ciclo escolar a los 12 años, en promedio. La escolarización tradicional es altamente homogeneizante, lineal y graduada, no presenta una suficiente flexibilidad para reconocer diferentes ritmos de aprendizaje, itinerarios formativos y maneras particulares de participación de los niños en las actividades escolares. En la atención educativa a los infantes migrantes, los alumnos independientemente de su edad se agrupan en un grado a partir de información obtenida por dudosos procesos de evaluación, en el mejor de los casos. La diversidad económica, social y cultural que los caracteriza requiere de formas de intervención educativa que

pueda reconocer y potenciar procesos e itinerarios formativos diferenciados donde los alumnos puedan avanzar a sus propio ritmos (Briceño, 2000, p. 12).

Entre la población infantil jornalera migrante predominan los casos de incorporación tardía a la escuela primaria y a los ciclos lectivos, ya que los menores no son inscritos en la edad que les corresponde, y generalmente su ingreso a las actividades escolares es extemporánea ya que los periodos de arribo a la escuela dependen de los tiempos de migración y de las necesidades derivadas de los ciclos productivos. Por otra parte, una vez registrados, la reprobación reiterada, particularmente en el primer grado, genera el fenómeno de la extraedad, presente a lo largo de toda la primaria.

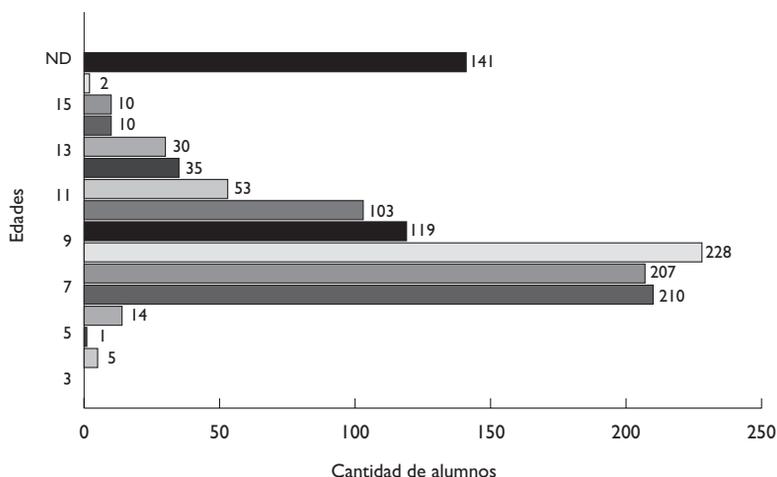
Otra de las razones que argumentan los niños para explicar la extraedad es el registro tardío, ya que en muchos casos existen grandes distancias entre los hogares y las escuelas de las comunidades donde viven. En segundo lugar predominan los argumentos relacionados con la participación de los niños en las actividades domésticas y en los trabajos propios del campo en sus comunidades de origen. Y en las zonas de atracción, la incorporación temprana de los menores al trabajo remunerado con el consecuente abandono de las actividades escolares.

Según los datos reportados de 1,027 de los 1,168 menores encuestados registrados en el primer grado, encontramos un amplio rango etario que va desde los tres a los 16 años;¹³ 20.4% tenía seis años, 20.2%, siete; 22.2%, ocho, edad en la que se concentra el mayor número de las niñas y los niños de la muestra; 11.6% tenía 9 años, 10%, 10 años; 11.5% de 11 a 13 años y 2% de 14 a 16 años. Este desfase en la edad ocasiona que las niñas y los niños vean transcurrir el tiempo sin que ellos puedan concluir el primer año, y sin que avancen en una trayectoria escolar que les permita ascender en los grados escolares posteriores.

¹³ Los niños muy pequeños registrados suponemos que son hermanitos menores de las alumnas inscritas, ya que generalmente las niñas para poder asistir a la escuela tienen que acompañarse de miembros más pequeños, los cuales están bajo sus cuidados.

Además de la inconformidad, el desencanto y los efectos psicológicos que se producen como resultado del desfase en la edad, los cuales se van agigantando conforme se invierte la pirámide etaria (a mayor edad más conflicto con su participación en la escuela).

Figura 3.6 Alumnas y alumnos de primer grado por edades



Fuente: Elaboración de la autora con datos construidos a partir de una muestra de 1,168 niños inscritos en el Pronim. Ciclo escolar agrícola 2003-2004. Evaluación externa del Programa de Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes. UPN-SEByN, México, 2004.

Todo esto, junto con sus modelos culturales y el que adquieren más responsabilidades dentro del núcleo familiar, va propiciando que las niñas y los niños mayores depositen sus expectativas e intereses fuera de la escuela. En una investigación realizada en un campamento cañero del estado de Oaxaca se observa:

en el campamento los niños no asisten a la escuela [...] uno de los motivos es que se consideran muy grandes, en realidad el nivel de estos niños es mucho menor de acuerdo con grado escolar y edad, muchos de ellos prefieren ir a trabajar y cuando sean grandes cortar caña, las mujeres quieren

estar en su casa, muchas no piensan en casarse, pero sí en “echar” tortillas y limpiar la casa (Izúcar, 2002, p. 7).

Extraedad por índice de marginación

Estos resultados escolares que produce la extraedad se generan de manera diferenciada dependiendo de las disparidades geoeconómicas donde se ofrece el servicio educativo del Pronim. En el cuadro siguiente se observa que en los estados con muy bajos índices de marginación, así como en los estados con índices medios, la incorporación y permanencia de las niñas y los niños en el primer grado el rango de edad no es tan amplio y si bien existe el fenómeno extraedad, la mayoría de los niños en este grado se concentra en un rango de seis a 10 años.

En las entidades con muy altos índices de marginación el rango de edad es considerablemente amplio, el promedio de edad en la que la mayoría de estos niños se inscribieron por primera vez en la escuela es de 6.7 meses, esto significa, que el desfase de edad que presentan los menores fundamentalmente se produce como consecuencia de sus movimientos migratorios y por la falta de propuestas pedagógicas pertinentes para atender las demandas educativas propias de una población escolar tan heterogénea y proveniente de familias con grandes carencias.

Extraedad por zonas migratorias

La matrícula del Pronim presenta una pirámide etaria: en la base se encuentran las zonas expulsoras y los estados con los mayores índices de marginación con el rango más amplio, edades previas a los seis años hasta los 16 años, la franja siguiente corresponde a las zonas intermedias con un rango de cinco a 16 años y en la cúspide están las zonas de atracción con niños de seis a 14 años. Desde el surgimiento de las investigaciones sobre las desigualdades educativas se pone especial énfasis en el análisis del impacto de los factores de naturaleza socioeconómica y cultural en los bajos resultados de los estratos más pobres de la sociedad (Muñoz Izquierdo *et al.*, 1974).

Cuadro 3.8 Edades de estudiantes del primer grado por índices de marginación

Índice de marginación	Edad (años)												Total		
	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14		15	16
Muy bajo				31	24	17	6	2	5	8	2	1			96
%				32.3	25.0	17.7	6.3	2.1	5.2	8.3	2.1	1.0			100.0
Bajo			2	18	29	41	33	28	14	7	10	3	3		188
%			1.1	9.6	15.4	21.8	17.6	14.9	7.4	3.7	5.3	1.6	1.6		100.0
Medio				37	54	69	41	27	9	6	3				246
%				15.0	22.0	28.0	16.7	11.0	3.7	2.4	1.2				100.0
Alto				22	7	13	2	4		1					49
%				44.9	14.3	26.5	4.1	8.2		2.0					100.0
Muy alto		5	1	12	102	93	88	37	42	25	13	6	7	2	448
%		1.1	.2	2.7	22.8	20.8	19.6	8.3	9.4	5.6	2.9	3.3	1.3	1.6	100.0
Número global		5	1	14	210	207	228	119	103	53	35	30	10	10	1027
%		.5	.1	1.4	20.4	20.1	22.2	11.6	10.0	5.2	3.4	2.9	1.0	1.0	100.0

Fuente: Elaboración de la autora con datos contruidos a partir de una muestra de 2,796 niñas y niños inscritos en el Pronim. Ciclo escolar agrícola 2003-2004. Evaluación externa del Programa de Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes. UPN-SEBYN, México, 2004.

Aunque hoy no podemos dejar de reconocer el peso de las variables asociadas a los alumnos y sus trayectorias escolares, los factores exógenos asociados a las disparidades de desarrollo regional siguen impactando en los resultados educativos (Prawda, 1989). La pirámide de la desigualdad económica y social es totalmente coincidente con la de la desigualdad educativa, a mayor pobreza de las entidades federativas es mayor el número de niños migrantes en edad inscritos en la escuela primaria.

En las zonas de atracción 68% de la muestra estaba entre los seis y ocho años de edad, en las zonas intermedias 58% y en las expulsoras 66%; estos indicadores resultan todavía aceptables como rango de edad para el primer grado, lo inaceptable en términos de equidad es que entre 32% y 42% de los niños mayores de 8 años (de los cuales 8% tenía edades mayores a los 12 años), así como jóvenes migrantes hasta de 15 o 16 años estuvieran inscritos cursando el primer grado de primaria. De acuerdo con los datos que ofrecen los niños de la muestra inscritos en el primer grado, la inequidad que existe en la atención educativa asociada al fenómeno de la extraedad afecta casi de igual manera a los menores independientemente de la zona migratoria donde se encuentren. Y muestra también cómo desde los inicios de la educación primaria los jornaleros comienzan a verse imposibilitados a transitar de manera regular por la educación primaria.

Esta situación se muestra independientemente del indicador que se elija. Del total de niños registrados en este grado, independientemente de las zonas, solamente 20.4% se encontraba ubicado en el grado correspondiente y se estimó un atraso de dos hasta 10 años de edad respecto al primer grado. Concentrándose la gran mayoría de niñas y niños (22.2%), en la edad de ocho años, y 20.2% en los siete años y 35.3% restante tenía entre nueve y 16 años. El mayor atraso de edad respecto al primer grado se observó en las zonas intermedias, sólo 17.2% se encontraba ubicado en la edad correspondiente en el primer grado, la mayoría tenía más de ocho años; en estas zonas se presentaba el mayor porcentaje de niños de nueve

a 16 años; aunque las zonas expulsoras tenían un amplio rango de edades, presentaban el mayor número de niños de seis años en el primer grado (24.5%).

En las zonas de atracción o receptoras encontramos que 19.9% de los niños que cursaban primer grado tenía seis años; eso significa que 80.1% tenía un retraso de dos a ocho años/grado escolar.

OPORTUNIDADES DE INGRESO Y GÉNERO

Otro de los indicadores importantes con los que se valora la equidad es el género; en este sentido se observó que el Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes ofrece en la misma proporción oportunidades formales en el acceso a la escuela tanto a las niñas como a los niños.

De los 1,168 alumnos registrados en la muestra nacional 589 (50.4%) eran hombres y 579 (49.6%) eran mujeres, no obstante que las niñas realizan faenas similares a las de sus contrapartes varones ya que también son generadoras de ingreso por su participación en las actividades productivas remuneradas, y que además contribuyen en la reproducción familiar a través del trabajo doméstico y el cuidado de los hermanos menores.

Una variable que marca diferencias entre la incorporación de las niñas y niños al Pronim es el tipo de familia de donde provienen. Se identificó que las niñas procedentes de familias migrantes golondrinas asistían a la escuela (en 4%) más que sus contrapartes varones. Suponemos que esta diferencia es debido al mayor asentamiento y a los menores niveles de participación en el trabajo asalariado. Por lo general entre los migrantes golondrinos los niños varones acompañan con más frecuencia a los padres varones en los grandes y constantes recorridos que realizan. Por otra parte, los patrones culturales que tienen los migrantes hacen que a los niños se les otorgue una mayor responsabilidad económica y social, por lo que están más obligados a participar en el trabajo asalariado.

Cuadro 3.9 Edad de estudiantes en el primer grado por tipo de zona migratoria

Zona migratoria		Edad (años)													Total	
		3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15		16
Zonas de atracción	Número				68	78	86	47	29	14	14	5	1			342
	%				19.9	22.8	25.1	13.7	8.5	4.1	4.1	1.5	.3			100.0
	% parcial				6.6	7.6	8.4	4.6	2.8	1.4	1.4	.5	.1			33.3
Zonas intermedias	Número		2	61	61	80	47	41	20	15	14	7	6	1		355
	%		.6	17.2	17.2	22.5	13.2	11.5	5.6	4.2	3.9	2.0	1.7	.4		100.0
	% parcial		.2	5.9	5.9	7.8	4.6	4.0	1.9	1.5	1.4	.7	.6	.1		34.6
Zonas expulsoras	Número	5	1	12	81	68	62	25	33	19	6	11	2	4	1	330
	%	1.5	.3	3.6	24.5	20.6	18.8	7.6	10.0	5.8	1.8	3.3	.6	1.2	.4	100.0
	% parcial	.5	.1	1.2	7.9	6.6	6.0	2.4	3.2	1.9	.6	1.1	.2	.4	.1	32.1
Total global del primer grado	Número	5	1	14	210	207	228	119	103	53	35	30	10	10	2	1027
	%	.5	.1	1.4	20.4	20.2	22.1	11.6	10.0	5.2	3.4	2.9	1.0	1.0	.2	100.0

Fuente: Elaboración de la autora con datos contruidos a partir de una muestra de 2,796 niños y niñas inscritos en el Pronim. Ciclo escolar agrícola 2003-2004. Evaluación externa del Programa de Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes. UPN-SEBYN, México, 2004.

Las niñas son socializadas en el trabajo doméstico y el cuidado de los miembros más pequeños de la familia,¹⁴ razón por la cual permanecen más en las comunidades de origen o en los lugares de asentamiento, situación que permite que asistan a la escuela, aunque esto no es generalizado, ya que en algunos tipos de cultivo, como el tabaco, se observa regularmente una mayor participación de las niñas en las actividades laborales. En una investigación realizada en el estado de Nayarit se encontró que en el corte tabacalero había:

casi dos niñas indígenas por cada niño, es decir las familias wixaritari tienden a incorporar más a las niñas al trabajo de corte y ensarte del tabaco en tanto que dejan a los niños en sus comunidades de origen, probablemente encargados del cuidado del ganado o de los cultivos o asistiendo a las escuelas albergues (Díaz y Salinas, 2001, p. 101).

Entre los migrantes pendulares la situación es a la inversa, el porcentaje de niños varones que se incorpora al primer año es mayor 3% al de las niñas. Los menores migrantes pendulares tienen más oportunidades que los golondrinos de asistir a la escuela, debido a que cuentan con mayores periodos de asentamiento tanto en las zonas de origen como de destino. Además entre este sector migrante, aparecen con mayor frecuencia las expectativas de los padres de familia para que los varones aprendan a leer, a escribir y a “hacer cuentas” como forma de defensa frente a la explotación laboral y como herramientas de apoyo para buscar mejores opciones de trabajo en sus movimientos migratorios.

Si embargo, entre los jornaleros migrantes pendulares las niñas asisten más a la escuela no obstante que investigaciones recientes muestran que ellas dedican mucho más tiempo a las actividades

¹⁴ Aunque en algunos casos, dada la inseguridad que se presenta en algunas zonas de asentamiento los padres de familia prefieren viajar con las niñas para no dejarlas solas y expuestas, además que éstas ayudan a las madres en la producción de alimentos y demás trabajos domésticos.

domésticas (Coss-Montiel, 2001). Generalmente en las zonas de atracción tienen las mismas cargas de trabajo que los niños, duermen menos horas, aunque es menor el número de niñas que trabajan en los campos agrícolas. Adicionalmente, en los campamentos y albergues, al igual que en las zonas de origen, desempeñan funciones relacionadas con el sustento y la reproducción familiar: ayudan con la limpieza de los cuartos, se levantan más temprano para hacer las tortillas y colaborar en la elaboración de los “lonches” que cargan para los almuerzos familiares, cuidan a los hermanos menores, incluso es común observar que asisten con ellos a la escuela.

Por otra parte, según los datos recopilados en el caso de migrantes establecidos, la incorporación de las niñas a la escuela es similar a la de los niños, asisten en la misma proporción; no obstante que al igual que los migrantes pendulares, es mayor el porcentaje (65%) de niños varones que trabaja frente al de las niñas (35.5%) (UPN, 2004). Otro dato importante sobre la incorporación al primer año de las niñas frente a los niños, nos lo aporta la distribución de la matrícula del primer año por sexo, entidad federativa e índices de marginación. A pesar de que las diferencias numéricas son poco significativas, se puede observar que en las entidades identificadas con los más altos índices de pobreza (Oaxaca, Hidalgo, Veracruz) es ligeramente mayor el nivel de participación de las niñas en este grado escolar, lo mismo sucede en los estados con índices medio y alto, mientras que en los estados con índices Muy bajo y Bajo existe una mayor participación por parte de los niños varones.

Esto significa que a pesar de que los programas educativos ofrecen las mismas oportunidades de acceso para niñas y niños existe una diferencia que favorece más a éstos que a ellas, a pesar de que los varones presentan una mayor participación en el trabajo agrícola asalariado. Sin embargo, existen variables que influyen de manera positiva en las oportunidades que tienen las niñas para incorporarse a la escuela, entre las que destacan: el mayor asentamiento en que viven frente a la movilidad de los varones y la menor participación que tienen en el mercado de trabajo.

Cuadro 3.10 Alumnos en primer grado por género y según índices de marginación

Género	Muy bajo		Bajo		Medio		Alto		Muy alto		Total	
	Número	%	Número	%	Número	%	Número	%	Número	%	Número	%
Niño	51	53.1	108	54.0	122	48.8	24	47.0	284	49.7	589	50.4
Niña	45	46.9	92	46.0	128	51.2	27	53.0	287	50.3	579	49.6
Total	96	100.0	200	100.0	250	100.0	51	100.0	571	100.0	1,168	100.0

Fuente: Elaboración de la autora con datos contruidos a partir de una muestra de 1,168 niñas y niños inscritos en el Pronim. Ciclo escolar agrícola 2003-2004. Resultados de la Evaluación externa del Programa de Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes. UPN-SEBYN, México, julio de 2004.

ACCESO A LA ESCUELA PRIMARIA Y DIVERSIDAD ÉTNICA Y LINGÜÍSTICA

Históricamente la población indígena representa uno de los grupos más vulnerados y con mayores desventajas dentro de la estructura social, razón por la cual se ven obligados a incorporarse a las dinámicas migratorias (tanto interna como externa) en busca de mejores condiciones de vida y de trabajo.

Esta condición en la que se encuentran remite a múltiples factores estructurales, originados desde hace siglos dentro de nuestra sociedad, los cuales los mantienen al margen o con un limitado acceso de los beneficios sociales. La extrema desigualdad económica y social que caracteriza a la población indígena en general, y particularmente a los indígenas que se incorporan en la dinámica migratoria nacional, demanda un análisis detenido sobre las asimetrías educativas que afronta la población indígena en el acceso y dentro de los procesos de escolarización en la educación primaria.

A lo largo de más de ocho décadas, las políticas educativas estatales han realizado esfuerzos importantes por ampliar la oportunidad educativa de la población indígena, se ha logrado ampliar los índices de acceso de esta población a la educación básica, pero pocos son los resultados para abatir realmente el fracaso y el rezago educativo, y no sólo garantizar el acceso, sino la permanencia y el logro escolar de los niños y jóvenes que provienen de los diferentes pueblos indígenas.

Los resultados de las políticas educativas hacia los indígenas en el siglo XX son paradójicos. Por un lado se avanza en el reconocimiento de la diversidad lingüística y étnica de la nación mexicana y del estado de inequidad económica, política y social que padecen los indígenas de nuestro país. Por otro lado, se institucionaliza una identidad homogénea y un modelo de educación indígena precario y segregador, que borra las diferencias entre los pueblos e ignora su diversidad de expectativas en torno a la escuela, con lo cual se agudiza la inequidad (Bertely, 1998, p. 93).

Una de las características de los programas educativos dirigidos específicamente para los migrantes (SEP y Conafe) es que pretenden dar respuestas a las necesidades educativas generadas por la alta diversidad étnica y lingüística que caracteriza a la población infantil indígena inscrita, por lo que un indicador fundamental para valorar la equidad educativa que recibe la población infantil migrante es la igualdad de oportunidades que tienen las niñas y los niños de origen étnico. De la muestra nacional, integrada con datos de 2,796 niñas y niños registrados en el programa, 35% era indígena y 65% era población infantil que no se reconocía como tal. Este dato es relevante ya que nos permite establecer una relación con el total de población indígena dentro de la población jornalera migrante, la cual se estima en 40%, sin considerar las diferencias regionales. De acuerdo con datos proporcionados por la Sedesol:

Se detectó que 35.7% de la población mayor de cinco años captada es hablante de una lengua indígena (HL1). Al considerar únicamente a los jefes de familia y migrantes solos, la proporción de indígenas se eleva a 39.5%. Sin embargo, debe anotarse que existe una importante variación a este respecto, según sea el estado o la región a la que se hace referencia. Sitios como la costa centro de Sinaloa (con 33.6% de HLI y 17,487 indígenas), el valle de Vizcaíno en B. C. S. (con 44.7% de HLI), la costa centro de Nayarit (con 70% de HLI) y la región lagunera de Coahuila (con 81.5% de HLI) son fuertes polos de atracción para la población indígena de Guerrero, Oaxaca e Hidalgo (Sedesol, 2001, p. 30).

Esta relación entre el total de población indígena migrante y el de menores indígenas registrados en la muestra nos permite afirmar que el servicio educativo que brinda la SEP ofrece a los niños migrantes de origen indígena oportunidad de acceder formalmente a la escuela; sin desconocer los problemas que existen para incorporarlos dadas las diferencias regionales y las dificultades que se generan por los altos niveles de concentración de las misma población autóctona en cada entidad federativa.

Cuadro 3.11 Niñas y niños indígenas en la muestra nacional

Pueblo indígena	Muestra nacional (todos los grados)	Primer grado	Muestra nacional (todos los grados) %	Primer grado %
Amuzgo	4	2	0.07	0.17
Español	933	399	14.27	34.16
Mixteco	647	289	10.34	24.74
Náhuatl	371	187	6.69	16.01
Mazateco	2	1	0.04	0.09
Popoca	2	0	0.08	0.00
Popoluca	7	4	0.14	0.34
Tarasco	1	1	0.04	0.09
Tlapaneco	60	12	0.43	1.03
Totonaco	35	18	0.64	1.54
Triqui	22	6	0.21	0.51
Zapoteco	282	93	3.33	7.96
No contestaron	429	156	5.58	13.36
Total	2,796	1,168	41.77	100

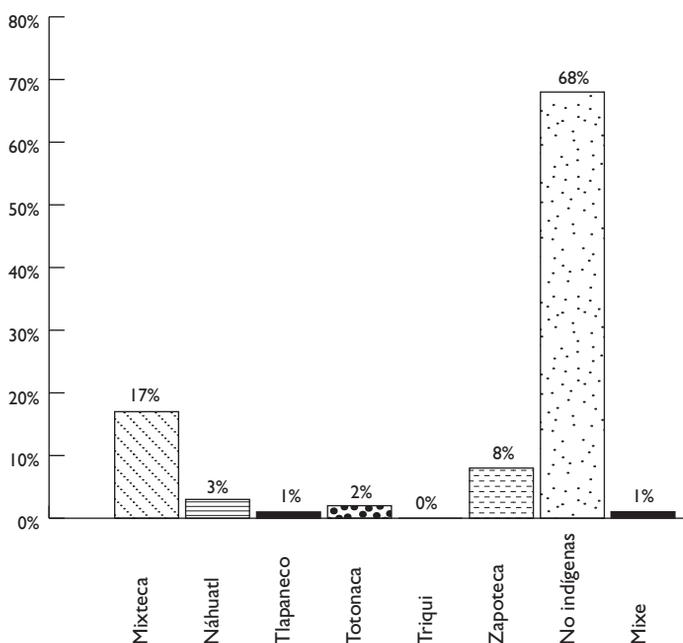
Fuente: Elaboración de la autora con datos construidos a partir de una muestra de 2,796 niños inscritos en el Pronim. Ciclo escolar agrícola 2003-2004. Resultados de la Evaluación externa del Programa de Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes. UPN-SEByN, México, 2004.

Con relación a la incorporación al primer grado de la población migrante indígena, de los 1,168 alumnos encuestados inscritos en primer año un total de 378 eran indígenas;¹⁵ es decir, que del total de alumnos de la muestra registrados en este grado 32 de cada 100 provenían de un pueblo étnico, el 68% restante no se reconocía

¹⁵ El criterio de clasificación entre los no indígenas y los indígenas es el reconocimiento de pertenencia de las niñas y los niños a un determinado grupo étnico. No obstante, de que en la aplicación de los instrumentos muchos de ellos presentan rasgos predominantemente indígenas, éstos no fueron considerados como tales.

como tal.¹⁶ Los grupos étnicos con mayor participación en el primer grado fueron los mixtecos con 17.3% (203 alumnos de 515 inscritos), los zapotecos con 7.8% (92 alumnos de 275 inscritos) y los náhuatl con 2.7% (31 alumnos de 97 registrados en el programa), los demás cinco grupos étnicos restantes presentan una participación no mayor de 2%.

Figura 3.7 Alumnas y alumnos del primer grado según el pueblo indígena (%)

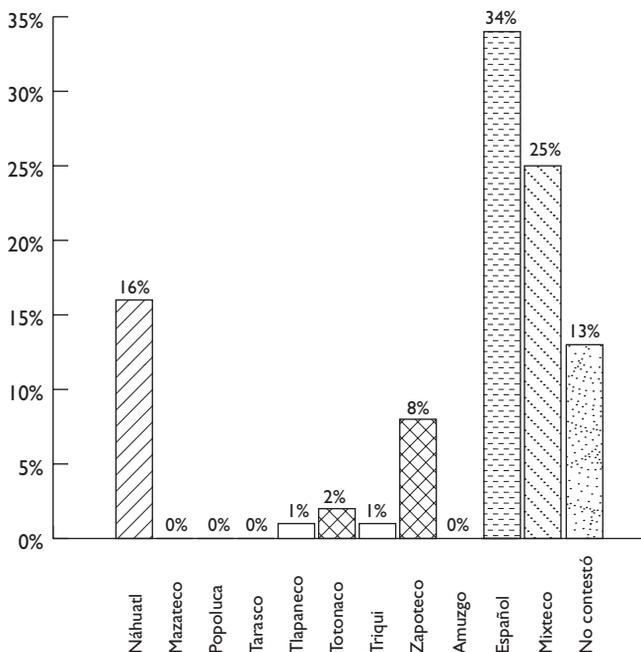


Fuente: Elaboración de la autora con datos construidos a partir de una muestra de 2,796 niños inscritos en el Pronim. Ciclo escolar agrícola 2003-2004. Resultados de la Evaluación externa del Programa de Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes. UPN-SEByN, México, 2004.

¹⁶ Esto obliga a que el análisis sobre la atención educativa y la diversidad étnica y lingüística deba ser abordado con reservas y que los datos deban ser considerados como meras aproximaciones, y donde cada una de las hipótesis formuladas requieren de mayor precisión investigativa.

Con relación a las lenguas indígenas predominantes entre los niños de primer grado se presenta una mayor diversidad cultural que la expresada a través del criterio de pertenencia o no a un determinado grupo étnico. En primer lugar está el mixteco con 25% (289 alumnos de 647 registrados), seguido del náhuatl con 16% (187 alumnos de un total de 371), luego el zapoteco con 8% (93 alumnos de un total de 282),¹⁷ y las demás lenguas indígenas estaban representadas por una proporción de hablantes menores de 2%.

Figura 3.8 Alumnos por lengua indígena en el primer grado



Fuente: Elaboración de la autora con datos construidos a partir de una muestra de 2,796 niños inscritos en el Pronim. Ciclo escolar agrícola 2003-2004. Resultados de la Evaluación externa del Programa de Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes. UPN-SEByN, México, 2004.

¹⁷ Entre los padres igual imperaban el mixteco con 14.6% de hablantes, náhuatl con 13.3%, y zapoteco con 5.8%. Este porcentaje menor se puede explicar por los procesos de desvalorización lingüística y endoculturalización de los niños indígenas particularmente generados por la migración y la incorporación temprana al trabajo.

Adicionalmente se detectó la presencia de hablantes de otras 13 lenguas indígenas: amuzgo, mazateco, popoluca, tarasco, tlapaneco, totonaco, triqui, zapoteco, camalú, chicu, huichol, mixe, tepehua y purépecha; sin contar con la lengua propia de coras y huicholes.

Estos datos muestran diferentes porcentajes de inscripción al Pronim dependiendo del grupo étnico de origen; programa que para esta población puede representar la única opción educativa. Hay que recordar que no sólo son niñas y niños indígenas, sino además, migrantes y en muchos casos trabajadores asalariados del campo, condiciones que los colocan en amplia desventaja frente a cualquier otro tipo de población infantil, incluyendo a los niños indígenas asentados. Estas desventajas se observan más claramente en los resultados escolares que logran los NNJM frente a la población infantil mestiza. Los factores que influyen en estas diferencias tienen que ver con el manejo y uso del español, la herencia que como grupo poseen en las experiencias migratorias, los grados de mestizaje, las prácticas de apertura y de resistencia cultural, entre otros múltiples determinantes.

De los niños mixes inscritos en el Pronim 86% cursaba el primer grado de primaria y 14% alguno de los siguientes; de los totonacos 51% estaba en el primer grado y el resto en los siguientes; estas cifras contrastan con los niños no indígenas, población en la que 44% está inscrito en primer grado y 56% en los grados subsecuentes.

De la población infantil hablante de amuzgo, mixteco, náhuatl, mazateco, popoluca, tarasco y totonaco entre 45% y 50% estaba inscrita en primer grado, mientras 43% de la población no indígena y hablantes de español cursaba en el primer año. Los zapotecos, triquis y tlapanecos tenían un porcentaje considerablemente menor en el primer grado (27%, 33% y 20%, respectivamente). Los niños tlapanecos son los más favorecidos con 20% en primer año y el resto en los otros grados; que fue el porcentaje más cercano al estándar nacional de 15.2% de la población infantil inscrita en el primer grado.

Cuadro 3.12 Alumnos primer grado y otros grados, por grupo étnico

Grupo étnico	Primer grado		Otros grados	
	Alumnos	%	Alumnos	%
Mazateco	0	0.0	1	100.0
Mixe	18	85.7	3	14.3
Mixteco	203	39.4	312	60.6
Náhuatl	31	32.0	66	68.0
Popoca	0	0.0	1	100.0
Tlapaneco	10	23.3	33	76.7
Totonaca	18	51.4	17	48.6
Triqui	6	35.3	11	64.7
Zapoteca	92	33.5	183	66.5
No indígena	790	44.1	1,001	55.9

Fuente: Elaboración de la autora con datos contruidos a partir de una muestra de 2,796 niños inscritos en el Pronim. Ciclo escolar agrícola 2003-2004. Resultados de la Evaluación externa del Programa de Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes. UPN-SEByN, México, 2004.

Otra forma de estratificación que se observa dentro de la población migrante lo representan las asimetrías que se generan entre el ser indio o ser mestizo y la condición de ser hablante de una lengua indígena o del español. A la ya amplia segregación de la que es objeto la población jornalera migrante, el ser indio y hablante de una lengua indígena implica todavía aún más mecanismos de exclusión social y pobreza, mayores índices de analfabetismo y en general los más bajos niveles educativos, más enfermedades asociadas a la miseria y a la inseguridad laboral, menos mecanismos de apoyo social y servicios de atención médica.

Entre los indígenas monolingües se acentúan más las tasas de participación de las mujeres, las niñas y los niños en el mercado de trabajo agrícola, además de que realizan las actividades más difíciles dentro de las ya rudas tareas agrícolas, y para quienes los niveles salariales son más bajos (Muñohierro, 2002, Cos de Montiel, 2000).

Es de este sector de la población migrante de donde procede la mayoría de los niños, quienes a pesar de contar con la edad escolar nunca han asistido a la escuela. Según datos reportados por una encuesta realizada por el Pronjag de la Sedesol, del total de infantes indígenas de seis a 14 años de edad encuestados, 61.06% declaró no asistir a la escuela; este dato fue superior al registrado por los niños mestizos: 49.55% (Sedesol, 1999). En otra investigación que realizamos encontramos que:

de la población migrante interna del estado de Sinaloa hablantes del español sólo 16.2% no ha asistido a la escuela. Dicho porcentaje es mucho mayor dentro de la población de origen indígena. De la población de habla mixteca 62.5% nunca había asistido, en los zapotecos 39.8%, de los triquis 57.5%, de los náhuatl 44.2%, de los tlapanecos 65.1% (Rodríguez *et al.*, 1997, p. 95).

Los “indios” son considerados como migrantes de segunda, según los propios mestizos migrantes: “Además de la discriminación educativa, también sufren la discriminación social y frecuentemente son señalados como “oaxaquitos”, por sus rasgos físicos y por hablar una lengua indígena o por su poco dominio del español...” (Weller, 2001, p. 40). Los niños que asisten a la escuela enfrentan cotidianamente una violencia simbólica a través de un modelo y una práctica educativa anclada en una identidad homogénea y dominante que pretende borrar las diferencias étnicas y lingüísticas, que ignora su diversidad de expectativas en torno a la escuela, sus conocimientos, creencias y formas particulares de aprendizaje, agudizando aún más para los alumnos de origen indígena la inequidad existente.

Marginación e incorporación al primer grado de alumnos indígenas

Dadas las características socioeconómicas de las entidades con grado de marginación muy alto, las condiciones de aislamiento y dispersión que predominan afectan las condiciones de vida de sus

pobladores, particularmente en la falta de empleo y servicios educativos y de salud. Este impacto afecta sobre todo a las localidades de menor tamaño, cuya composición demográfica está constituida por altas proporciones de población indígena.

Del total de la muestra de las niñas y niños indígenas registrados en el primer grado, 82% estaba siendo atendido en estados caracterizados con muy alto índice de marginación; los grupos con mayor presencia eran triquis, zapotecos, mixtecos y náhuatl. En los estados con niveles de marginación altos la presencia de indígenas inscrita en el primer grado alcanzaba 7%, de ellos la gran mayoría eran totonacas y náhuatl. En los estados con índices medios 8.5% de los registrados en primer grado era indígena. En las entidades con el nivel medio de marginación predominaron los tlapanecos y en una menor medida las niñas y niños los mixtecos.

En los estados de índice bajo no se registraron niños en este grado que se reconocieran como indígenas, y en las entidades con muy bajos índices de marginación se identificó un porcentaje muy bajo de niños de origen mixteco inscritos en el primer grado. Adicionalmente a través del análisis sobre la ubicación de la población infantil indígena por número de hablantes se detectó la presencia de mixtecos en Baja California Sur, amuzgos en Colima, mixtecos y náhuatl en Jalisco, mixtecos y náhuatl en Sonora, y en Nayarit la alta presencia de los pueblos indígenas originarios de la región: coras y huicholes.

Por zonas migratorias

Debido a la dinámica que muestra la migración interna y el mercado agrícola rural, 68.9% de la población indígena inscrita en el primer grado estaba atendida en los estados expulsores, junto con una población no indígena estimada en 31.1%. El grupo étnico predominante fue el mixteco con 42% y el zapoteca con 21.7%, además se identificaron niños mixes (4.2) y triquis (1.4%). En las zonas intermedias, 12% de la población infantil inscrita en primer grado era indígena, fundamentalmente náhuatl (7.5%) y totonaca (4.5%) y 88% niños no indígenas.

En las zonas de atracción la población infantil indígena representó 11% (de origen mixteco ocho de cada 100 niños, tlapanecos tres de cada 100 y náhuatl uno de cada 100 niños) la población infantil no indígena sumaba 89%.

Cuadro 3.13 Niñas y niños indígenas en el primer grado por índices de marginación de los estados donde reciben atención educativa

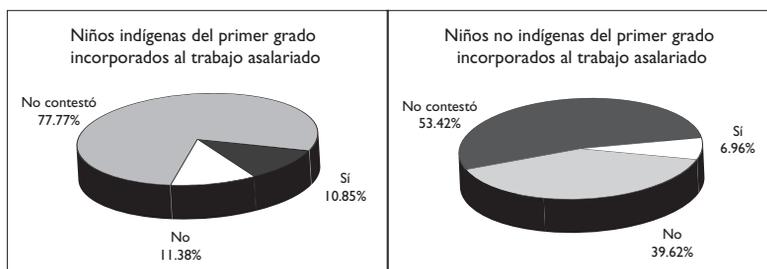
Grupo étnico	Total alumnos	Muy alto		Alto		Medio		Bajo		Muy bajo	
		#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
Mixe	18	18	100.0								
Mixteco	203	176	86.7			21	10.3			6	3.0
Náhuatl	31	21	67.8	9	29.0	1	3.2				
Tlapaneco	10					10	100.0				
Totonaca	18			18	100.0						
Triqui	6	6	100.0								
Zapoteco	92	92	100.0								
Total	378	313	82.8	27	7.1	32	8.5	0	0	6	3

Fuente: Elaboración de la autora con datos contruidos a partir de una muestra de 2,796 niños inscritos en el Pronim. Ciclo escolar agrícola 2003-2004. Resultados de la Evaluación externa del Programa de Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes. UPN-SEByN, México, 2004.

Para poder explicar las formas de participación de los niños en la escuela por zonas migratorias es necesario a su vez revisar los niveles y condiciones de incorporación de los menores de edad al trabajo infantil; desafortunadamente los datos con los que se cuentan son muy limitados. Del total de las respuestas obtenidas en la muestra que utilizamos en estudio, sobre las preguntas relacionadas con la participación de las niñas y los niños en las actividades remuneradas solamente se obtuvo información en 456 casos de 1,168 alumnos en el primer grado: 8.2% afirmó estar incorporado a las actividades agrícolas asalariadas, mientras 31.5% informó que no estaba trabajando y 60.3% no contestó. Entre la población indígena el trabajo infantil era más frecuente: 11 de cada 100 niños indíge-

nas se encontraban laborando mientras siete de cada 100 niños no indígenas lo hacían. De los que no contestaron 77.8% era población infantil indígena, por lo que se puede suponer que el porcentaje de los niños indígenas que trabajaba era mayor al registrado.

Figura 3.9. Población indígena y no indígena en el primer grado y la incorporación al trabajo



Fuente: Elaboración de la autora con datos construidos a partir de una muestra de 2,796 niños inscritos en el Pronim. Ciclo escolar agrícola 2003-2004. Resultados de la Evaluación externa del Programa de Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes. UPN-SEByN, México, 2004.

Esta situación se presenta fundamentalmente en las zonas intermedias y de atracción, ya que en las zonas expulsoras la población infantil en general presenta pocos niveles de participación al trabajo asalariado. En las zonas de atracción e intermedias, la incorporación de los niños y niñas indígenas al trabajo impacta más a este tipo de población que a la no-indígena. Y se presenta de manera diferenciada en los diversos grupos étnicos.

De acuerdo con los datos disponibles, 100% de los niños tlapanecos inscritos en primer año trabajaban, de los náhuatl 83%, de los totonacas 61%, de los zapotecos sólo 28%, y de los niños mixtecos inscritos en este grado ninguno lo hacía.

Si bien existe una correlación entre la composición étnica, el nivel de incorporación al trabajo infantil y los niveles de oportunidad para acceder y asistir a la escuela, entre la población infantil indígena se presentan diferencias por sexo, las niñas asisten más regularmente a la escuela que los niños.

Más allá de la problemática derivada de la incorporación del niño al trabajo asalariado y de las formas de participación de éstos en los diferentes tipos de migración, se identifica una actitud de los migrantes indígenas hacia la escuela relacionada con determinados supuestos y concepciones en torno a la escolarización que sólo pueden explicarse dentro de su propio universo cultural. La importancia que le conceden a la escuela como institución de socialización es relativa, ya que dentro de sus patrones culturales existen otras fuentes sociales de aprendizaje que son valoradas tanto como la escuela.

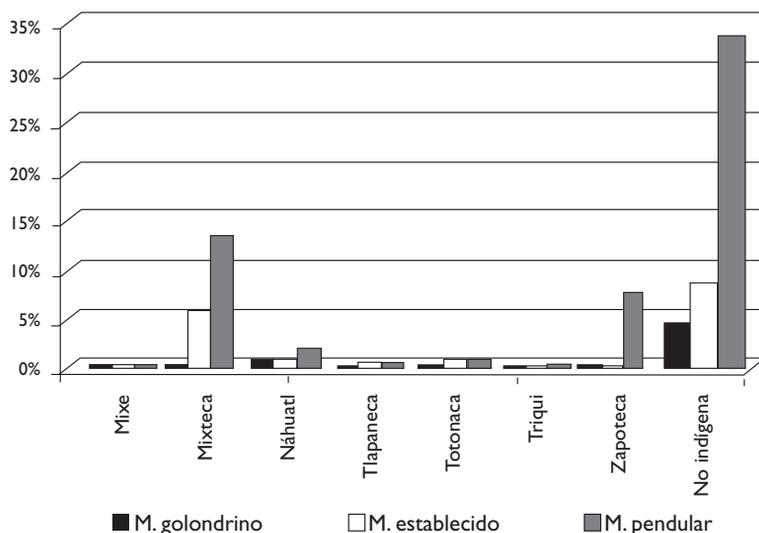
Por tipos de migración

La intervención de los diversos grupos étnicos en los diferentes tipos de migración es compleja. De la muestra total de los alumnos inscritos en el primer año de procedencia indígena 5.2% se identificó incorporado a la migración golondrina, 68.8% a flujos migratorios pendulares y 26% era población infantil indígena asentada.

Del total de niñas y niños por grupo étnico más representativos los nahuas, seguidos de los zapotecos y totonacos, son los que presentan una mayor movilidad golondrina; en los flujos migratorios pendulares es muy significativa la participación de los mixtecos, seguidos por los zapotecos, totonacas y nahuas; quienes mostraron mayor asentamiento fueron los mixtecos y en segundo término los totonacos.

En el caso de la población indígena, la condición de estabilidad que les ofrece la residencia permanente no es el único factor que influye en los resultados educativos, ya que estos menores enfrentan, además de su incorporación temprana al trabajo infantil, múltiples dificultades dentro de los espacios escolares debido a sus diferencias culturales y lingüísticas, particularmente en las zonas de atracción.

Figura 3.10 Etnia por tipo de migración



Fuente: Elaboración de la autora con datos construidos a partir de una muestra de 2,796 niños inscritos en el Pronim. Ciclo escolar agrícola 2003-2004. Resultados de la Evaluación externa del Programa de Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes. UPN-SEByN, México, 2004.

Por ejemplo, en el caso de los niños de origen náhuatl, quienes tuvieron una mayor inscripción en los movimientos migrantes golondrinos, no presentan resultados educativos muy diferentes a los de las niñas y niños mixtecos, quienes presentaron la mayor tendencia hacia la dinámica de la migración pendular y establecida; lo cual significa que adicional a los efectos que produce la movilidad debiera analizarse el impacto de otros factores tanto internos como externos del sistema educativo que necesariamente determinan los escasos resultados de los indígenas migrantes dentro de la escuela.

CAPÍTULO IV

CALIDAD DE LA OFERTA E IGUALDAD DE OPORTUNIDADES: PERMANENCIA Y RESULTADOS ESCOLARES

En el primer apartado de este capítulo se analiza, a partir de diversos indicadores, la calidad que presenta la oferta educativa que reciben las niñas y los niños jornaleros migrantes (NNJM), para ello, se revisan los rasgos generales de los profesores, el perfil de escolaridad y la gratificación económica que reciben para mostrar que la falta de equidad educativa que envuelve a la población infantil migrante también atrapa a los docentes que la atienden. Asimismo se describen las condiciones de precariedad de los espacios escolares y las aulas, como una expresión más de la poca visibilidad y preocupación de la política gubernamental.

Por otra parte, se realiza un análisis sobre los tiempos de que disponen las niñas y los niños para asistir a las actividades escolares, las diferencias de los perfiles de los alumnos y las posibilidades que tienen para realizar las actividades escolares. Finalmente se exponen reflexiones sobre las necesidades y las dificultades que se presentan en el trabajo multigrado, modalidad educativa predominante en los centros educativos y grupos escolares con población infantil migrante.

En el segundo apartado de este último capítulo se estudia la falta de permanencia en la escuela de las NNMJ y los bajos resultados terminales del Pronim durante el ciclo escolar agrícola 2003-2004. Para analizar estos resultados se utilizan los siguientes indicadores educativos: distribución de alumnos por grado, por género y edad, tiempos totales de instrucción, horarios de atención, modalidad de atención (unidocente, bidocente, tridocente, escuelas completas). Con relación a la eficiencia terminal de los programas educativos se revisa el promedio de escolaridad, la repetición, las dificultades en la certificación de los aprendizajes. Indicadores que permiten valorar la permanencia y los resultados escolares que se logran con los programas de educación primaria dirigidos a esta población infantil.

FACTORES QUE INFLUYEN EN LA FALTA DE IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

Los resultados de los programas educativos con población vulnerable, impartidos tanto por la Secretaría de Educación Pública (SEP) como por el Conafe en general son muy bajos. En el artículo *Equidad, educación comunitaria y programas compensatorios* Carlos Ornelas (2001, p. 21) señala que 50% de los niños inscritos en cursos comunitarios del Conafe ha repetido por lo menos un año. Específicamente con las NNJM se identificó que:

de las respuestas vertidas por 459 (76.6%) de un total de 599 padres encuestados, a quienes se les preguntó si su hijo o hija había repetido algún grado escolar; 35% expresó que su hijo no ha reprobado un grado escolar. Los padres que manifestaron que sus hijos habían repetido un grado escolar, se encontró que 24% repitió primero, 12.9% repitió segundo, 3.7% tercer grado y 2% cuarto (UPN, 2005, p. 210).

Generalmente es un número muy reducido de niñas y niños que trabajan y estudian que permanecen en la escuela, la gran mayoría la

abandona sin terminar la educación primaria. Otra cifra reveladora es que muchos de ellos la abandonan sin aprender a leer y escribir, sobre todo en el caso de los que sólo fueron a primero o segundo grados de instrucción primaria.

Estos datos nos muestran que los resultados educativos, durante el tránsito y la terminación de nivel primaria, de los programas para la atención a jornaleros migrantes son sumamente limitados. A lo largo de la primaria se presentan altos índices de repetición, reprobación y abandono escolar que terminan socavando el interés por la permanencia de las niñas y los niños en la escuela con la consecuente deserción escolar.

En México, la SEP solamente registra de tres a cinco niños de cada 100 infantes jornaleros migrantes en la educación primaria (UPN, 2004, 2005). Por otra parte, las condiciones externas e internas de la escuela son poco favorables para que los alumnos puedan completar el primer grado y más difícil aún terminar la escuela primaria completa. La oportunidad de inscribirse, transitar y concluir la educación primaria para los hijos de las familias jornaleras está determinada por un conjunto de factores asociados, tanto con la oferta como con la demanda educativa.

DEMANDA EDUCATIVA

Desde los estudios de la sociología educativa se ha identificado el peso que tienen múltiples determinantes económicas y sociales en los resultados escolares; en esta relación cobran especial relevancia los factores asociados con la demanda educativa como es la pobreza, que se traduce en una deficiente alimentación, salud, y la incorporación temprana de las niñas y los niños al trabajo infantil, cuyos ingresos económicos son necesarios para el sustento familiar. Y que en el caso de los menores jornaleros se expresan fundamentalmente en:

El alto índice de analfabetismo de los padres de familia. Por las mismas condiciones y circunstancias descritas existe un alto índice

de analfabetismo entre los padres de familia jornaleros migrantes, factor que influye necesariamente en las pocas expectativas y herramientas de las que disponen para apoyar a sus hijos en el proceso de incorporación y de tránsito por la escuela.

La incorporación de las niñas y los niños al trabajo agrícola. Las condiciones sociales generadas por el modelo económico del país ha incrementado la polarización y agudizado la pobreza, con lo que se ha ampliado la brecha de la desigualdad entre los diferentes sectores sociales; una expresión de ello es la necesidad que tienen las familias jornaleras migrantes (FJM) de que sus hijos vendan su fuerza de trabajo para conseguir dinero, lo que genera la incorporación de los niños a las actividades asalariadas en detrimento de las oportunidades educativas. Y por otra, la existencia de condiciones políticas y jurídicas que permiten y obnubilan la explotación del trabajo infantil en aras de la satisfacción de las necesidades del capital agrícola.

La movilidad constante de las familias jornaleras. Las FJM se ven en la necesidad de migrar permanentemente, junto con sus hijos, en busca de fuentes de empleo por lo que permanecen en sus lugares de origen y en las zonas de atracción sólo por temporadas, razón por la cual no inscriben a los niños en la escuela o cuando lo hacen éstos tienen que suspender y abandonarla temporalmente para ser reinscritos en los lugares a donde se trasladan. Situación que llega a reiterarse por varias ocasiones hasta que los menores terminan por desertar de la escuela definitivamente.

La inexistencia de formas organizativas para exigir sus derechos. Los jornaleros migrantes como grupo social cuentan con pocas organizaciones y capacidad para desplegar estrategias de presión y difusión de las vejaciones y atropellos a los que son sometidos, así como para exigir el cumplimiento de sus derechos, entre otros, el que tienen sus hijos para acceder a la educación primaria. La ignorancia, los mecanismos de control laboral, el aislamiento en el que viven, tanto en sus zonas de origen como en las zonas de atracción, entre otras causas, dificultan que este grupo social pueda hacer efectivo el derecho de sus hijos a acceder y permanecer en la escuela.

Sería largo de enumerar los múltiples y complejos factores que influyen y determinan la desigualdad de condiciones en las que los hijos de los pobres llevan a cabo su proceso de escolarización, lo cual sería motivo de un extenso análisis. Aquí interesa más estudiar los factores que tienen que ver con la falta de calidad y equidad de la oferta educativa. Entre otros, la falta de educación inicial y preescolar, lo que los coloca desde el inicio en una condición de desventaja ante los códigos y rituales institucionales escolares; la desigualdad en los insumos educativos y recursos destinados para su atención y en general la falta de acciones educativas que fomenten la permanencia y favorezcan los resultados escolares de esta población infantil.

OFERTA EDUCATIVA

Adicional a los factores extraescolares existen otros relacionados con la oferta educativa, dentro de los más relevantes están:

Subordinación de la política y acciones educativas a los intereses privados. Debido a la forma como actualmente opera el Pronim en las entidades federativas (tanto receptoras como intermedias), los centros escolares se encuentran dentro de los campamentos, albergues o fincas cafetaleras –todos ellos en propiedad privada– lo que limita totalmente las posibilidades para la ampliación de la cobertura y la matrícula escolar, así como el mejoramiento de las condiciones de atención educativa, ya que dependen del libre albedrío e intereses de los productores agrícolas. Las oportunidades educativas para que las NNJM puedan asistir a la escuela dependen de la disposición y voluntad de los empresarios agrícolas locales. Sylvia Schmelkes señala:

El servicio de educación primaria ya existe en la mayoría de los sitios de pernocta de los jornaleros, aunque aún se presenta la absurda y prácticamente increíble situación de ausencia del mismo debido a que las autoridades

educativas no han podido obtener el permiso del dueño del campo para insertarlo. En estos casos, los derechos de la propiedad privada se encuentran, en la práctica, por encima de los derechos humanos fundamentales, inclusive de los que explícitamente reconoce también nuestra propia Carta magna, en este caso del derecho a la educación (Schmelkes, 2002, p. 4).

Concentración de la oferta educativa. La oferta educativa está presente sobre todo en las zonas y regiones receptoras. Incluso, en los estados que se caracterizan por la presencia de altos índices de migración interregional el servicio educativo se ofrece en las regiones de atracción sin que se atienda de manera suficiente las regiones de origen de la población migrante. Esta política se impulsa, no obstante que en estas las zonas se cuenta con menos condiciones para incorporar a los niños a la escuela en contraposición a la existencia de condicionantes que propician la incorporación de los menores en las actividades productivas asalariadas. A diferencia de lo que sucede en las zonas expulsoras o de origen, donde el contexto escolar está mediado por patrones culturales y lingüísticos comunes a los niños y donde sus formas de participación en el trabajo responde a los procesos de socialización y a las prácticas culturales, sociales y productivas ancladas en sus referentes familiares y comunitarios.

Falta de representación social que ha generado la escuela en los padres de familia. La gran mayoría de los menores que no se inscriben en la escuela primaria provienen de las familias que, incluso dentro de la misma organización y estructura social de los jornaleros migrantes, muestran los mayores indicadores de marginación y pobreza. Familias con rasgos preponderantemente indígenas (falta de manejo del español por parte de la madre y el padre y generalmente analfabetas) y en quienes la escuela no ha logrado formar una representación social importante. Por lo contrario, reivindican la incorporación de los niños al trabajo o “la ayuda” al padre o la madre de familia (según el género), como un medio para la adquisición de experiencia y aprendizajes valiosos para los menores, sin considerar la relevancia que tienen para la reproducción social de

estas familias los magros ingresos que reciben por el trabajo asalariado de sus hijos.

Falta de acceso al preescolar. Otro factor importante que dificulta a los niños incorporarse a la escuela es la falta de antecedentes previos a la educación primaria, pues como no tienen la experiencia del nivel preescolar presentan resistencias y dificultades para relacionarse e incorporarse a la escuela primaria. Este conflicto llega a constituirse en una causa por la cual muchos padres de familia, niños y niñas se niegan a inscribirse y asistir a la escuela.

Falta de servicios educativos en las zonas de origen. Los niños migrantes que no son inscritos en la escuela primaria provienen generalmente de las zonas más alejadas e incomunicadas de diversos estados del país. En sus comunidades de origen estos infantes no son inscritos en la escuela debido a la falta de servicios o por evitar las distancias que tienen que recorrer, así como por los riesgos a los que se exponen en los trayectos para llegar a los centros escolares más cercanos.

Falta de espacios escolares y docentes. Un factor que influye en todas las zonas es que no hay infraestructura suficiente –los centros escolares cuentan en promedio con dos aulas en las que se atiende la demanda educativa de todo el campamento o la localidad– y la poca que existe se encuentra en condiciones precarias y poco adecuada para el desarrollo del trabajo educativo. Por otra parte, en la mayoría de las entidades federativas, la planta docente es insuficiente, y en algunas otras, por sus propias características geográficas, la oferta educativa opera en zonas aisladas. En las áreas receptoras e intermedias los centros educativos funcionan fundamentalmente en los campamentos o albergues que tienen las mejores condiciones, quedando sin atender aquellos que presentan mayores limitaciones en cuanto a infraestructura, servicios, y donde se presenta el mayor número de vejaciones y explotación hacia las familias jornaleras y sus hijos.

Falta de propuestas educativas y un currículum para la comprensión y valoración intercultural. Esto se expresa en la no aplicación

de modelos pedagógicos pertinentes, que respondan a las características, necesidades e intereses de la población infantil migrante. Modelos que puedan orientar los fines, definan contenidos de la enseñanza-aprendizaje, que proponga estrategias y actividades educativas adecuadas, diseñe y elabore materiales educativos pertinentes, así como la instrumentación de mecanismos efectivos de evaluación y certificación de los aprendizajes.

El desplazamiento de la población jornalera migrante implica un distanciamiento y encuentro con diferentes códigos culturales, simbólicos y lingüísticos. Los procesos de socialización de las NNJM se producen en situaciones de encuentro intercultural que imprimen una peculiaridad a la experiencia formativa como producto de su condición de vida.

Si bien el encuentro intercultural que suscita la migración supone, por un lado, la posibilidad de desarrollar múltiples y variados aprendizajes a partir de su relación con diversos medios naturales, sociales, productivos y culturales que pueden potenciar el aprendizaje, por otro lado, paradójicamente tiende a marginarlos hasta excluirlos del trabajo y de los logros favorables dentro del sistema escolar.

Por ello existe la necesidad de propuestas educativas y un currículo para la comprensión y valoración intercultural, centrado en una pedagogía de la diversidad (Rojas, 2004). Según Gimeno Sacristán y Pérez Gómez es:

un reto a la organización de todo el sistema de educación, exigiendo una reconversión de estructuras, currículo, funcionamiento y mentalidad que arropa el sistema vigente, porque la idea de la obligatoriedad y del currículo común se inserta en un sistema que no fue pensado para eso, sino para responder a la diferenciación social existente (Gimeno y Pérez, 1992, p. 35).

Carencia de estrategias y mecanismos para la formación de educadores. La capacitación que reciben los docentes y demás agentes

educativos de los diferentes programas que atienden a la población infantil jornalera es insuficiente y poco sistemática. Las modalidades utilizadas son diversas: cursos, talleres, seminarios o reuniones de trabajo que son reportadas como eventos de capacitación. Las metodologías, los objetivos, los contenidos y las técnicas didácticas son múltiples.

Los contenidos de la capacitación se orientan fundamentalmente hacia los procesos de alfabetización de los alumnos, no se considera la adquisición de herramientas didácticas para el desarrollo de otro tipo de competencias básicas, ni el trabajo didáctico con grupos multigrado; tampoco se observan propuestas para la atención a la diversidad cultural y lingüística de los alumnos y alumnas migrantes en el salón de clase. Los retos pedagógicos y didácticos de la enseñanza a jornaleros migrantes exigen estrategias para la profesionalización específica de los maestros.

La falta de registro y reconocimiento formal de la participación de las niñas y los niños en la escuela. Las posibilidades de acceso y aprobación de los diferentes grados de la primaria están determinadas por las posibilidades de que la inscripción y aprendizajes realizados puedan ser reconocidos y validados independientemente del lugar donde estudien.

Generalmente el registro de la inscripción y los resultados escolares de los infantes no son reconocidos formalmente, en la mayoría de los estados no se les entregan boletas o constancias de registro lo que hace que los niños tengan que reinscribirse en el mismo grado o incluso en anteriores.

La interrelación de los factores externos relacionados con la demanda y los factores internos derivados de la oferta produce resultados educativos catastróficos, que evidencian la falta de oportunidades para esta población infantil y con ello la reproducción y conservación de la inequidad que sigue caracterizando al sistema educativo nacional y a la estructura social en su conjunto, en la cual los más pobres son los que menos oportunidades educativas reciben.

LOS DOCENTES Y SUS CONDICIONES DE TRABAJO

En investigaciones recientes sobre la calidad educativa en la educación básica se ha identificado la importancia de factores asociados a la oferta educativa, particularmente las relacionadas con la calidad de los docentes y sus condiciones de trabajo (Schmelkes, 1994, 1996 y 1997).

En efecto, la falta de maestros calificados y dispuestos a servir en las regiones apartadas y a poblaciones vulnerables, los escasos recursos financieros para otorgarles un pago digno por las funciones que desempeñan, la carencia de equipo y recursos materiales apropiados para que realicen el trabajo cotidiano escolar, la falta de una normatividad pedagógica que oriente sus acciones, la carencia de métodos y técnicas apropiadas y la falta de mecanismos para la certificación de los aprendizajes hacen que la educación primaria que se ofrece a las NNJM presente un nivel de calidad muy bajo.

Sin embargo, el problema de la calidad de la educación primaria conlleva causas tanto externas como internas al sistema educativo (Reimers, 1999, 2001; Mella y Ortiz, 1999; Schmelkes, 1994, 1997), las cuales son obnubiladas al depositarse la mayor parte de la responsabilidad en uno de los actores del proceso educativo. Jorge Rivera afirma que:

No es muy claro cómo la superación de la insuficiente equidad de la educación básica pasa también por el mejoramiento sustancial de la calidad (en este caso la calidad del docente) [...] el tema de la calidad está en las manos del maestro, pero tal vez es poco justo colocar, en definitiva, el tema de la equidad en sus manos. Preferiría que los problemas de la equidad se resolvieran a nivel de las políticas y de los responsables de formularlas, porque creo que allí se generan las verdaderas inequidades (Rivero, 1996, pp. 108-109).

El instructor comunitario y el maestro (o promotor educativo como todavía se le llama en algunas entidades federativas, donde se atiende a la población infantil migrante), representan hoy la perso-

nalización del maestro de principios del siglo XX característico de la escuela rural mexicana; maestros, que a pesar de no contar con las condiciones necesarias para realizar su trabajo buscaban formas para ayudar a otorgar un derecho humano universal.

En la educación primaria de los niños migrantes la principal fortaleza es la obstinación de los instructores por atender la demanda educativa de un menor, que a pesar de no contar con el servicio de agua corriente llega bañado, con el cabello mojado y recién peinado para poder presentarse en su salón de clase. Sin embargo, a pesar de su vocación, las debilidades del enseñante son múltiples ante la complejidad de las exigencias que enfrenta, en contraste con lo que sucede con los instructores comunitarios y maestros que trabajan en comunidades estables.

Al inicio de cada ciclo escolar se les capacita por un tiempo breve y hay reuniones periódicas a lo largo del ciclo escolar. La formación la adquieren en la práctica y durante el desempeño de sus actividades como maestros. Es mediante una cotidiana búsqueda, en condiciones laborales por demás deplorables, donde descubren y conocen las formas para enfrentar los retos que implica el trabajo educativo con la población infantil jornalera migrante:

Quienes hemos tenido la oportunidad de conocer el trabajo educativo en los campos agrícolas, hemos podido constatar el extraordinario trabajo que realiza el personal docente en circunstancias verdaderamente difíciles: sin condiciones de infraestructura adecuadas –a menudo la escuela es simplemente una división más de los galrones de lámina en la que viven familias jornaleras–, con poca iluminación –recordemos que muchos de ellos trabajan por la noche, cuando los niños regresan del campo–, sin el material suficiente. Sumémosle a ello que las maestras jóvenes se enfrentan al acoso de los jornaleros jóvenes que hacen difícil y desagradable, a veces hasta peligroso, su trabajo [...]. A todas luces, el servicio que se ofrece es de segunda, con personal no profesional, mal pagado y muy móvil, con poca supervisión y apoyo por parte del sistema educativo y en condiciones infraestructurales deplorables (Schmelkes, 2002, p. 5).

Estos docentes, al igual que los niños, las niñas y la población migrante en general, son sujetos de una gran desvaloración social y económica, y por sus condiciones laborales el trabajo educativo que desempeñan es poco reconocido, se encuentran atrapados, al igual que las familias jornaleras migrantes, en complejas redes de invisibilización producto de una estructura social y escolar desigual e inequitativa.

EL ENSEÑANTE ENTRE FORTALEZAS Y DEBILIDADES

Los enseñantes con los que se implementan los planes educativos dirigidos a los niños jornaleros migrantes trabajan en condiciones de mayor desigualdad en comparación con cualquier otro docente del sistema educativo nacional. Buena cantidad de ellos vive en los campamentos, albergues o fincas cafetaleras en las mismas condiciones insalubres y de precariedad que las familias jornaleras migrantes.

Son maestros que no están contratados formalmente por la función que desempeñan, por lo que se presenta una alta rotación de personal. Sus salarios, en la gran mayoría de los casos, son becas de compensación de bajos montos. Para el ciclo escolar agrícola 2003-2004, 78.1% de los docentes, en 12 de las 15 entidades federativas, estaba incorporado al Pronim a través de una compensación económica o beca, y carecía de todo tipo de prestaciones laborales; solamente en los estados de Baja California, Morelos y Nuevo León 13.5% se beneficiaba de una plaza docente más prestaciones laborales (UPN, 2004, pp. 158-160). Tampoco cuentan con el reconocimiento social por la función que desempeñan, la supervisión y el acompañamiento para realizar el trabajo escolar es muy limitado, la capacitación que reciben es insuficiente y en varios estados los recursos materiales todavía son adquiridos con sus raquítics percepciones económicas, y en muchos casos no cuentan con la formación pertinente para desempeñarse como docentes.

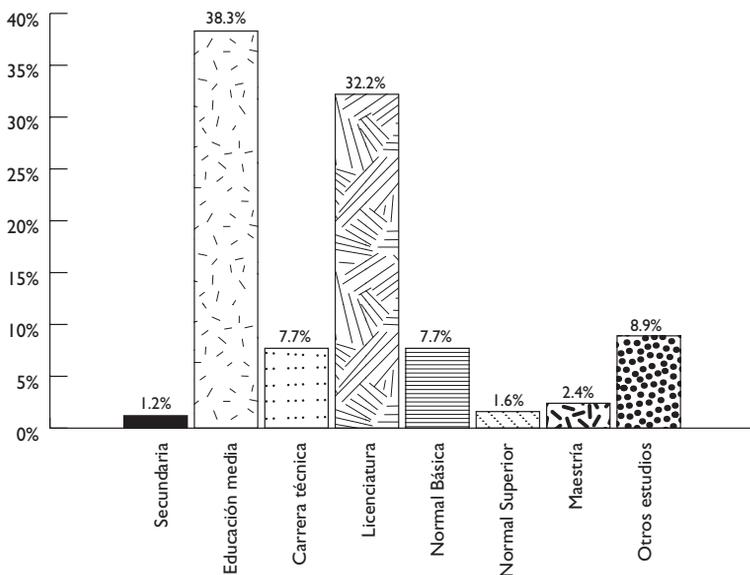
El Estado, desde una mera preocupación centrada en la expansión y ampliación del servicio, incorpora a los programas educativos a jóvenes con baja escolaridad y sin ninguna formación previa de tipo metodológica o didáctica. Refiriéndose al perfil de los instructores comunitarios del Conafe, Justa Ezpeleta, señala que:

Se cuenta con jóvenes cuyo perfil académico resulta, en principio, marcadamente débil. Sus condiciones de socialización y educación no han sido las más favorables para constituir un experimentado lector o productor de textos escritos o un hablante competente en diversos registros orales, ni para dotarlos de hábitos de indagación intelectual, como la búsqueda o exploración de materiales, requeridas para su desempeño (Ezpeleta, 1996, p. 10).

En lo que se refiere a la oferta educativa que se ofrece a través del Pronim, los docentes presentaban un perfil escolar heterogéneo, según datos del ciclo escolar 2003-2004, 77.7% eran mujeres y 28.3% hombres, sus edades fluctuaban entre los 19 y los 50 años, concentrándose el mayor porcentaje en el rango de 19 a 27 años (UPN, 2004, pp. 157-158). En lo que respecta al perfil de escolaridad, de acuerdo con los datos obtenidos de una muestra de 245 maestros de los 594 incorporados al programa a nivel nacional, 1.2% de los docentes tenía estudios de secundaria, 38.3% de preparatoria o bachillerato, 7.7% una carrera técnica, 32.2% estudios de licenciatura concluidos, 7.7% normal básica, 1.6% normal superior, 2.4% maestría y 8.9% otros estudios paralelos diversos (UPN, 2004).

Adicionalmente 54% señalaba que se encontraba, al momento de la encuesta, estudiando en las normales, en la Universidad Pedagógica Nacional y en otras universidades estatales (UPN, 2004). Un alto porcentaje de docentes se incorpora al trabajo educativo con menores migrantes como parte de su servicio social o para responder a la exigencia de la UPN de estar incorporado al sistema educativo nacional para poder seguir estudiando.

Figura 4.1 Grado de escolaridad de los docentes



Fuente: Evaluación externa del Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes. UPN-SEByN. México. 2004.

Uno de los debates en relación a la calidad del servicio educativo a menores jornaleros migrantes es la pertinencia del perfil de los docentes. Por una parte, se reconocen las bondades que tienen los perfiles de los instructores comunitarios o de enseñantes cuya participación en el trabajo educativo se sostiene en la voluntad, decisión de colaboración y una fuerte vocación de servicio.

La perspectiva del joven instructor ante su quehacer cotidiano, ante su servicio social, tiene una dimensión muy diferente de cuando uno estudió para maestro y es de por vida. Es otra la situación que tú ves en ello, todas estas y muchas otras circunstancias hacen que el muchacho se entregue: en un porcentaje altísimo de nuestros instructores, mete todo, toda la leña en el asador esos dos años, viven en la comunidad. Es gente de campo, es gente joven, sanos generalmente, con ímpetus, con la energía que con

los años se nos va acabando, con la ilusión de una edad de 18 a 24 años, de ideales de apoyo social, de compromiso patrio que los hace diferentes [...] es otro el panorama que el muchacho tiene como docentes, ante una situación a veces lacerante, que es la realidad de vida del niño migrante. Que yo me pregunto cómo podría vivir por 10, 15, 20, 30 años en contacto constante con esta situación. Pero si mi perspectiva es que tengo la oportunidad en sólo dos años de hacerlo y está en mí el darlo, el aprender, el construir, mi visión de escenario es muy distinta a la de un profesor de carrera (entrevista con Ma. Elena Guerra, 2000, p. 7).

Evaluaciones realizadas a instructores que operan los cursos comunitarios del Conafe en colectividades estables muestran que los resultados obtenidos por los instructores comunitarios son comparables a las de maestros profesionales que laboran en escuelas unitarias regulares en el medio rural (Schmelkes, 1996) y que incluso el rendimiento escolar de los niños “es igual o superior a los de las primarias multigrado generales e indígenas de la región” (Fuenlabrada y Weiss, 1997, p. 6).

Estos resultados se explican a partir de los beneficios que ofrecen los atributos característicos del perfil general de los instructores comunitarios, y que aparecen como mecanismos de compensación ante la falta de preparación de los enseñantes, a diferencia de los docentes, los cuales están atrapados en las redes de las políticas institucionales laborales y en los mecanismos de control burocrático (Fuenlabrada y Weiss, 1997, p. 20). En estas evaluaciones se cuestionan los procesos de sedimentación que se van estructurando en el enseñante profesional a través de los procesos de formación institucionalizada y de la propia práctica docente. Estos procesos se constituyen en obstáculos para el trabajo educativo con una población, cuya naturaleza y composición requiere de un conjunto de atributos que en buena medida están relacionados con cualidades personales.

A partir del perfil de estos docentes se construye un ideal, donde el enseñante debería ser portador de múltiples cualidades, entre

ellas: juventud, entrega completa y entusiasta, capacidad de plantearse retos, con compromiso social y fuertes expectativas, con actitudes flexibles y de apertura al trabajo con las niñas y los niños jornaleros migrantes:

Para poder enfrentar el reto de formar a niñas y niños en este tipo de espacios se requiere determinado tipo de actitudes en la docencia, y en ese sentido los instructores comunitarios lo que tienen es mucha mayor flexibilidad y apertura. Creo que hay muchos menos núcleos duros en sus creencias y por tanto es más factible incidir, poder construir una docencia que sea capaz de reunir las necesidades que demanda este tipo de grupos escolares (entrevista con Lucía Rodríguez, 2000).

En contraposición a esta perspectiva encontramos otra que afirma que un factor negativo en la búsqueda de un impacto significativo de los nuevos modelos educativos para la población infantil migrante es el bajo perfil de escolaridad que presentan los enseñantes:

Creemos que no es un instructor que responda o que tenga un ser activo especializado o acorde a las poblaciones migrantes, es un instructor, en el caso de Conafe, del nivel de secundaria que es capacitado en muy poco tiempo y que cuando estos jóvenes comienzan un poco a afianzar lo que es el modelo se retiran, no continúan estudiando, no permanecen ahí. Entonces vimos que son atraídos por el ofrecimiento de becas y de apoyos que el Conafe mismo les brinda para continuar estudiando como que no hay un docente profesional que se dedique a la función permanente de estas poblaciones y eso hace que el modelo no tenga ese impacto en la población (Rodríguez y Corrales, 2001, p. 63).

Ambas perspectivas coinciden en reconocer la necesidad de la formación y capacitación de los docentes como un mecanismo fundamental que tienda a favorecer la calidad educativa desde el aula. Se necesita un enseñante con un perfil específico que responda a las exigencias de esta población, y para lograrlo se requieren de pro-

cesos de formación profesional y propuestas que precisen cómo formarlo.

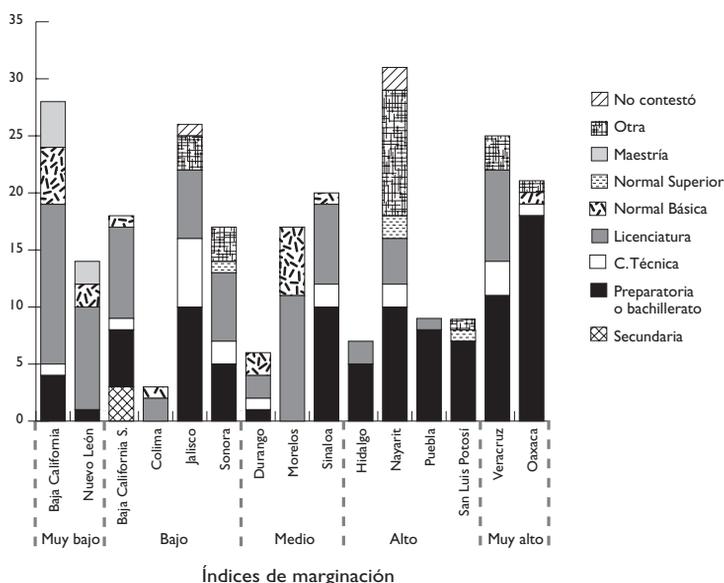
Entendiendo el concepto de profesionalización como un proceso de socialización experta, tanto en la preparación inicial para una ocupación definida, como un continuo de perfeccionamiento personal y laboral, que permita a estos docentes vincular su práctica profesional a las estructuras sociales y al contexto específico en el que se desempeñan. Hay la exigencia de formar docentes para la atención de este grupo social. Esta formación obligadamente debe tener como objetivo fundamental formar un maestro capaz de enfrentar y coadyuvar, desde el salón de clase, en la lucha contra las desigualdades e inequidades sociales y educativas que enfrentan los hijos de los jornaleros migrantes. Pero esto debe estar asociado a la creación de mecanismos de ajustes salariales y remunerativos más significativos que ayuden a la revaloración social de los maestros. Esto significaría, en términos de igualdad y equidad, un gran paso para el reconocimiento de la diferencia y de la heterogeneidad desde un ordenamiento que no sea meramente discursivo, y que permita avanzar hacia una “discriminación positiva” (García-Huidobro, 1996), que no es otra cosa que “dar mejor atención a los que tienen más problemas” (Schiefelbein, 1996, p. 197).

PERFIL DE ESCOLARIDAD DEL DOCENTE Y LAS DISPARIDADES REGIONALES

En los resultados del análisis sobre la distribución regional del perfil de los docentes que operaban durante el periodo en estudio se identificó una relación directa entre el nivel de escolaridad y los índices de marginación por entidad federativa. La concentración de los perfiles escolares más elevados los ubicamos en los estados de Baja California, Morelos y Nuevo León; los niveles de escolaridad más bajos en los estados de Hidalgo, Nayarit, Puebla, San Luis Potosí, Oaxaca y Veracruz (UPN, 2004).

Si analizamos la distribución del perfil de escolaridad de los jóvenes docentes por los índices de marginación que presenta cada una de las 15 entidades federativas identificamos que los docentes con los perfiles de escolaridad más alto (estudios de maestría) eran muy pocos (2.4%) y se localizaron en los estados con más bajos índices de marginación (Baja California y Nuevo León) véase gráfica siguiente.

Figura 4.2 Perfil de escolaridad de los docentes por entidad federativa



Fuente: Elaboración de la autora con datos recopilados a partir del cuestionario aplicado a docentes, ciclo escolar 2003-2004. Evaluación externa del Programa de Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes PRONIM. UPN-SEByN. México, 2004.

La misma tendencia de ubicación geográfica se observó con los docentes que señalaron tener concluidos sus estudios de licenciatura (más de 32% del total de la muestra), de éstos 9.3% se ubicó en los estados con muy bajos índices, 8.9% en los de bajos índices de marginación y 8.1% en las entidades con índice medio de marginación.

Cuadro 4.1 Grado de estudios de los maestros de acuerdo con índices de marginación (%)

	Secundaria	Preparatoria	Carrera técnica	Licenciatura	Normal Básica	Normal Superior	Maestría	Otra	Total
Índice de marginación	Muy bajo	0.0	2.0	0.5	9.3	2.8	0.0	2.4	16.9
	Bajo	1.2	8.1	3.6	8.9	0.8	0.4	0.0	25.4
	Medio	0.0	4.4	1.2	8.1	3.6	0.0	0.0	17.3
	Alto	0.0	10.1	0.8	2.0	0.0	1.2	0.0	19.0
	Muy alto	0.0	13.7	1.6	4.0	0.5	0.0	0.0	21.4
	Total	1.2	38.3	7.7	32.3	7.7	1.6	2.4	100.0

Fuente: Elaboración de la autora con datos recopilados a partir del cuestionario aplicado a docentes, ciclo escolar 2003-2004. Evaluación externa del Programa de Educación Primaria para Niños y Niños Migrantes. UPNI-SEBYN. México. 2004.

Mientras que de la mayoría de los docentes, que eran los que tenían estudios de educación media (38.3% del total de la muestra), 13.7% se ubicó en los estados con muy altos índices de marginación, 10.1% en las entidades con altos índices de marginación y en una proporción menor (8.1%) en los estados con índices bajos de marginación, salvo el caso de los docentes con nivel de secundaria, cuyo porcentaje es mínimo (1.2%) que se encontraron operando en los estados con índices bajo de marginación (específicamente ubicados en el estado de Baja California Sur).

En lo que corresponde a los perfiles de escolaridad intermedios, como son los casos de los que contaban con una carrera técnica o con normal básica, se ubicaban principalmente en los estados con índices de marginación bajo y medio, como se puede observar en el cuadro anterior.

SALARIO Y RECONOCIMIENTO LABORAL

Uno de los problemas estructurales relacionados con la equidad y calidad de la atención educativa de la población infantil migrante lo representan las pésimas condiciones laborales y la falta de reconocimiento y de valoración social de los agentes educativos que participan en los programas.

En el caso del Conafe y en la mayoría de las entidades federativas donde opera el Pronim, los asesores y docentes reciben en pago una beca o compensación por las funciones que desempeñan. En los casos de Baja California,¹ Morelos y Nuevo León los maestros que trabajaban en este programa percibían el equivalente a una plaza docente; el ingreso en Veracruz (entidad donde se registraron las

¹ En Baja California la planta docente estaba integrada por maestros de carrera y maestros no profesionales; los primeros percibían los pagos reglamentarios, prestaciones laborales y adicionalmente la beca por participar en el Pronim, los segundos, sólo las becas de compensación y en pocos casos apoyos de gasolina por parte de los productores agrícolas.

compensaciones económicas más bajas a nivel nacional) para el ciclo escolar 2003-2004 era de \$960 mensuales para los docentes y los asesores escolares recibían \$1,115 al mes. Los estados que registraron la compensación más alta para los docentes fueron Baja California con \$4,100 y Sonora con \$4,050 mensuales.

En algunas entidades como Baja California Sur, Sinaloa y Jalisco, adicional a la beca, los docentes percibían recursos de apoyo para el transporte por parte de los productores agrícolas. El porcentaje de docentes que recibía algún tipo de apoyo adicional apenas representa 23.5% del total de la muestra (UPN, 2004). Por otra parte, las contrataciones de estas figuras en la mayoría de los estados se realizan sólo durante el periodo de los ciclos agrícolas escolares, se presentan retrasos en sus pagos y no cuentan con ninguna prestación laboral; tampoco hay mecanismos de ajustes salariales y remunerativos que permitan la satisfacción de las necesidades económicas y que ayuden a la revaloración social de la función que desempeñan.

Cuadro 4.2 Montos salariales y de las becas del personal docente por entidad federativa

Estado	Montos de salarios (\$)	Montos de becas (\$)	Otras percepciones
Baja California	*	4,100	Adicionalmente recibían pago de plaza base y demás prestaciones, más pago de aguinaldo por la participación en el Pronim
Baja California Sur		2,500	Algunos percibían apoyos económicos de los productores agrícolas
Colima		2,500.	
Durango		1,600	
Hidalgo		1,800	
Jalisco		1,400	Algunos percibían apoyos económicos de los productores agrícolas y agencias municipales
Morelos	5,400 a 10,300		
Nayarit		1,700	

Estado	Montos de salarios (\$)	Montos de becas (\$)	Otras percepciones
Nuevo León	5,000 a 6,300		
Oaxaca		2,700	
Puebla		1,450	
San Luis Potosí		1,200	
Sinaloa		2,600	Algunos percibían apoyos económicos de los productores agrícolas
Sonora		4,050	
Veracruz		960	

* No reportaron el monto del pago correspondiente a sus plazas.

Fuente: Evaluación del Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes. UPN-SEByN. México, 2004, p. 164.

Esto requiere de la voluntad política y reformas estructurales por parte de los gobiernos estatales, a fin de modificar los mecanismos de participación laboral e incrementar los salarios significativamente, de tal forma que se pueda retribuir de manera equitativa el trabajo profesional que desempeñan los docentes con los NNJM.

De acuerdo con la encuesta realizada entre los docentes del Pronim, el promedio nacional del monto del salario o de la beca que percibían a nivel nacional era de \$2,482.66 mensuales, 58.6% de los maestros tenía un salario menor al promedio nacional, 10% percibía menos de \$1,000 pesos mensuales (todos del estado de Veracruz), mientras que 36.7% ganaba más del salario promedio (UPN, 2004). Esto significa que la mayoría de los maestros (el monto de la beca era menor al monto del promedio nacional registrado en la operación del Pronim), percibía una remuneración que es muy poco significativa en lo económico y que era en realidad más simbólica que lucrativa.

Los bajos salarios que reciben los docentes que trabajan con niñas y niños migrantes agrícolas es una de las bases materiales sobre las que se estructura una representación subprofesional del trabajo que desempeñan como docentes, condición que poco favo-

rece su reconocimiento y promoción profesional, social y laboral. Lo que les sostiene, aparte de sus logros personales y su vocación de servicio, es un fuerte deseo por contribuir en “algo” a mejorar el mundo de carencias y privaciones de las niñas y los niños migrantes. Cuando en términos de justicia social, de acuerdo con R. W. Connell “el trabajo en las escuelas para personas desfavorecidas debería representar el nivel más elevado de la profesionalidad, y no una obligación desagradable que hay que cumplir en el camino hacia esfuerzos más gratificantes” (Connell, 1997, p. 89).

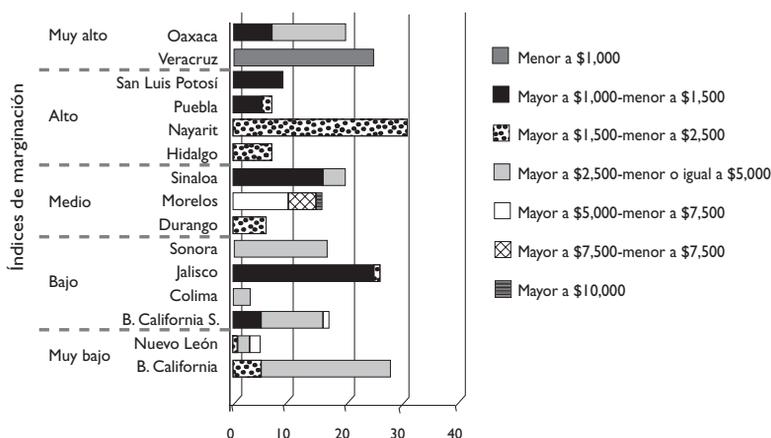
INEQUIDAD REGIONAL EN EL APOYO A LOS DOCENTES

El nivel de escolaridad, la distribución regional de los perfiles y el tipo de contratación guardan una relación directa con los montos salariales y las compensaciones laborales, siendo estas últimas totalmente asimétricas entre las entidades federativas.

Aunque no existe una relación directa entre el monto de la remuneración económica de los docentes con los índices de marginación de todas las entidades federativas donde laboran, identificamos una correlación muy clara entre las más altas compensaciones que se otorgan en los estados con índices de marginación muy bajos, como son los casos de los estados de Baja California y Nuevo León (salvo el caso de Morelos, con un índice de marginación medio que retribuye a sus maestros con salarios altos).

Esta correlación se advierte también entre los salarios más bajos y las entidades federativas que presentan muy altos índices y altos índices de marginación, como es el caso de Veracruz, Hidalgo, San Luis Potosí y Puebla. Excepto Nayarit, Durango y Jalisco, donde a pesar de que pagaban compensaciones muy bajas a los docentes se ubican como entidades con índices medios de marginación.

Figura 4.3 Salario de los docentes del Pronim por entidad federativa e índice de marginación, 2003-2004



Fuente: Elaboración de la autora con datos recopilados del cuestionario aplicado a docentes, ciclo escolar 2003-2004. Evaluación externa del Programa de Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes UPN-SEByN. México, 2004.

Lo mismo ocurre en las entidades que presentan índices de marginación alto y medio, donde los montos de las becas a los docentes se concentraban alrededor de la media nacional, como son los casos de Sonora, Baja California Sur y Sinaloa; salvo el estado de Oaxaca con índices de marginación muy altos y con montos de becas intermedios, en comparación con el promedio nacional.

Estas relaciones muestran la falta de equidad regional que existe en el sistema educativo nacional y uno de los mecanismos de cómo opera la desigualdad educativa en el país. Los agentes educativos que trabajan en los estados más pobres y con uno de los sectores más vulnerables ganan las más bajas compensaciones económicas, se encuentran en las peores condiciones laborales y reciben a cambio cuando más el reconocimiento de los padres de familia, quienes junto con ellos sufren cotidianamente los efectos de esta desigualdad.

PRECARIEDAD DE LOS ESPACIOS ESCOLARES

La educación primaria que reciben los hijos de los jornaleros agrícolas se desdibuja por propuestas y acciones políticas con poco impacto en los resultados. Además de la insuficiencia del servicio educativo existe falta de calidad. En el discurso político y académico se reconoce la importancia que tienen algunos factores relacionados con la oferta educativa en la calidad de los aprendizajes, dentro de éstos destacan, además de la formación y condiciones laborales de los docentes, la calidad de la escuela, los tiempos de atención educativa, los horarios de atención y las formas de organización escolar, elementos que influyen de manera determinante en la calidad de los logros escolares, la permanencia y la eficiencia terminal de los programas educativos que reciben las niñas y los niños jornaleros migrantes.

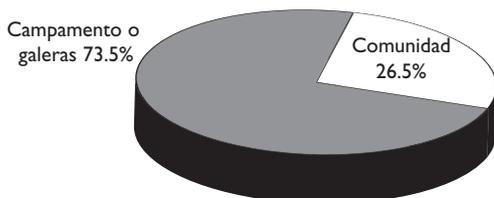
FALTA DE INFRAESTRUCTURA Y AULAS DIGNAS

Una característica que presenta la operación de los programas de la SEP y el Conafe para la atención de la educación primaria de la población infantil jornalera migrante es que el servicio se ofrece generalmente dentro de los propios campamentos, albergues o fincas cafetaleras.² Según datos ofrecidos por la evaluación externa del Pronim (UPN, 2004), durante el ciclo escolar agrícola: “se estimó que 73.5% de los centros escolares se localiza dentro de los campamentos propiedad privada, y sólo 26.5% se ubica en espacios públicos de las localidades” (UPN-SEByN, 2004, p. 105). Esto significa que aproximadamente tres cuartas partes de los centros escolares dependen de las condiciones económicas, de la voluntad

² Salvo en el estado de Nuevo León donde el Pronim se instrumenta en escuelas regulares ubicadas en las localidades. Y el caso de Puebla y Oaxaca, donde predomina la atención en espacios escolares ubicados dentro de las localidades y no en campamentos agrícolas.

de participación y apoyo de los empresarios y de los pequeños productores agrícolas.

Figura 4.4 Ubicación de los centros escolares Pronim 2003-2004



Fuente: Evaluación del Programa Educación para Niñas y Niños Migrantes. UPN-SEByN, marzo de 2004, México.

Esta condicionante que predomina en el funcionamiento del servicio ocasiona que se presente una heterogeneidad muy amplia en cuanto a las condiciones materiales de los espacios educativos. Se identifican en casi todas las entidades federativas centros modelos, como los que se encontraban en el campo agrícola el Pedregoso en Baja California, el Batán o Ceuta en Sinaloa, o el centro educativo de Tamazula, en Jalisco, que contaban con todos los servicios necesarios para otorgar el servicio educativa, pero en estas mismas entidades encontramos maestros trabajando a la intemperie, en aulas improvisadas o en franco deterioro.

Tanto en zonas de destino como de origen son pocos los centros escolares que cuentan con las condiciones necesarias para realizar un adecuado trabajo educativo. Lo que se observa en los centros escolares es la falta de servicios sanitarios, la carencia de luz y agua, y espacios que presentan problemas de humo o exceso de ruido. En lo que se refiere a las condiciones en las zonas de origen, la Secretaría de Educación reconoce que:

Por lo general, estos espacios son los menos favorecidos, ya que algunos no cuentan con bancas ni estantes; no tienen puertas ni ventanas o éstas se

encuentran muy deterioradas; algunas bodegas en las comunidades sirven de salones de clase; en otros casos son salones que están en franco deterioro, hechos de madera o adobe, sin contar con el mobiliario adecuado ni los servicios básicos (SEP, 2003, p. 17).

En las zonas de atracción:

Los espacios educativos en su mayoría se instalan en propiedad privada, en el mismo perímetro donde se concentra a los jornaleros durante el ciclo agrícola. En casos extremos el salón de clases es al mismo tiempo bodega, galera o salón de usos múltiples. Los materiales utilizados [en su construcción] son de diverso tipo: lámina, cartón, materiales de desecho, tabique o muros de concreto. También se han adaptado cajas de tráiler y tiendas de campaña como aulas (SEP, 2003, p. 17).

Existe una amplia variedad en las condiciones del aula, desde espacios equipados con mobiliario y en buenas condiciones para el trabajo escolar hasta aulas al aire libre. Hay aulas-carpa, aulas móviles de lámina galvanizada y totalmente deteriorada (Veracruz), aulas adaptadas en comedores y en los dormitorios de los maestros en las fincas cafetaleras (Puebla), o en los comedores de los ingenios azucareros (Colima); de madera y de láminas de cartón o espacios educativos que permanecen en obra negra (Baja California Sur y Colima); aulas al aire libre o que funcionan bajo carpas, lonas y plásticos (Baja California); de tabla roca, donde además operan otros servicios educativos (Baja California); improvisadas en una casa habitación sin techo o en patios caseros (Veracruz y Puebla), y más recientemente como parte de las acciones del Pronim se han adquirido aulas móviles en diferentes estados. Refiriéndose a casos de espacios educativos que funcionan en Puebla y Veracruz, Patricia Medina (2004) comentó:

La escuela está totalmente deteriorada, pues no se cuenta con vidrios y se genera una distracción permanente, debido a que “el plástico se cayó”;

“a que el material no se puede adherir por la situación de las paredes”; a que los niños no tienen dónde sentarse y poder escribir [...] Estas circunstancias son lamentables porque en muchos casos los propios jornaleros migrantes perciben al espacio escolar como “un lugar que es de nadie”, “el lugar que no nos pertenece”, pues encontramos la circunstancia de que los maestros “tienen que limpiar de excremento, de heces fecales de adultos, para poder introducirse al aula y trabajar (Medina, 2004, p. 194).

Las condiciones de las aulas y los espacios escolares forman parte de las posibilidades y recursos para garantizar mayores resultados en los logros educativos.

Las interacciones que se propician en los diferentes contextos áulicos son producto, en muchos de los casos, de las condiciones que tienen los maestros para llevar a cabo su tarea pedagógica. No es lo mismo hablar de las situaciones extremas como el caso del estado de Veracruz, en donde no existe ningún tipo de infraestructura para la práctica educativa y escolar; frente a la situación de las aulas-campamento que tienen instalaciones con una mejor infraestructura que les permite a los profesores trabajar de forma continua y organizada (Medina, 2004, p. 195).

Estas condiciones de precariedad que muestra la infraestructura de los espacios escolares y las aulas dificultan el trabajo cotidiano de los docentes y los alumnos. El ruido, el humo de los fogones, la lluvia, el frío, la falta de luz y de mobiliario se convierten en elementos perturbadores del trabajo escolar.

TIEMPOS DE ATENCIÓN EDUCATIVA COMO CONDICIÓN DE CALIDAD

Para analizar la calidad de la oferta educativa es necesario conocer los elementos que posibilitan la adquisición de conocimientos. Un aspecto fundamental para garantizar la permanencia y los logros

escolares de cualquier niño en la escuela primaria es la disponibilidad del tiempo suficiente para poder asistir y realizar sus actividades escolares.

En la Ley General de Educación (1993) se norma la óptima utilización y la ampliación gradual de la jornada escolar a 200 días hábiles (800 a 900 horas anuales), donde existan condiciones regionales y locales adecuadas, a fin de que se puedan cumplir los objetivos centrales de los planes y programas de la educación básica.³ Asimismo se plantea la necesidad de flexibilizar los calendarios y horarios escolares, particularmente con las niñas y los niños que pertenecen a núcleos de migrantes estacionales, los cuales requieren de nuevas maneras de concebir los calendarios escolares.

Si bien es cierto, que no puede establecerse una relación directa entre el tiempo de atención educativa con el aprovechamiento escolar, el poco tiempo de asistencia a la escuela y la falta de dedicación a los quehaceres escolares son factores que influyen de manera negativa en los logros escolares. El tiempo atribuido a la instrucción es un factor determinante en el logro escolar.

A partir del reconocimiento de estos principios, los programas educativos (tanto del Conafe como de la SEP) han adaptado sus ciclos escolares y los horarios de acuerdo con los tiempos de duración de los periodos de cosecha y siembra en cada uno de los cultivos,⁴ así como a la disposición del tiempo de las niñas y los niños migrantes para asistir a la escuela, particularmente de aquellos que se encuentran incorporados al trabajo productivo. Sin embargo, a pesar de esta flexibilidad en la duración de los ciclos agrícolas escolares y en los horarios de actividades diarias, las niñas y los niños

³ Según las normas escolares el promedio internacional para la educación primaria (seis grados) es de 880 horas de instrucción anual. En América Latina el promedio es de 640 horas en los medios urbanos y de 300 horas en los medios rurales (Ezpeleta *et al.*, 2000).

⁴ En el caso del Pronim para el ciclo escolar agrícola 2002-2003, se registró un total de 25 ciclos escolares agrícolas en las 14 entidades federativas. Para el ciclo escolar agrícola 2003-2004 la operación reportó un total de 38 ciclos escolares en las 15 entidades federativas (UPN, 2003 y 2004).

migrantes asisten muy irregularmente a la escuela, invierten poco tiempo para el trabajo escolar fuera de las aulas; los horarios de asistencia diaria son muy cortos, particularmente en los turnos vespertino y nocturno que en promedio es de una a dos horas diarias; por lo que no completan los ciclos escolares; todo ello en detrimento de sus aprendizajes y logros escolares.

¿UN PROBLEMA SIN SALIDA?

Una de las problemáticas que dificulta severamente la atención educativa de la población infantil migrante son los pocos tiempos disponibles de los niños para asistir y permanecer en la institución escolar. En las zonas de atracción, donde los niños migrantes residen por más de seis meses, se observa que en el transcurso del ciclo agrícola escolar el número de bajas que se registra es muy alto, las inasistencias diarias son recurrentes. En las zonas receptoras, los tiempos reales de que dispone el niño para participar en las actividades escolares están determinados por su condición de niña o niño trabajador, tanto en lo que se refiere a su participación dentro de los ciclos escolares como a su asistencia diaria a la escuela.

Los niños que se inscriben en la educación primaria en sus comunidades de origen, como ya lo hemos señalado anteriormente, se ausentan permanentemente de la escuela por largos periodos para emigrar a los centros de trabajo.⁵

En las aulas se puede observar una notable ausencia de niños mayores de 10 años debido a que son contratados para trabajar igual que sus padres, y el tiempo que destinan a recibir educación es el que les queda libre des-

⁵ Las fechas para migrar tanto de las zonas de origen como de destino es variada y depende de múltiples factores relacionados con la producción agrícola. Sin embargo existen algunas regularidades en los tiempos migratorios. Los migrantes pendulares migrar de sus comunidades en el mes de noviembre y retornan en mayo y junio.

pués de la jornada. Así sólo 19% tiene una asistencia regular, en cambio 81% de los menores con frecuencia está ausente de las aulas (Rodríguez y Corrales, 2000, p. 34).

Existe una serie de irregularidades en cuanto a las fechas y formas de acceso de las niñas y los niños a los grupos escolares (véase también a Rodríguez *et. al.*, 2007). Este mismo fenómeno sucede con la etapa previa a la fecha programada para el término del ciclo escolar agrícola. Los trabajadores jornaleros con sus familias empiezan a migrar generalmente a sus comunidades de origen o en menor medida a otros campamentos de diferentes estados muchas veces antes de que concluyan los ciclos escolares agrícolas, por lo que los niños abandonan las actividades escolares sin haber terminado las tareas propias del grado en que se encuentran inscritos, y sin participar en los procesos de evaluación y certificación correspondientes.

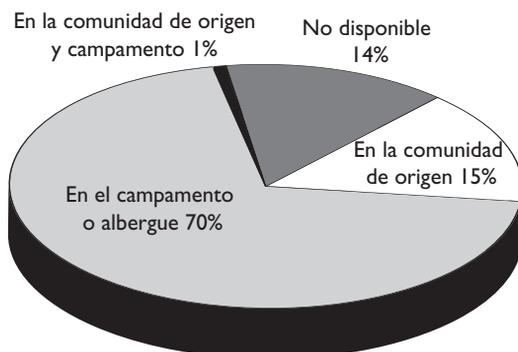
De acuerdo con la encuesta aplicada a los padres, solamente 15% de los niños asistía a la escuela en la comunidad; 69.4% se registraba en la escuela en los campamentos y albergues y solamente 5% acudía a la escuela tanto en las comunidades de origen como en las zonas de atracción (UPN, 2004). Esto significa que la gran mayoría de estos infantes a lo largo de la educación primaria participan de manera poco regular y tienen una participación fragmentada en los procesos escolares; transitan permanentemente de una modalidad educativa a otra.

Las características de los ciclos agrícola-escolares en cuanto a los tiempos de acceso, permanencia y término en función de la movilidad de los niños presentan distintas características:

En las zonas de atracción y de origen, los tiempos de incorporación (acceso) y des-incorporación (retirada) de las actividades escolares se dan de manera paulatina y escalonada. Estos procesos ocupan la mitad de los tiempos totales programados para el desarrollo de los ciclos escolares; el trabajo con los grupos escolares tiene una duración promedio de cinco meses, pero se identifican ci-

los escolares de hasta tres meses (Morelos y Sonora) y cinco meses (Baja California y Baja California Sur). De igual manera hay ciclos escolares que duran el mismo tiempo que los ciclos del servicio regular (Nuevo León, Baja California Sur, Sinaloa y Sonora).

Figura 4.5 Alumnos del Pronim por el lugar en donde asisten a la escuela (%)



Fuente: Elaboración de la autora con base en un cuestionario aplicado a 398 padres de familia de alumnos inscritos en el Pronim, ciclo escolar agrícola 2003-2004. Evaluación externa del Programa de Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes. UPN-SEByN. México, 2004.

La composición del grupo escolar se caracteriza por altas y bajas permanentes, debido en buena medida a las condiciones de trabajo y de movilidad de los niños migrantes. Ello se expresa en una diferencia sustancial entre el número de niños registrados y los que asisten regularmente.

En las zonas de atracción migratoria los tiempos de atención educativa varían dependiendo del horario escolar al que asisten los niños. Los promedios matutinos registran una duración de cuatro a cinco horas, los vespertinos de una hora y media a cuatro horas, y los nocturnos dos horas máximas.

Tiempos de atención discontinuos debido a la asistencia irregular de los niños a lo largo del ciclo escolar agrícola por la participación de los menores en las actividades productivas. En las zonas de

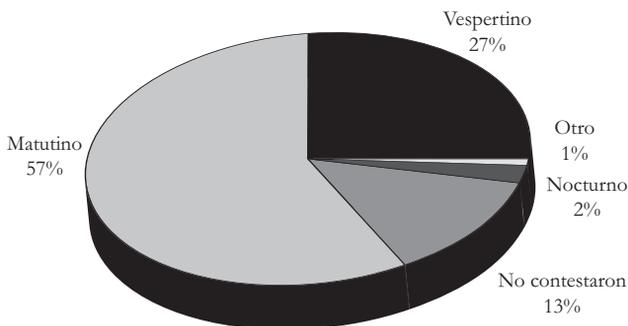
destino los tiempos se reducen considerablemente comparados con el tiempo que podrían asistir en las de origen.

Diversos estudios de asiduidad realizados en las zonas de origen tanto por la SEP (1999) como por el Conafe (1995) muestran que los tiempos de asistencia diaria de las niñas y los niños migrantes en sus comunidades son similares a los que presentan los niños estables que asisten a los servicios educativos regulares.

DIFERENCIAS EN LA ATENCIÓN EDUCATIVA SEGÚN LOS HORARIOS ESCOLARES

Las irregularidades que se manifiestan en los tiempos de duración (acceso, permanencia y término) de los ciclos escolares agrícolas se presentan también en los horarios y tiempos de asistencia diaria del niño al espacio escolar. Las actividades escolares se organizan fundamentalmente en un horario matutino con una asistencia de 56.8% de los alumnos de la muestra, 26.8% asiste al turno vespertino y 2.3% en horarios nocturnos; del porcentaje restante no se pudo identificar el horario o bien reportan otros horarios (UPN, 2004).

Figura 4.6 Alumnos por turno escolar



Fuente: Elaboración de la autora a partir de una muestra de 2,796 niñas y niños inscritos en el Pronim, ciclo escolar agrícola 2003-2004. Resultados de la Evaluación externa del Programa de Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes. UPN-SEByN. México, 2004.

Esta organización responde a las necesidades que presentan dos tipos de población infantil migrante que asiste a la escuela: los niños que trabajan (que son aproximadamente 52% del total de la muestra nacional de las alumnas y alumnos inscritos en el Pronim durante el ciclo escolar agrícola 2003-2004), y los que no trabajan. Por ello resulta importante analizar el tipo de población que asiste a cada uno de los turnos, así como las necesidades de diferentes tipos de cultivo en las oportunidades de tiempo para que el menor pueda asistir a un turno u otro.

Respecto al tipo de población que asiste al turno vespertino la mayoría son niños trabajadores, aunque se identificó un porcentaje mínimo de infantes que no trabajan pero que asisten a este turno porque es el único horario en el que se les ofrece el servicio. En el turno matutino encontramos que existe un encuadre más claro para el trabajo escolar, los horarios son más amplios y la conformación de los grupos es más homogénea en edad por cada uno de los grados escolares. Al preguntarle a un docente en zonas de atracción acerca de las diferencias que percibía en el trabajo escolar entre la población que asiste en un turno y otro, contestó que “los de la mañana son bien disciplinaditos [...] a lo mejor porque son niños más chiquitos, pero en la tarde son más inquietos y guerrosos” (entrevista docente, 2000).

A los turnos vespertinos asisten fundamentalmente los niños que trabajan durante el día, o cuando no existe servicio educativo (generalmente por la tarde se incorporan niños no trabajadores), la composición de los grupos escolares es más heterogénea, se observa a niñas y niños de edades mayores; el lapso de duración de las actividades escolares es más corto y variable, en cuanto a hora de entrada y salida. Los grupos inician y concluyen las tareas escolares a diferentes horas y presentan diversos lapsos de duración, dependiendo de las capacidades y condiciones individuales de cada uno. Es un horario comprendido formalmente de las cuatro a las ocho de la noche.

En los horarios nocturnos hay una duración promedio de una hora y media de actividades propiamente de enseñanza, tiempo que

varía dependiendo de las condiciones de los salones de clase, pues algunos no cuentan con servicio eléctrico, es decir que los agentes organizan sus tiempos también en función de este tipo de factores.

La mayoría de los grupos escolares matutinos trabaja formalmente de las 8 a las 13 horas. Las actividades educativas que se llevan dentro del salón de clases se asemejan a la modalidad educativa tradicional, debido a que el docente dispone del tiempo necesario y cuenta con una mayor y regular asistencia por parte de los niños, además de que se encuentran en mejores condiciones físicas y anímicas para participar en las actividades escolares.

En las zonas de atracción algunos factores que dificultan que los infantes logren permanecer un mayor tiempo dentro de los salones de clase son: la cercanía o lejanía de los salones de los campamentos o galeras y las condiciones ambientales de los centros escolares como: “el humo de los comales no nos deja trabajar, la música de las grabadoras distrae aún más la atención de los niños. En otras ocasiones, los padres van a recogerlos con anticipación y presionan al docente para que concluya las clases” (entrevista con un docente, 2000).

Algo que caracteriza la atención educativa a la población infantil migrante es la dificultad para establecer un horario de llegada y de salida. Las niñas y los niños se incorporan a las actividades del grupo conforme van llegando al salón de clase. Al respecto, un agente educativo nos comentó: “llegan tarde del trabajo, cuando estamos terminando, van llegando de uno en uno y a veces trabajan horas extra y llegan más tarde o bien no llegan” (entrevista docente, 2000). Si bien formalmente existen horarios fijos éstos no se cumplen, ya que el docente debe emplear una buena parte del tiempo al inicio de la sesión para reunir al grupo, muchas veces recorre las galeras para invitar a los niños y para convencer a los padres de que envíen a sus hijos a los salones de clases. Además existen imponderables que impiden a los niños llegar en el horario establecido, tales como la distancia entre el campamento y el campo agrícola, que los niños trabajen, el tiempo empleado para el registro y control

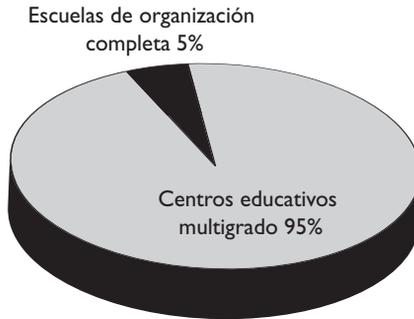
del trabajo realizado, entre otros factores asociados a su condición individual y familiar que difícilmente se pueden ponderar o prever. Todo esto reduce considerablemente el tiempo de trabajo escolar a un promedio de tres horas en el turno matutino y a una hora y media en el vespertino.

ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y ATENCIÓN MULTIGRADO

En el país la modalidad de atención multigrado predomina en el trabajo educativo con población vulnerable, la cual se caracteriza porque en un mismo grupo escolar hay alumnos de los diversos grados y son atendidos por un mismo docente, en un solo espacio escolar. Esta modalidad responde a criterios derivados de una planeación educativa que se rige por la búsqueda de la disminución de costos para el Estado y las posibilidades reales de instrumentación del servicio educativo, más que por una decisión basada en criterios pedagógicos y didácticos.

Una característica que presentan los programas de educación primaria para hijos de los jornaleros migrantes que imparten tanto la SEP como el Conafe es que la enseñanza y organización escolares se llevan a cabo mediante la integración de grupos multigrado. Con base en los resultados de la evaluación externa del Pronim (UPN, 2005), de datos de 128 centros educativos, de un total de 293 en los que operaba el programa en las 15 entidades federativas donde tenía cobertura, 95% era de organización multigrado y sólo 5% de organización completa (véase gráfica siguiente), con un promedio nacional de dos aulas por centro escolar, y con grupos escolares integrados por un reducido número de alumnos, con un promedio nacional de 12 estudiantes por grupo (UPN, 2005, p. 109).

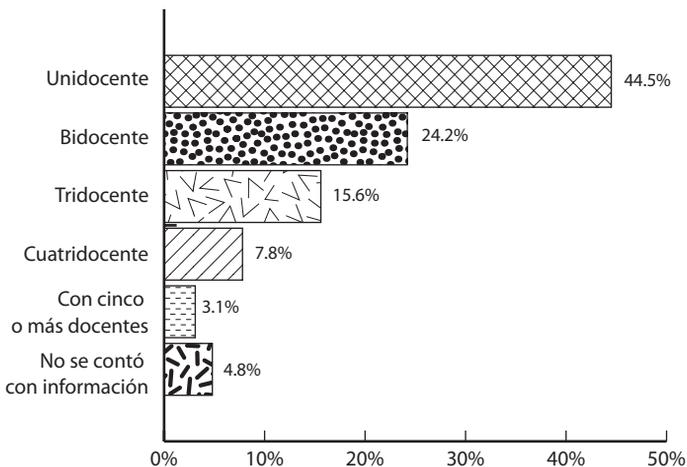
Figura 4.7 Forma de organización del servicio educativo por tipo de escuela



Fuente: Evaluación externa del Programa Educación para Niñas y Niños Migrantes. UPN-SEByN, marzo, 2005.

Dentro de esta forma de organización la operación presenta también una amplia heterogeneidad respecto al número de docentes por centro escolar; en ellos predominan los grupos escolares unidocentes (44.5%) y bidocentes (24.2%) y en menor medida los que funcionan con tres, cuatro, cinco o más docentes (véase la gráfica).

Figura 4.8 Diferentes formas de organización multigrado



Fuente: Evaluación del Programa Educación para Niñas y Niños Migrantes. UPN-SEByN. México, marzo, 2005.

Lo anterior se debe a la insuficiencia de recursos financieros que se invierten en la operación de los programas, a la falta de espacios escolares, así como a los limitados recursos humanos (fundamentalmente asesores y docentes). Por otra parte la dispersión de los campamentos o albergues en las zonas de atracción e intermedias (Sinaloa, Sonora, Nayarit, San Luis Potosí, Veracruz) y la poca cantidad de niños que demandan el servicio en las localidades y campamentos donde se atiende a la población jornalera establecida (Baja California, Baja California Sur, Puebla, Veracruz y Oaxaca) dificultan la enseñanza a este sector.

Se presentaron casos excepcionales en algunas entidades federativas, donde hay algunos docentes que tienen que atender a grupos escolares más extensos, sobre todo en ciertas épocas del año, según las etapas en que se encuentren los procesos de cultivo; cuando se requiere mayor cantidad de mano de obra aumenta la población migrante en las zonas de atracción y también crece la demanda del servicio, lo mismo sucede en las zonas de origen en los periodos en que los jornaleros regresan a sus comunidades (UPN, 2004, pp. 100 y 101).

Las características fundamentales que presenta la organización multigrado en el contexto educativo con la población infantil migrantes son: diversidad, aislamiento y precariedad. En este espacio se reúnen alumnos de diferentes edades que cursan distintos grados, con dispares capacidades y conocimientos, quienes además presentan una gran diversidad cultural y lingüística. Por su parte, los docentes se enfrentan al aislamiento profesional para llevar a cabo su trabajo educativo y sufren un alto nivel de precariedad expresado en la falta de materiales didácticos y recursos de apoyo psicopedagógico adecuados. Pero fundamentalmente los maestros carecen de formación, tanto inicial como permanente, para enfrentar los retos del trabajo educativo cotidiano con los grupos multigrado integrados con población infantil migrante. Invariablemente los agentes trabajan más tiempo con los niños del primero y el segundo años, debido a dos causas: el mayor número de menores que están inscritos en estos grados escolares y porque existe la idea

generalizada entre los enseñantes de que los niños en los primeros grados requieren de mayor y más cualificada atención porque están aprendiendo a leer y a escribir:

Los maestros se dedican preferentemente a los primeros grados, mientras que casi abandonan a los alumnos de los grados superiores que realizan en forma recurrente trabajos como lectura en silencio, copias y resolución de operaciones. Así mismo, al no renovárseles las actividades, frecuentemente tienen que entretenerse con una sola tarea durante una hora o más (Ezpeleta, Weiss *et al.*, 2000, p. 174, Rodríguez *et al.*, 1997).

En consecuencia los alumnos de los grados superiores reciben menos atención, además de que representan el menor porcentaje de alumnos dentro de los grupos escolares. Los docentes atienden a los diferentes grados en las escuelas bidocentes y tridocentes de distintas maneras (Fuenlabrada *et al.*, 1997; Mercado, 1999). Por lo general, los docentes, tanto de la SEP como del Conafe, dedican mayor tiempo y esfuerzo a los primeros grados, de modo que si las condiciones lo permiten hay un docente para primero y otro para segundo grados; mientras que la tendencia es que un solo maestro atienda a los alumnos de los grados superiores. Cuando se cuenta con suficiente personal hay un docente por cada grado.

ORGANIZACIÓN MULTIGRADO Y DISPARIDAD REGIONAL

Es relevante analizar cómo se distribuye la atención multigrado por el tipo de entidad según sus índices de marginación. La mayor proporción de escuelas completas que atendían a la población migrante se registró en Nuevo León,⁶ en segundo lugar estaba Sinaloa,

⁶ Este dato tiene que mirarse con reserva, ya que el Estado de Nuevo León operaba de manera irregular, reportaba datos de escuelas de los servicios regulares. Para el ciclo escolar 2004-2005, reportó solo una escuela completa que atendía a regiomontanos que migraba a las zonas de atracción agrícola del noroeste del país.

principal entidad receptora de población migrante y que presenta fuertes tendencias de asentamiento de esta población; en tercer lugar identificamos a Oaxaca, segunda entidad expulsora de migrantes, donde se concentra una alta proporción de población migrante pendular durante los periodos de retorno de los campesinos a sus comunidades de origen.

Cuadro 4.3 Tipos de centros escolares del Pronim por entidad federativa, 2003-2004

Estado	Unidocente	Bidocente	Tridocente	Escuela completa	Otra	Total general
Baja California	1.3	5.7	4.4	0.4	0.0	11.8
Baja California Sur	0.9	1.8	0.9	1.3	1.8	6.7
Colima	0.9	0.0	0.0	0.0	0.0	0.9
Durango	0.4	2.2	0.0	0.0	0.0	2.6
Hidalgo	0.9	1.3	0.0	0.4	0.0	2.6
Jalisco	1.3	4.4	3.5	0.0	1.3	10.5
Morelos	0.0	2.6	1.8	3.1	0.0	7.5
Nayarit	4.4	1.3	2.6	0.0	0.0	8.3
Nuevo León	0.0	0.9	0.0	4.8	0.0	5.7
Oaxaca	1.8	0.4	0.4	2.6	3.1	8.3
Puebla	1.8	1.3	0.9	0.0	0.0	4.0
San Luis Potosí	0.4	1.8	0.0	1.8	0.0	4.0
Sinaloa	0.4	0.9	2.6	4.0	0.9	8.8
Sonora	1.3	2.6	2.2	0.9	0.4	7.4
Veracruz	6.1	2.6	1.3	0.0	0.9	10.9
Total general	21.9	29.8	20.6	19.3	8.33	100.0

Fuente: Evaluación del Programa de Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes, ciclo escolar agrícola 2003-2004. UPN-SEByN. México, 2004.

En el otro extremo, la mayor proporción de escuelas unidocentes la encontramos en Veracruz (con muy altos índices de marginación), entidad que presenta una alta proporción de migrantes

interregionales, y en Nayarit, estado que también muestra altos porcentajes de migración interregional integrada por indígenas de origen cora y huichol. Con centros escolares con dos y tres docentes sobresalieron los estados de Baja California y Jalisco, entidades con bajos y muy bajos índices de marginación, la primera es una entidad de atracción y la segunda se caracteriza por un alto porcentaje de migración interregional.

PERTINENCIA DE LA ATENCIÓN MULTIGRADO: PERSPECTIVAS AL DEBATE

Existen fundamentos teóricos pedagógicos que argumentan las ventajas de esta modalidad educativa (Uttecch, 2001; SEP, 2004), entre ellas: el enriquecimiento del aprendizaje a través de la oportunidad que tiene cada niña o niño para aprender de los más avanzados en experiencias más cooperativas con autonomía del profesor; sin embargo, para ello se requiere, de maestros capacitados y recursos didácticos suficientes y pertinentes:

La investigación en los países desarrollados muestra que los resultados de los alumnos que aprenden en el multigrado no es diferente de los alumnos que aprenden en escuelas graduadas, es decir, de grado único con un maestro para cada uno de los grados. Que no es un problema de las escuelas graduadas *versus* multigrado, sino es un problema de técnicas de enseñanza y que en la medida en que se trata de materiales y de una cierta formación y capacitación no tiene un costo demasiado grande (Schiefelbein, 1996, pp. 197-198).

La mayoría de los enseñantes que atiende a los niños migrantes no cuenta con una formación pedagógica y didáctica suficientes y mucho menos tienen una preparación para el trabajo educativo con grupos multigrado. Si bien es cierto que muchas de estas limitaciones se han tratado de superar mediante un mínimo equipamiento

y dotación de materiales para el aula, aún no existen propuestas pedagógicas y recursos didácticos que permitan garantizar el cumplimiento de las ventajas del trabajo escolar multigrado. Queda mucho por hacer en el diseño y la elaboración de propuestas pedagógicas, estrategias, técnicas y materiales didácticos para favorecer los resultados del trabajo multigrado en contextos precarios y con población vulnerable, además de resolver la insuficiencia de los materiales en las aulas. Al referirse a las experiencias educativas multigrado en el país, Sylvia Schmelkes señala que:

Estas experiencias requieren de los recursos necesarios para poder operar con las características tanto de cantidad como de calidad, de manera que representen alternativas de equidad. Una verdadera política compensatoria es la que logra vincular la diversificación de las modalidades de atención con la disponibilidad de recursos para operar en forma adecuada y durante el tiempo necesario para obtener resultados (Schmelkes, 1996, p. 36).

En efecto se requieren más y mejores recursos financieros y materiales, así como docentes con una formación más calificada para mejorar la problemática de la equidad y la calidad de los programas de primaria con los niños jornaleros migrantes. Adicionalmente permanecen aún muchas situaciones por resolver con relación a las implicaciones que tiene el esquema multigrado, en cuanto a la equidad y la calidad de la atención que recibe la población infantil migrante. Para plantearlas recupero la intervención que tuvo el educador peruano Jorge Rivera en el primer Encuentro Latinoamericano de Innovaciones Educativas en el Medio Rural, realizado en México:

No he escuchado todavía, en el marco de una reforma con equidad, un plan para la reducción de las escuelas unidocentes (vía nuclearización, por ejemplo). Pareciera que estamos tranquilos con que existan, porque tal vez ya tenemos algunas respuestas de calidad en ellas. Quiero confesarles que me asusta que los resultados de algunas investigaciones no indiquen diferencias significativas con las escuelas completas, debido al mejoramiento

del método. ¿Está tan mal la escuela que da lo mismo que sea completa o incompleta? (Rivera, 1996, p.108).

Lo que está a discusión no son algunos de los logros “relativos” alcanzados por las experiencias multigrado, por ejemplo los obtenidos por los cursos comunitarios del Conafe o las ventajas y los fundamentos pedagógicos que la sustentan, sino la supervivencia de la escuela unidocente o multigrado en las condiciones precarias y con la baja calidad con que se instrumentan y como forma única de atención educativa para los hijos de los jornaleros migrantes, los cuales presentan una serie de desventajas que difícilmente pueden superarse en las condiciones en que actualmente se realiza el trabajo escolar multigrado. Esta población requiere de un mayor y mejor servicio educativo.

En el fondo del debate se encuentra la discusión sobre la existencia de programas educativos paralelos, excluyentes y en sí mismos estratificadores, ya que son planes educativos empobrecidos y carentes de todo tipo de apoyos los que se destinan a los sectores más humildes; es una oferta educativa pobre para una demanda educativa pobre, cuando estos sectores deberían de recibir una oferta educativa enriquecida para poder compensar las desventajas generadas por las condiciones económicas, sociales y culturales en las que se encuentran.

Esto nos lleva a puntualizar dos problemas relacionados con la equidad en la distribución del servicio educativo, el primero relacionado con la calidad de los beneficios educativos que se ofrecen y que implica no sólo garantizar la oportunidad de acceso, sino también la permanencia, además de alcanzar logros escolares equiparables y valiosos. El segundo problema nos lleva a cuestionar la relación entre los criterios de distribución de los beneficios educativos de acuerdo con las diferencias sociales y la calidad de la educación que se distribuye a los sectores vulnerables, para así poder valorar los beneficios educativos que realmente reciben las niñas y los niños jornaleros.

No es válido justificar la existencia de la escuela multigrado para la educación primaria de los niños jornaleros migrantes, ya que de ninguna manera su funcionamiento y resultados son comparables con los de las escuelas multigrado en comunidades estables y menos aún con las de los países desarrollados. Sus usuarios llevan a cuestas todas las formas de marginación, son niños que viven en la pobreza extrema y sujetos a todos los mecanismos de explotación laboral, además, una alta proporción de ellos son indígenas, por lo que están expuestos a distintas expresiones de estigmatización y exclusión social; condiciones que junto con una oferta educativa muy precaria generan resultados educativos catastróficos, en el sentido que alguna vez se manifestará Gilberto Guevara Niebla (1991, 1995).

FALTA DE EQUIDAD EN LOS RESULTADOS ESCOLARES

Otro aspecto en que se expresa la falta de equidad en la educación primaria para la población infantil migrante es la concentración de la demanda educativa en los primeros grados escolares, una vez que se ha accedido a la escuela. La distribución de las alumnas y los alumnos en los seis grados de educación primaria presenta una forma de pendiente decreciente, cuya base más amplia se identifica en el primero y el segundo grados, pero que se va adelgazando considerablemente conforme se avanza en los grados escolares.

Existe poco acceso, retención y permanencia de los niños en los cuatro grados subsecuentes de educación primaria. Los datos estadísticos respecto a la cobertura de atención educativa por grado, tanto del Conafe como de la SEP, nos muestran que históricamente el servicio se ha concentrado en el primer nivel (primero y segundo años de primaria). La falta de continuidad a lo largo de los seis grados de educación primaria genera altos índices de repetición, reprobación y deserción, así como altos índices de rezago educativo entre la población infantil migrante (Ramírez, 2001, p. 66).

Las NNJM cursan parcialmente los grados escolares y no logran concluir la educación primaria, en consecuencia presentan un promedio de escolaridad muy bajo, el cual estimamos en 2.4 años de estudio, mientras que los resultados definitivos del XII Censo General de Población y Vivienda 2000 tasan el promedio nacional en 7.6 años de estudio (Inegi, 2000), dato que nos permite valorar la distancia que existe entre la escolaridad de las NNJM frente al nivel de escolaridad alcanzado por cualquier otro infante en el país.

TRÁNSITO ENTRE LOS GRADOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

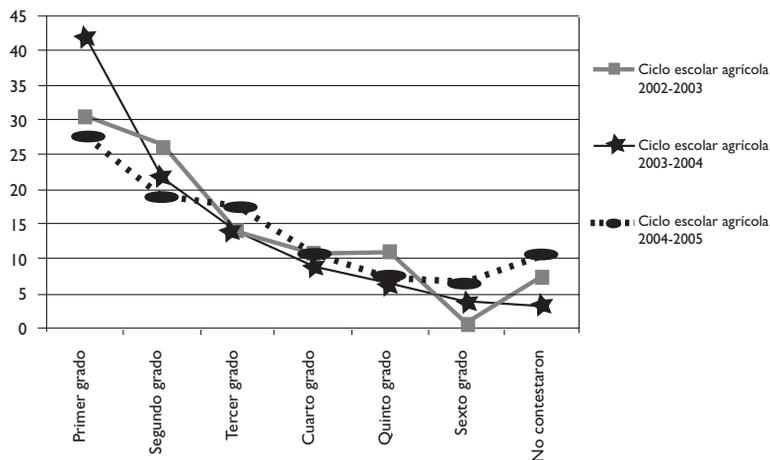
De acuerdo con el seguimiento de la distribución de la matrícula por grado escolar realizado por tres ciclos escolares agrícolas (2002-2003, 2003-2004, 2004-2005) del Pronim, con muestras de 390,860 y 2,796 alumnos, respectivamente; se reportó una concentración promedio de 33.5% de alumnas y alumnos en primer grado, 22.3% en segundo, 15.1% en tercero, 10.1% en cuarto, 8.4% en quinto, y 3.6% de alumnos en sexto grado con un promedio de siete niños por cada 100 que no contestaron (UPN, 2003, 2004, 2005).

Como se puede observar en la gráfica, la matrícula se reduce drásticamente conforme avanzan los grados escolares, sobre todo en la transición del primero al segundo y del segundo al tercer grado. En el tránsito de cuarto a sexto grado se identifica una mayor retención de alumnos, así como menores porcentajes de abandono escolar.⁷ La tendencia en la distribución de la matrícula y las trayectorias escolares de los niños muestra que cuando ellos logran acceder al cuarto grado se presenta un mayor número de probabilidades para permanecer hasta sexto grado. Sin embargo, los redu-

⁷ El abandono escolar es la separación temporal de la escuela que no necesariamente significa deserción definitiva, ya que los niños que dejan de asistir pueden inscribirse en el programa del Conafe o en otro tipo de servicios educativos, en zonas de atracción o de origen.

cidos porcentajes que se reportan de niñas y niños en sexto grado reflejan sin lugar a dudas los resultados reales de la calidad y equidad de los programas cuando sólo logran inscribirse 3.6 niñas y niños jornaleros migrantes en el sexto grado.

Figura 4.9 Matriculación del Pronim por grado escolar



Fuente: Evaluación externa del Programa de Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes, UPN-SEByN, México, 2003, 2004 y 2005.

Las evidencias son más evidentes cuando comparamos esta distribución por grado con los resultados de la matrícula nacional, la cual refleja una más justa repartición de oportunidades en función de la dinámica de movilidad de alumnos de un grado a otro.

Una de las principales causas del abandono durante los primeros grados es que durante éstos los menores están en un rango etario (ocho o nueve años), en el que se ubica la edad promedio de los niños para su incorporación al trabajo asalariado, lo que sin duda afecta su permanencia en la escuela.

Cuadro 4.4 Matrícula nacional por grado escolar

Grado	1ro.	2do.	3ro.	4to.	5to.	6to.	Matrícula nacional
Número de alumnas y alumnos	2,261,044	2,630,499	2,526,163	2,459,331	2,369,144	2,211,010	14,457,191
%	15.6	18.2	17.5	17.0	16.4	15.3	100.0

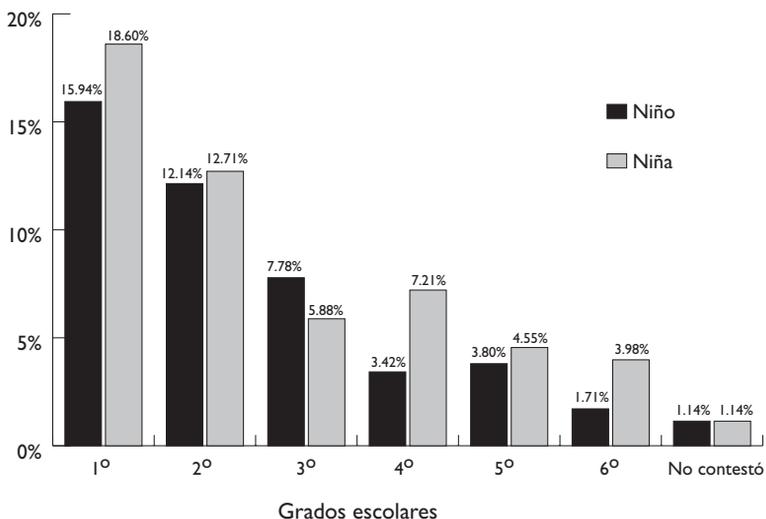
Fuente: Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, principales cifras, ciclo escolar 2003. Subsecretaría de Planeación y coordinación. DGPPyP. SEP. México, 2002- 2003.

DIFERENCIAS ENTRE NIÑAS Y NIÑOS EN LA PERMANENCIA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Un criterio fundamental para valorar la equidad de cualquier programa educativo es que se apliquen los principios de igualdad de género. Como se señaló en el capítulo anterior, el Programa de Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes presenta oportunidades de acceso formal en términos de igualdad entre niñas y niños, pues registra una proporción similar de ambos; sin embargo, conforme se avanza en el proceso de escolarización se observan cambios en esta igualdad viéndose más favorecidas las niñas.

Se observó una diferencia de 2.7% de niñas en el primer grado (18.6% niñas y 15.9% niños), porcentaje que en términos estadísticos es poco significativo; sin embargo es indicativo del nivel de participación de las niñas en este grado escolar. En el segundo grado permanecían en proporciones más o menos similares (12.7% niñas y 12.1% niños); en el tercero aumenta la diferencia y en el cuarto grado se registra la mayor distancia entre los géneros, como se observa en la siguiente gráfica.

Figura 4.10 Niñas y niños por grado escolar



Fuente: Elaboración de la autora con datos contruidos a partir de una muestra de 2,796 niños inscritos en el Pronim, ciclo escolar agrícola 2003-2004. Resultados de la Evaluación externa del Programa de Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes. UPN-SEByN. México, 2004.

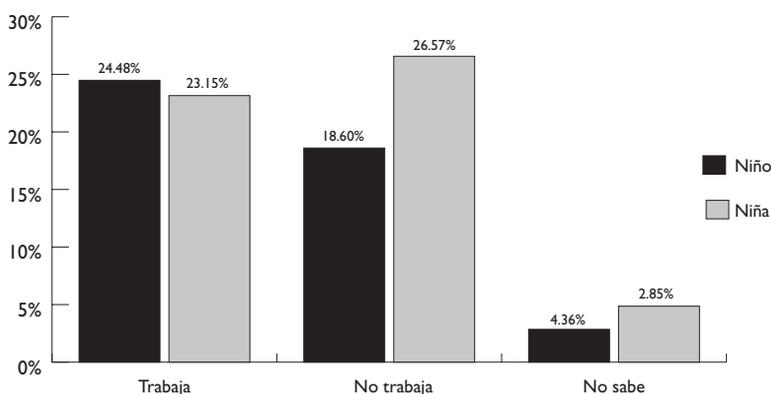
Las dificultades para la retención en el tránsito de segundo a tercer grado afectaron en mayor proporción a las niñas, quienes participaron apenas con 5.9% frente a 7.8% de niños en este grado escolar. A partir del tercer grado, aunque disminuye sistemáticamente la participación de las niñas conforme avanzan los grados escolares, la proporción de ellas es superior a la que presentan sus contrapartes varones como observa en la siguiente gráfica.

En el cuarto grado se identificó un porcentaje de niñas mayor (7.2%) frente a un reducido número de niños estimado en apenas 3.4%. En el quinto grado, de los alumnos inscritos 4.6% eran niñas y 3.8% niños. Y en el sexto grado, 1.7% eran niños, mientras que 3.9% fueron niñas.

Uno de los factores que influyen favorablemente en la mayor permanencia que muestran las niñas frente a los niños, es que éstas presentan una menor participación en el trabajo asalariado, como

se observa en la gráfica. De los menores encuestados que señalaron estar trabajando, 24.5% eran niños y 23.2% niñas (4.6% no contestó); aunque la diferencia no es significativa, es mayor el número de niños trabajadores. Entre los infantes que no trabajaban la diferencia porcentual según el género se invierte, 26.6% de los menores eran niñas y sólo 18.6% niños (UPN, 2000).

Figura 4.11 Niñas y niños que trabajan y no trabajan



Fuente: Elaboración de la autora con datos contruïdos a partir de una muestra de 2,796 niñas y niños inscritos en el Pronim, ciclo escolar agrícola 2003-2004. Resultados de la Evaluación externa del Programa de Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes. UPN-SEByN. México, 2004.

Dados los patrones culturales que predominan en las familias jornaleras, el trabajo asalariado es considerado como una condición de aprendizaje y una responsabilidad que se asigna generalmente a los varones más que a las mujeres, salvo las características culturales y las necesidades derivadas del tipo de cultivo, donde llegan a tener mayor participación las niñas, como es el caso de los grupos indígenas en la producción tabacalera en Nayarit, cultivo en el que pareciera privilegiarse la mano de obra femenina para el ensarte del tabaco, razón por lo que se registra en esta entidad una mayor participación de las niñas.

EXTRAEDAD A LO LARGO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

La normatividad establece un rango de edad de seis a 14 años para cursar la educación primaria, lo que supone una edad para cada grado escolar. Con las niñas y los niños migrantes esta norma no aplica. El rango de edad de los menores que asisten a la escuela es mucho más amplio y comprende un grupo etario que va de los cinco a los 16 años.

Identificamos la presencia de niños que desde muy pequeños (cuatro y cinco años) están dentro de los salones de clase, en algunos casos son registrados incluso formalmente en la lista de asistencia, aunque a éstos los dejan los padres de familia al cuidado de hermanos mayores, mientras que ellos trabajan en los campos agrícolas; los infantes mayores llevan a los menores a las aulas para no dejarlos solos y expuestos a diversos riesgos en los cuartos o galeras.⁸

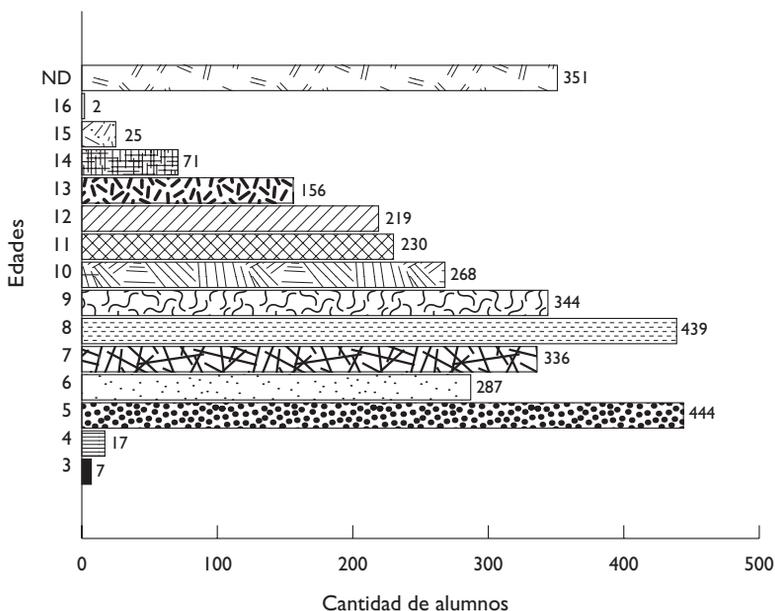
Otro dato relevante es que la más alta proporción de alumnos se concentra entre los siete y los nueve años de edad, aunque el mayor número de niños de la muestra tiene ocho años, edad en que particularmente los varones se incorporan a las actividades productivas agrícolas, por lo que se restringe fuertemente la participación de los menores en las edades posteriores. Por otra parte, también se registraron niñas y niños con edades avanzadas de hasta 16 años en los diferentes grados escolares, incluso algunos de ellos inscritos en el primer grado.

Otro rasgo distintivo entre la población infantil migrante es el desfase con relación a la edad establecida para cursar los diferentes grados escolares, es común encontrar niños mayores en los primeros grados escolares integrados con niños muy pequeños en un salón de clase y en un mismo grado escolar, por el abandono reiterado de las actividades escolares y la repetición escolar pro-

⁸ Enviar a los niños muy pequeños a la escuela, independientemente de que no cuenten aún con la edad establecida para el acceso al nivel primaria, es una práctica de las familias migrantes, ya que generalmente en los campamentos agrícolas no hay servicio de guardería o del nivel preescolar.

ducida por la movilidad e incorporación de los menores al trabajo infantil.

Figura 4.12 Alumnas y alumnos del Pronim por edades



Fuente: Elaboración de la autora con datos construidos a partir de una muestra de 2,796 niños inscritos en el Pronim, ciclo escolar agrícola 2003-2004. Resultados de la Evaluación externa del Programa de Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes. UPN-SEByN. México, 2004.

También se observa con mucha frecuencia que los niños no se incorporan al grado que les corresponde debido a la falta de documentación que certifique el grado cursado con anterioridad, y los maestros, en algunos casos de manera poco objetiva, los ubican en un grado escolar sin importar la edad o el ciclo anterior cursado.⁹ O llega a suceder que un menor es registrado en un determinado grado porque es el que imparte el único maestro en el campamento

⁹ Para el registro de los niños en los diferentes grados escolares, algunos maestros aplican distintos tipos de diagnósticos. Sin embargo, los formatos de éstos son diversos y no cuentan con un fundamento sólido para evaluar a los menores, incluso en algunos estados los maestros adquieren los formatos en las papelerías locales.

o en la localidad. Por ejemplo hemos identificado niños en zonas de atracción inscritos en el primer grado mientras que en sus comunidades de origen se encontraban cursando el tercer grado; o alumnos que a pesar de contar con la edad establecida cursan grados previos porque el docente considera que “no cuentan con los conocimientos suficientes” para estar inscritos en un determinado grado escolar.

También hay diferencias en relación con la edad, el género y el grado escolar. Se observó que la distribución porcentual de edades era más variada en las niñas que en los niños, ellas presentaban un rango mayor de edad en el primer grado, en el segundo año, el rango etario de los niños iba de los seis a los 14 años y el de las niñas de siete a 14 años. La distribución porcentual de las edades era más heterogénea en los niños que en las niñas. La mayor proporción de niños en segundo año tenía nueve años de edad, mientras que la proporción de las niñas era de ocho años, lo que significó que ellos tendían a desfasarse más que ellas.

En tercer año, el grupo etario de los niños era de los ocho a los 15 años, mientras que el de las niñas iba de los ocho a los 14 años; en la curva de edad de este grado escolar se presentó una concentración de niños varones en la edad de ocho años, mientras que entre las niñas era de 10 años. Para el cuarto grado el rango de edad de niños era de ocho a 14 años, para quinto el de los niños se amplió de los 10 a 15 años, mientras que el de las niñas se redujo considerablemente de 10 a 13 años. Y en sexto año sucedió a la inversa, el rango de edad de los niños varones iba de 11 a 14 años, en tanto que el de las niñas era de 11 hasta 16 años (UPN, 2004).

Por otra parte, se identificó que solamente 25% de las niñas y los niños reportaron una inscripción tardía al primer grado (8, 9, 10 años de edad) (UPN, 2004), esto significa que en buena medida el desfase de edad que presentan los menores se produce en la escuela.

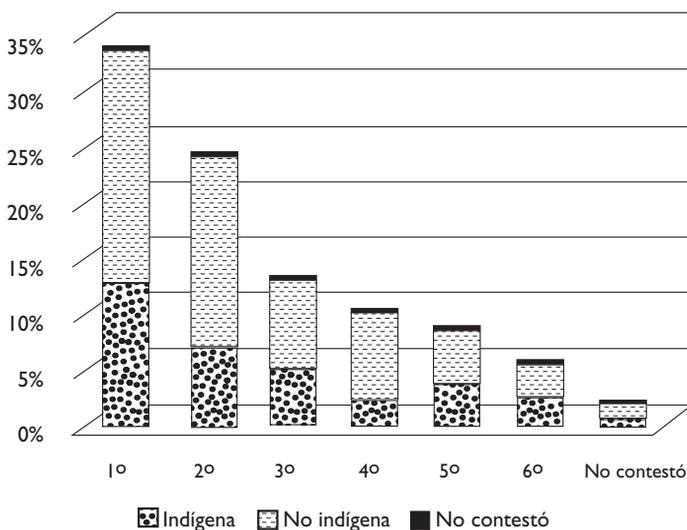
La concentración de la matrícula en los primeros grados de educación primaria, así como el desfase de edad que se produce a lo largo de la educación primaria, muestra los límites de la demanda,

pero fundamentalmente de la oferta educativa. Revelan las dificultades que enfrentan las NNJM para transitar regularmente por los diferentes grados escolares y para poder concluir con éxito su educación primaria.

PERMANENCIA Y DIVERSIDAD ÉTNICA

Para los menores y jóvenes indígenas migrantes, además de las dificultades que significa su incorporación a la escuela, el reto todavía mayor es lograr la permanencia y poder transitar con regularidad en la escuela primaria. A diferencia de la población no indígena, conforme avanza el proceso de escolarización se van reduciendo significativamente los porcentajes de inscripción y asistencia a la escuela, sobre todo en los primeros grados escolares, como se puede observar en la gráfica siguiente.

Figura 4.13 Alumnos por grado escolar y tipo de población (%)



Fuente: Informe parcial de la Evaluación externa del Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes. UPN-SEByN. México, 2004.

Del total de la muestra en estudio de alumnos inscritos en el primer grado 20.7% eran no indígenas, mientras que los estudiantes indígenas representaron 13.1%. En el segundo grado disminuyó significativamente la población indígena con 7.2%, mientras que en este mismo grado se inscribió 17.1% de población no indígena. Las dificultades para transitar del segundo al tercer grado pareciera que afectan de manera notoria particularmente a la población infantil no indígena, ya que solamente se registró 7.9% de estos alumnos y 5.2% de población indígena.

En los últimos tres grados escolares (de 4º a 6º), se ven desventajas en la permanencia en la escuela; de cada dos niños no indígenas inscritos en sexto grado hay solamente 0.6 de menores indígenas. A pesar de estos catastróficos resultados, las diferencias entre los dos tipos de población, en términos estrictamente estadísticos, no son tan notables como las expresadas en el primero y el segundo grados.

En las zonas de atracción las niñas y los niños indígenas enfrentan cotidianamente la violencia simbólica expresada a través de la negación y la falta de recuperación en el aula de sus saberes previos; el desconocimiento por parte de los docentes de sus valores y prácticas, la negación y desvalorización de su lengua materna; viven la imposición de una cultura y una lengua diferente a la propia. Los instructores comunitarios y maestros en estas zonas coinciden en considerar al niño migrante como un niño “diferente”. Para los maestros: “estos niños son muy tímidos, casi no se desenvuelven ya que su forma de aprender es muy diferente, porque el niño (de Sinaloa) ya tiene más aprendizaje, y ellos no [...] los de Sinaloa son más luchones” (entrevista con docente, 2000).

Al preguntarles a los maestros sobre cómo perciben a los niños indígenas, un docente comentó:

Los niños que vienen de otros estados como Oaxaca, Guerrero, Veracruz, al llegar al estado de Sinaloa presentan una característica, primero de padecimientos del medio geográfico; entonces cuando llegan a un plantel

educativo, empiezan a tener roces con otros niños, porque en ellos hay un aislamiento muy negativo, porque la forma de vestir, el tono de voz, la disciplina que presenta la escuela, el maestro [...] ven al maestro de una manera diferente (entrevista con docente, 2000).

Desde la MEIPIM y el Pronim, en los últimos años se ha intentado introducir en la capacitación de los instructores comunitarios y de los docentes un componente orientado hacia el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística de la población infantil migrante, sin embargo, la interculturalidad como enfoque pedagógico recién comienza a ser reconocida por parte de los docentes en contraposición de la tendencia del no reconocimiento de las diferencias y de la riqueza que ofrece la diversidad que caracteriza a los grupos escolares con migrantes. Generalmente la diferencia cultural de los niños indígenas es motivo para asignarles una serie de mote que tienen como trasfondo la descalificación. Los maestros describen a los infantes indígenas como traviosos, inquietos e impulsivos (Conafe, 1999), sin saber que desde su socialización primaria y por su origen indígena se han formado como personas de trabajo:

se enseñan mientras siguen a sus mayores en la jornada diaria, donde descubren el valor del trabajo como acción solidaria y colectiva, que es aprender mediante la acción a resolver y a participar en las labores y necesidades locales. La experiencia comunitaria demuestra que saber es hacer y de esa manera los aprendizajes adquieren para el infante y su comunidad un valor concreto, representan una herencia, un don, que le da sentido y atributo (Gómez, 1997, p. 79).

Las prácticas sociales y culturales de las niñas y los niños han dado como resultado la adquisición y el uso diferente de un conjunto de destrezas y habilidades que son altamente valoradas bajo criterios y valores implícitos en el contexto sociocultural indígena, producto de las prácticas sociales hegemónicas de su grupo social y de su cultura propia (Rojas, 2004).

Otros rasgos de estos infantes son la timidez, la lentitud y el silencio (Conafe, 1999; Rojas, 2004). Las niñas y los niños indígenas son “callados” ante lo desconocido, y se aíslan ya sea de forma individual o grupal, muestran actitudes de recelo y desconfianza ante exigencias de comportamientos que les son ajenos culturalmente.

Los niños, los jóvenes y los adultos [...] se relacionan con los otros sin palabras, sin preguntas: observando. Culturalmente se considera un atributo de persona sabia hacer del silencio un espacio amplio de observación; de esa forma la niñez se introduce al conocimiento comunitario, a las prácticas, la tradición y la costumbre” (Gómez, 1997, p. 61).

Así, las variantes culturales se traducen en mecanismos de diferenciación negativos y de discriminación en el aula: “La expresión de las diferencias culturales y lingüísticas en el salón de clase, en la medida en que no son asumidas como una diferencia cultural, aparecen como sinónimos de trasgresión a un modelo de comportamiento idealizado por el enseñante” (Conafe, 1999, p. 53).

Está en proceso de consolidarse un modelo pedagógico pertinente que incluya el componente étnico como un elemento enriquecedor de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se requiere intensificar la formulación de estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de la lecto-escritura, así como el uso y valoración de la lengua indígena en los salones de clase. Hace falta también el diseño de técnicas didácticas para la enseñanza del español, así como para la interacción grupal regida por principios de respeto y tolerancia para que en el aula puedan ser reconocidas sus diferencias culturales.

REPETICIÓN ESCOLAR DE LAS NNJM

El fenómeno de la repetición escolar es uno de los principales problemas en la atención educativa de la población infantil jornalera migrante. Adicionalmente a los factores externos que poco favore-

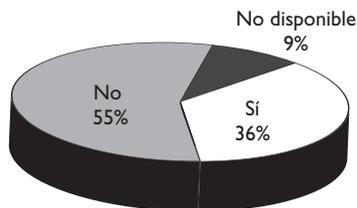
cen la permanencia y el éxito escolares de estos niños en la escuela, existen otros derivados de la baja calidad de la oferta educativa que impactan negativamente en sus resultados escolares. Las niñas y los niños migrantes, una vez inscritos en la escuela, presentan problemas asociados con su enfrentamiento a los códigos escolares, pero fundamentalmente padecen las consecuencias de la falta de una propuesta educativa que les ofrezca oportunidades para transitar exitosamente por la educación primaria.

Desde que se incorporan al inicio de su educación primaria hay fuertes dificultades; particularmente durante el primero y segundo grados, que son un gran “embudo” para poder permanecer y transitar por la pirámide escolar. En los grados escolares posteriores enfrenten toda una serie de dificultades asociadas con la falta de pertinencia y suficiencia de estrategias y recursos que requieren para alcanzar aprendizajes significativos y de logros equiparables, así como la certificación exitosa de los resultados de su escolarización. El tránsito de las niñas y los niños por este nivel educativo pueda sentar las bases para la adquisición de competencias básicas futuras.

Una de las condiciones particularmente desfavorables son aquellas derivadas de la falta de dispositivos para el seguimiento y la certificación de los aprendizajes durante sus tránsitos entre las zonas expulsoras y receptoras. En varias entidades federativas del país no se les otorgan boletas de calificaciones o constancias por los periodos que permanecen dentro de la escuela¹⁰, ni cuando transitan entre los diferentes programas educativos, lo que produce el fenómeno de la repetición escolar. Según la información proporcionada por los padres, más de 36% de los niños ha permanecido en el mismo grado escolar por causas que desconocen.

¹⁰ Los modelos que impulsan tanto el Conafe como la SEP se proponen garantizar la certificación de los avances de los niños al momento de migrar. Sin embargo, esto es un aspecto que no se tiene resuelto aún.

Figura 4.14 Repetición escolar en el Pronim



Fuente: Elaboración de la autora con datos recuperados del cuestionario aplicado a padres de familia de alumnos registrados en el Pronim, ciclo escolar agrícola 2003-2004. Resultados de la Evaluación externa del Programa de Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes. UPN-SEByN. México, 2004.

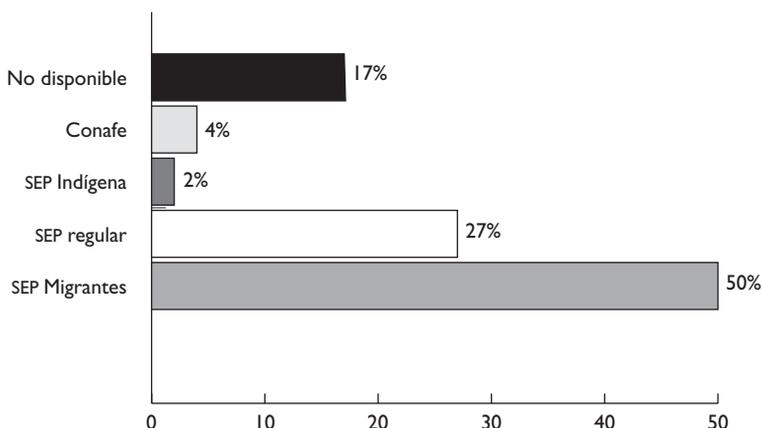
Una vez que han permanecido largos periodos en las zonas de atracción, al regresar a sus comunidades ya no cuentan con la oportunidad de asistir a la escuela, debido al avance de los ciclos escolares, por lo que tienen que esperar para reinscribirse nuevamente en las zonas de atracción o intermedias en el grado que estaban (en caso de regresar a los mismos campamentos), pues de lo contrario tienen que incorporarse al grado que se les asigne o al que esté trabajando el maestro en el lugar a donde migran.

En las zonas de origen, la mayoría de los niños migrantes se inscribe en el primer año, pero generalmente tiene que interrumpir sus estudios para trasladarse a las zonas de atracción o intermedias, donde los que tienen oportunidad vuelven a ser inscritos. Posteriormente, al término de los ciclos productivos regresan a sus comunidades de origen (en el caso de los migrantes pendulares) sin boletas de calificaciones ni constancias que acrediten los estudios realizados, por lo que se ven en la necesidad de repetir los grados escolares ya cursados, no sin antes enfrentar un sin número de trabas burocráticas que producen el desaliento en los padres o cuando no se resuelven generan años escolares de espera y tiempo perdido para los niños, muchos de ellos terminan expulsados del sistema educativo.

Otro problema que es aún más complejo, es la repetición impuesta a los niños cuando éstos se trasladan de una modalidad educativa a otra; esto se ha detectado cuando el menor proviene del

esquema del Conafe y se incorpora al de la SEP. De acuerdo con los datos proporcionados por los padres de familia con hijos inscritos en el Pronim en las comunidades de origen, solamente 50% de sus hijos continúa en el programa, 26.9% se incorpora a las escuelas regulares, 3.5% al programa del Conafe, y 2.5% al subsistema de educación indígena (UPN, 2004).

Figura 4.15 Tipo de escuela a la que asisten



Fuente: Elaboración de la autora con datos recuperados del cuestionario aplicado a padres de familia de alumnos registrados en el Pronim, ciclo escolar agrícola 2003-2004. Resultados de la Evaluación externa del Programa de Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes. UPN-SEByN. México, 2004.

La carencia de instrumentos para la valoración de los aprendizajes, así como las formas estereotipadas de los docentes frente a los tiempos y la participación de los niños en la escuela propician que tanto en las zonas de atracción como en las de origen migratorio estos niños sean considerados repetidores.

Los indicadores relacionados con la deserción y la reprobación escolar difícilmente pueden ser documentados en el caso de las niñas y niños jornaleros migrantes pendulares y golondrinos, ya que abandonan las actividades escolares sin que existan datos confiables sobre su continuidad educativa. Por su continua movilidad y dada la carencia, en la mayoría de las entidades federativas, de mecanis-

mos de seguimiento y certificación, las niñas y los niños migrantes “no alcanzan a ser reprobados”. Además es común que ni los padres de familia ni los menores sepan si aprobaron o reprobaron los grados cursados en el año escolar anterior.

Con estos datos podemos afirmar que los programas para la educación primaria de las niñas y los niños migrantes presentan:

- Altos índices de deserción intracurricular y definitiva en todo el ciclo.
- Altos índices de reprobación, particularmente en los primeros grados escolares.
- Altos índices de repetición escolar en el nivel primario generado por el desfase de edad en relación con su grado correspondiente, lo que aumenta el rezago educativo de esta población, lo que se expresa en la deserción definitiva del niño jornalero de la escuela.

Todo ello ocasiona, a pesar del derecho constitucional establecido y de la expansión creciente de la matrícula del sistema educativo mexicano en la educación primaria, la inequidad educativa para las niñas y los niños jornaleros migrantes en edad escolar, la cual se expresa en:

- El desigual acceso a una educación primaria que satisfaga de manera pertinente las necesidades de esta población.
- Falta de posibilidades para la permanencia y logro escolares.
- La incorporación tardía y el desfase en la edad, que fomentan el alto índice de repetición y deserción escolar entre esta población.
- La falta de continuidad educativa debida al traslado permanente entre las zonas de origen y las zonas receptoras o de atracción, donde la mayoría de las veces no pueden reincorporarse y continuar con los ciclos escolares.

Estos datos permiten mostrar los bajos resultados en la eficiencia terminal de los programas educativos que se ofrecen a la población

infantil migrante, basta citar un solo dato por demás desconsolador e inquietante: en el estado de Sonora “entre 1999 y el año 2003 han egresado 25 alumnos de la primaria para niños migrantes; esperamos que en 2004 egresen 27 niñas y niños” (Salinas, 2004). En entrevista con un padre de familia, éste explicaba.

Sí nos venimos y cuando me regresé le dije al director que si podían apuntar a la chamaca, que iba de tercero, que entrara a cuarto, ya no me la quisieron recibir [...]. Entonces al otro año, cuando me vine pa'ca, le dije pues también que lo apuntaran, y no quisieron ¡Verdad! Entonces yo le hablé al director y yo le dije que me dé chance. Es que yo quiero que mi niña, que fuera a la escuela pues. ¡No! –dice– ya se fueron los libros. Ahorita ya no se puede. Entonces –yo le dije–, vamos de un modo, me hace un paro, y yo le pago el pasaje de Metepec, para ver si mi hija, se puede inscribir todavía. Y después él me dijo que sí, que iba a ir conmigo, y después al otro día, se echó para atrás y ya no fue. Él era el director, era el que ponía todos los nombres de los niños. Entonces ya no quería [...] Bueno ni modo, yo quería que ella estudiara, así que ahí quedamos. De allá me vine después para acá, así que mi hija ya no fue a la escuela y ya no la mandé porque ya estaba grande (entrevista a padre de familia, 2000).

Y así la profecía se cumplió, se pone en tela de juicio no sólo la equidad y la calidad de la educación que ofrece el sistema educativo nacional a los sectores más necesitados del país, sino además, los principios de democracia, igualdad y justicia social que deben regir en toda sociedad que se considere civilizada. Negarles a las niñas y los niños jornaleros migrantes el derecho a la educación primaria representa hoy en nuestro país una afrenta a los derechos más elementales y un reto que llevamos a costas todos aquellos que luchamos por un mundo más humano y por el respeto a la dignidad.

CONCLUSIONES

México es un país que ha firmado y refrendado los acuerdos internacionales orientados a velar por los derechos humanos y principalmente por la protección a la infancia, y donde constitucionalmente se ha establecido una legislación que obliga al Estado a otorgar beneficios sociales, particularmente a los sectores más desfavorecidos, así como cumplir el derecho a la educación básica de todos los ciudadanos sin distinción social, de género u origen étnico. Se cuenta con los estatutos jurídicos que protegen a la infancia, que prohíben incorporación de los menores de edad al trabajo asalariado, sin embargo, aún existen miles de niñas y niños que viven en condiciones infrahumanas, sujetos a la explotación laboral extrema, que sobreviven al margen de cualquier tipo de beneficio social y que no cuentan con oportunidades para acceder y asistir a la escuela. Situación equiparable al *México bárbaro* de finales del siglo XIX en que la población rural e indígena vivía subyugada por los grandes latifundios porfirianos.

El tránsito del país al modelo de desarrollo global ha favorecido un acelerado crecimiento de la economía agrícola comercial orientada hacia el consumo internacional y nacional, a la vez que se ha pauperizado a las agriculturas de autoconsumo y a las pequeñas y medianas unidades productivas agropecuarias, lo que ha obligado

a los sectores campesinos e indígenas a migrar de sus territorios originales en busca de trabajo y de ingresos para satisfacer sus necesidades básicas.

Estos sectores sociales han encontrado en la migración temporal o definitiva la única estrategia de sobrevivencia. Junto con sus familias salen de sus comunidades y regiones de origen hacia las zonas donde se concentran los grandes y medianos centros de producción agrícola, con el fin de vender su mano de obra e incorporarse como jornaleros al segmentado mercado del trabajo agrícola mexicano.

Esta movilidad conforma un complejo mosaico migratorio en el que se aprecian diferentes zonas agrícolas (de atracción, intermedias y de origen) y rutas migratorias interdependientes (Pacífico, Golfo, Centro y Sureste), cuya regulación está dada fundamentalmente por los requerimientos de mano de obra para el funcionamiento y la rentabilidad de la gran empresa agrícola sobre todo exportadora, y por otra parte, por la creciente necesidad de fuentes de empleo por parte de los sectores más pobres del país. Conjunción de necesidades que ha dado como resultado un fenómeno económica con profundas implicaciones políticas, jurídicas, sociales y culturales que pone en entredicho los principios básicos de equidad y de justicia social que debieran regir la vida de toda sociedad que se considere democrática e incluyente.

La doble condición que enfrentan los jornaleros y sus familias como migrantes trabajadores del campo provoca marginación, exclusión y vulnerabilidad social. Estas familias provienen generalmente de los estados que presentan los mayores índices de pobreza, como son Guerrero, Oaxaca, Veracruz e Hidalgo, (principales entidades federativas expulsoras de mano de obra), y se trasladan a los estados o regiones con mayores niveles de desarrollo económico como son Sinaloa, Sonora, Baja California y Baja California Sur (zonas de atracción más representativas).

Los jornaleros migrantes conforman un sector muy importante de la economía nacional que demográficamente está integrado de manera heterogénea y multiétnica, son generalmente jóvenes, hom-

bres y mujeres casi en igual proporción, niñas y niños indígenas y no indígenas que han hecho del trabajo agrícola y de la migración una forma de vida. Los indígenas proceden de diferentes pueblos originarios: mixtecos, náhuatl, zapotecos, amuzgos, tepehuanos, mazatecos, popoluca, tarascos, triquis, coras, huicholes, entre los más representativos.

Dentro de este sector social, los jornaleros migrantes indígenas presentan los peores índices de desnutrición, enfermedad y analfabetismo y son los que realizan las actividades más arduas y penosas, y quienes perciben los más bajos salarios comparativamente con los que obtiene la población jornalera migrante no indígena. En esta estratificación los no hablantes del español ocupan niveles más deplorables en la pirámide vertical del segmentado mercado de trabajo agrícola. En las zonas de atracción todos, tanto indígenas como no indígenas, están sujetos a la flexibilidad laboral, al trabajo en negro o al trabajo indecente, con magros salarios, sin contrataciones formales, carentes de servicios y prestaciones laborales.

En estas zonas se ven sometidos a todo tipo de vejaciones y a las más extremas formas de explotación laboral; se incorporan al trabajo de manera temporal y en función de las necesidades de los ciclos productivos de cada cultivo, cumplen jornadas de trabajo mayores a las establecidas por la ley, perciben salarios miserables con los que difícilmente pueden cubrir las necesidades de ellos y de sus familias. Además de que están permanentemente expuestos a los efectos de los agroquímicos y a los riesgos de trabajo sin contar con ninguna protección ni servicios médicos suficientes. Este sector de la población tampoco cuenta con organizaciones propias o mecanismos de defensa frente a la explotación laboral y la impunidad jurídica que prevalece particularmente en las zonas atractoras. Las condiciones de vida y trabajo de las familias jornaleras migrantes es producto de la falta de equidad y de las grandes asimetrías económicas y sociales que existen en nuestra sociedad.

Los hijos de las familias jornaleras migrantes están todavía más expuestos a mayores niveles de riesgo y vulnerabilidad. Las niñas y

los niños participan en la constante movilidad y muchos de ellos se incorporan desde muy pequeños al mercado de trabajo, con la consecuente necesidad de tener que adaptarse continuamente a diferentes climas y ambientes socioculturales, así como a condiciones de vida precaria tanto en las zonas de origen como en las de atracción, además de enfrentar los mecanismos de explotación laboral en las mismas circunstancias que los adultos, embargando con esto la realización de todas las actividades propias de la infancia y las oportunidades que puedan favorecer su desarrollo.

En las zonas de atracción, estos menores están permanentemente expuestos a climas extremos, a la falta de alimentación, a enfermedades inherentes a la pobreza y a las generadas por la permanente exposición a los plaguicidas y a los compuestos químicos que son utilizados en la producción agrícola. La pobreza extrema en la que nacen y crecen mella sus posibilidades de crecimiento físico y su desarrollo social, educativo y cultural.

Desde muy pequeños las niñas y los niños se incorporan al trabajo agrícola en relaciones salariales encubiertas, en las que en la mayoría de los casos es el padre o el jefe de familia quien percibe el salario familiar.

La fuerza de trabajo infantil es especialmente demandada para determinados tipos de cultivos, mano de obra que es utilizada al margen de los marcos jurídicos nacionales e internacionales. Por lo menos la mitad de todos ellos tiene que trabajar para contribuir al limitado ingreso familiar, además particularmente las niñas participan en la preparación de los alimentos, en el cuidado de los hermanos menores y con otras actividades requeridas para el funcionamiento de la familia. Modalidades de trabajo disimulado, con el que contribuyen indirectamente en la reproducción y reducción de los costos del mantenimiento de la mano de obra adulta.

Estas estrategias de doble explotación de la fuerza de trabajo infantil limitan a los menores ya que les niegan la oportunidad de acceder y permanecer en la escuela en condiciones propicias para concluir su educación primaria, lo que representa un obstáculo

para poder mejorar sus condiciones de vida con la consecuente reproducción del círculo de pobreza en que viven.

El Estado, a partir de una política pública cuyos principios están orientados a lograr mayor igualdad y justicia social en el país, ha impulsado diversas acciones intersectoriales e interinstitucionales para mejorar las condiciones de salud, alimentación, trabajo y educación de los hijos de las familias jornaleras migrantes; sin embargo, los resultados de estas acciones han sido insuficientes e ineficaces para contrarrestar las causas y los efectos de la marginación, la explotación laboral y la exclusión social que enfrentan, y poco han podido aminorar la brecha de la pobreza que ha mantenido a este sector de la población excluido del desarrollo social y económico del país. Hay muy poca voluntad política de visibilizarlos como sujetos de derechos económicos, sociales y políticos, y no hay las suficientes acciones gubernamentales significativas que puedan favorecer el mejoramiento de sus condiciones de vida.

Desde 1980 a la fecha el Estado, a través de la SEP y el Conafe, ha instrumentado diversos proyectos y programas de educación primaria enfocados a la población infantil migrante, sin embargo es el tiempo en que no se han logrado establecer estrategias pertinentes y resultados significativos en la atención educativa de esta población infantil.

La atención educativa que se les ofrece se debate, por un lado, entre meros discursos políticos llenos de buenas intenciones y un sistema educativo nacional colmado de inercias y vicios, de modelos educativos ineficientes empantanados en formas de operación y gestión burocratizadas. Y por otro lado, la voracidad creciente del capital empresarial agrícola que atrapa a los infantes en las redes de la explotación para despojarlos vampiresamente de su fuerza física, que atrapa sus conciencias y anula la oportunidad de que estos infantes tengan un futuro de vida más humano. Las familias jornaleras migrantes, a pesar de saberse esclavas de la pobreza y marcadas por un designio que pareciera condenarlas a vivir en la indigencia, luchan porque sus hijos no sufran el mismo destino.

El trasfondo de todo es un modelo económico voraz y una sociedad injusta, en cuyo seno las desigualdades se acentúan cada vez más, donde no hay jueces reguladores ni principios políticos o éticos que valgan, sólo una dramática realidad educativa en la que la calidad, la equidad y la justicia educativas son conceptos vacíos y más bien parecieran sombras que danzan burlonas en los precarios espacios escolares, ante las maestras, los maestros y los padres de familia, que con la invisibilidad y explotación a costas no pierden el anhelo de que sus niñas y niños puedan asistir y aprender en la escuela.

Históricamente los programas educativos para los jornaleros migrantes se han caracterizado por una precariedad estructural expresada, entre otras formas, en la falta de apoyos financieros tanto federales como estatales, con el consecuente impacto negativo en la calidad y la equidad de la educación que ofrecen estos programas. Cómo hablar de calidad y equidad educativa para los infantes jornaleros migrantes cuando al valorar los insumos, los procesos y los resultados de los actuales programas educativos o a cualquiera de los elementos requeridos para una adecuada atención educativa en el discurso siempre están presentes los vocablos precario, insuficiente, carencia, privación y escasez.

En la instrumentación de los programas educativos los tiempos políticos y los entrampados burocráticos nada tienen que ver con los tiempos de penurias, de trabajo y de vida de los jornaleros migrantes. Se diseñan políticas coyunturales y programas educativos inoperantes en los que se formulan convenios que comprometen al gobierno en sus distintas instancias de decisión (federal y estatales) para ampliar las oportunidades educativas y mejorar la calidad de la educación para esta población infantil. Sin embargo no se establecen los mecanismos que deberían garantizar el cumplimiento de estos compromisos, que quedan en acuerdos de papel. Se realizan interminables y numerosos coloquios protocolarios para redefinir y proteger intereses e imágenes institucionales con la rivalidad y la defensa del territorio como trasfondo, así se planea, se asignan, se distribuyen y se transfieren los escasos recursos federales para

mejorar la calidad de programas para la atención de las niñas y los niños migrantes. Sin que exista una política de equidad en su distribución, sin considerar las condiciones, necesidades y resultados previos de las instancias estatales responsables de la operación de los planes, ampliándose con ello cada vez más los márgenes de inequidad regional y social que existe en el país.

Mientras la retórica oficial reitera los principios de equidad y calidad educativa, además de la preocupación del Estado por la población vulnerable, apenas se atiende optimistamente a cinco niñas y niños migrantes por cada 100 que requieren el servicio educativo en la educación primaria, y aunado a esto, los programas no ofrecen condiciones de igualdad, de oportunidades educativas para estos menores.

A más nivel de desarrollo socioeconómico y menos índices de marginación en los lugares a los que migran (zonas de atracción e intermedias), se canalizan mayores recursos presupuestales, no obstante que en estos lugares la política pública está subordinada a los intereses privados. En las zonas y entidades federativas de atracción, las oportunidades de ingreso y permanencia en la escuela primaria están determinadas directamente por las necesidades de mano de obras del mercado laboral, lo que se expresa en nulas condiciones físicas y en el reducido tiempo disponible de los niños para asistir y participar en las actividades escolares; así como también en la falta de autonomía de los centros escolares.

Las condiciones de los espacios escolares están en función de la inversión del capital empresarial; la existencia misma del servicio educativo en los campamentos, albergues o fincas depende de la voluntad del empresario no son resultado de acciones educativas derivadas de una política del Estado que debiera de garantizar el ingreso de todas las niñas y los niños del país a la educación primaria.

Las entidades federativas con mayores índices de marginación, las cuales generalmente son las zonas de origen de los jornaleros migrantes, son las menos favorecidas con recursos públicos federales para la operación del servicio educativo, no obstante que existen

relativamente mejores condiciones para que las niñas y los niños migrantes puedan asistir a la escuela. Por lo general en las comunidades de origen los niños no participan directamente en el trabajo asalariado, los centros escolares se encuentran normalmente en las localidades y funcionan a partir de las necesidades y la participación comunitaria; los niños se desenvuelven en contextos culturales y lingüísticos propios, además de otros factores favorables para un mejor desempeño escolar.

Esta limitada oportunidad de acceso y falta de equidad regional presenta una relación directa entre el índice de pobreza y el apoyo financiero que se recibe por parte del gobierno federal: entre más pobre es la entidad federativa menos son los recursos financieros que se le otorgan. Y la misma relación priva a partir del tipo de población que demanda la atención educativa: a más personas pobres y explotadas corresponde más indiferencia en cuanto a sus oportunidades educativas.

Dentro del propio sector migrante existen unos grupos más favorecidos que otros. Las niñas y los niños jornaleros migrantes no indígenas tienen más oportunidad de acceder a la educación y obtienen mejores resultados escolares en comparación con los migrantes indígenas; y lo mismo sucede al comparar las oportunidades educativas de que disponen las niñas y los niños no trabajadores con los trabajadores, o a los infantes jornaleros asentados con la población infantil migrante pendular y golondrina. Los niños migrantes golondrinos son los que menos pueden asistir y mantenerse dentro de la escuela, debido a su mayor movilidad y escasa permanencia en las zonas de asentamiento, aunado a una mayor participación de los menores en el trabajo asalariado, así como por las exigencias de adaptación que implica la movilidad permanente y por ende la existencia de más conflictos culturales y lingüísticos que tienen que enfrentar.

Del ya reducido número de niñas y niños que logran registrarse en la escuela primaria, un promedio de cinco de cada 10 inscritos está registrado en el primer grado, mismo que se convierte en un

pedestal para el posterior fracaso escolar de estos infantes. Particularmente, en el primer año se presenta un alto índice de repetición reiterada, de extraedad (se identifican jóvenes de 16 años inscritos en el primer grado), y el abandono frecuente de las actividades escolares. Fenómenos que son ocasionados no sólo por los factores externos que influyen negativamente en la escolarización, sino también debido a la baja calidad de la oferta educativa que reciben, independientemente de las zonas o entidades federativas donde estén inscritos en la escuela (zonas de origen o zonas de destino migratorio).

La movilidad y la participación de las niñas y los niños en el trabajo agrícola, particularmente en las zonas de atracción e intermedias, junto con la falta de calidad de la oferta educativa, son variables que influyen de manera determinante para transitar del nivel más básico de oportunidad educativa (acceso al primer grado de primaria) a posteriores niveles de oportunidad, como lo son: el aprendizaje suficiente para concluir el primer grado; oportunidad de concluir la educación primaria y la adquisición de conocimientos equiparables; así como la oportunidad de obtener otro tipo de satisfactores sociales y económicos.

En las zonas de atracción e intermedias (ubicadas en entidades con índices bajos y medios de marginación) los niños tienen una alta participación en el trabajo agrícola, lo que se observa en una matrícula menor registrada en el primer grado; se atiende en mayor proporción a población infantil asentada, los rangos de edad están más cercanos al promedio de edad nacional correspondiente, se registra una mayor proporción de niños que de niñas, asisten a la escuela menos niños y niñas indígenas. En tanto que en las zonas de origen o expulsoras (ubicadas en entidades con altos y muy altos índices de marginación), las niñas y los niños se incorporaron al trabajo asalariado con menor frecuencia, se identifica un número mayor de infantes inscritos en este grado, los niños atendidos son básicamente migrantes pendulares, el rango etario es más amplio y heterogéneo, se registra un mayor número de niñas inscritas y que

asisten a la escuela y la población inscrita proviene mayoritariamente de grupos indígenas.

Desde una perspectiva uniformizante centrada en una escuela graduada, en modelos pedagógicos homogéneos y en itinerarios formativos lineales, estos resultados hablarían de una mayor eficiencia en el primer tipo de zonas; sin embargo, desde otra perspectiva se ofrecen mayores oportunidades educativas en las zonas expulsoras o estados más pobres, en la medida en que, independientemente de la edad, trayectoria y antecedentes escolares, género, origen étnico o forma de participación en la dinámica migratoria, se sigue ampliando la oportunidad de asistir y permanecer en la escuela primaria a los niños jornaleros migrantes.

Por otra parte, la educación primaria que reciben los hijos de los jornaleros se caracteriza por baja calidad educativa que se expresa en los espacios escolares, en los que se hace evidente no sólo la infraestructura rudimentaria y la carencia de aulas dignas y espacios escolares donde puedan jugar y aprender como cualquier otro niño o niña, sino también, en la falta de aplicación de modelos pedagógicos y curriculares pertinentes en los que realmente sean considerados los intereses y las necesidades de las niñas y los niños jornaleros migrantes. Poca calidad que también se expresa en las bajas expectativas escolares de los maestros y los padres de familia, cuando los niños siguen soñando con ser maestros, enfermeras o simplemente con poder trabajar en la ciudad y cuyas esperanzas manifiestan la seguridad de que podrán tener un futuro mejor.

En los programas de educación para los niños migrantes es difícil hablar de equidad y calidad cuando todavía muchos maestros trabajan a la intemperie o en salones construidos con láminas por ellos mismos y los padres de familia, sin mobiliario escolar ni libros de texto, sin materiales de apoyo y sujetos a la voluntad del empresario que “bondadosamente” les permite cumplir con su función social y educativa dentro de su feudo; con salarios simbólicos más que equitativos, y que muchas veces los maestros los utilizan para cubrir las necesidades básicas para continuar trabajando en el aula.

Cuando lo que se requiere es que estos maestros estén mejor preparados y valorados socialmente, a fin de que cuenten con las herramientas pedagógicas y didácticas pertinentes para la formación de las niñas y los niños migrantes, con la certeza de saberse arquitectos de ilusiones posibles, y no solamente guiados por su vocación y deseo de servicio, ímpetus propios del ideal vasconcelista, cuya mayor satisfacción se plasma cuando logran que una niña o un niño jornalero migrante aprenda a leer y escribir, a pesar de no contar con estrategias y materiales pertinentes para enfrentar el trabajo didáctico con grupos escolares multigrado, multiétnicos y multilingüísticos, desconociendo métodos y técnicas para enseñarles a hablar español, a leer y a escribir y revalorizar sus propias lenguas.

Cómo hablar de equidad y calidad en logros escolares si las pocas niñas y niños jornaleros migrantes que tienen la oportunidad de ingresar a la escuela asisten a sus actividades escolares enfermos y desnutridos, después de haber trabajado jornadas de más de ocho horas en las rudas tareas agrícolas y expuestos a climas extremos, muchos de ellos sin entender siquiera el español. Repiten una y otra vez el primer grado, como los demás, con el deseo de aprender a escribir su nombre, hacer cuentas y poder hablar un idioma que no les es propio, pero que requieren para poder insertarse en un mundo social y económico con la esperanza de poder vivir mejor.

Cómo hablar de equidad y calidad educativa si en principio la mayoría de estos niños ni siquiera puede acceder a la escuela, y de los pocos que lo hacen la mitad está inscrito en el primer grado; solamente cuatro de cada 100 logran inscribirse en sexto, todos sometidos y expuestos a la repetición escolar. Cómo hablar de equidad y calidad educativa cuando de manera frecuente la gran mayoría de estos niños tiene que abandonar la escuela o desertar definitivamente de ella por cualquiera de los motivos expuestos.

Ante esta realidad educativa estamos aún muy lejos de que en este México del siglo XXI se logre ofrecer igualdad equitativa, en oportunidades de educación primaria a los niños jornaleros migrantes, ya que aún no se ha podido garantizar que todos estos niños tengan

un lugar en una escuela primaria. La modernidad no es todavía una realidad cabal en nuestro país, cuando miles de niños jornaleros migrantes (sin contar a los adultos) no saben leer ni escribir y de los pocos que se inscriben en la escuela, la mayoría apenas logra cursar el segundo año de primaria. Tampoco podemos afirmar todavía que en nuestro país la educación básica sea un medio para igualar las oportunidades de acceso de los sectores más pobres a los bienes económicos y sociales.

Mejorar los resultados de los programas educativos para la educación primaria de los niños migrantes es un reto mayor y para cumplirlo es obligatorio revisar las estructuras y realizar cambios de fondo y transversales en todo el sistema educativo. Esto implica modificar las formas en la toma de decisiones, los estilos de dirección y de gestión; los procesos de implementación de proyectos y de los propios programas educativos; así como impulsar procesos de cambio en los sujetos, en la institución y en la cultura escolar.

El cambio es un imperativo, tanto en los programas pedagógicos como en las estructuras y en los procesos involucrados en la implementación de proyectos y programas innovadores para atención educativa de las niñas y los niños jornaleros migrantes. Pero además es necesario que los componentes nuevos no se sometan a las viejas estructuras. De nada valen los esfuerzos por elaborar propuestas curriculares alternas y pretender cambiar el viejo sistema de enseñanza-aprendizaje, si no se modifica de fondo la “montaña de inercias” que se han generado al interior del sistema educativo y que en muy poco han beneficiado a las iniciativas pedagógicas orientadas hacia los procesos de transformación y la búsqueda de mejores resultados escolares con esta población infantil.

Las reflexiones finales de este trabajo de investigación son una denuncia y una manifestación política en oposición a un modelo económico que reproduce y amplía de continuo la desigualdad y la inequidad existentes. Es también una forma de expresar el malestar y profunda ira ante la impunidad que prevalece en nuestra sociedad, sentimientos que con toda certeza compartimos quienes

hemos tenido la oportunidad de estar en un campamento de jornaleros migrantes, de convivir con ellos, de conocer sus anhelos y desalientos. Es un trabajo de investigación que se realizó también con la esperanza de que los resultados y conclusiones del estudio sean un aporte y un llamado a la conciencia de todos nosotros para construir un mundo de mayor igualdad y justicia donde nadie esté excluido de vivir con dignidad.

REFERENCIAS

LIBROS

- Banco Mundial (1992). *Staff Appraisal Report*. México: BM-SEP.
- Bertely, M. (1998). Educación indígena del siglo XX en México. En P. Latapí (coord.), *Un siglo de educación en México*. Tomo II. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bertely, M. & Robles, A. (1997). *Indígenas en la escuela*. México: Comie.
- Bobbio, N. (2000). *El futuro de la democracia*. México: FCE.
- Consejo Nacional de Fomento Educativo (1996). *Educación comunitaria rural. Una experiencia mexicana*. México: Conafe.
- Consejo Nacional de Fomento Educativo (1999). *Educación intercultural. Una propuesta para población infantil migrante*. México: Conafe.
- Connell, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Coraggio, J. L. & Torres, R. M. (1997). *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos*. Argentina: Niño y Dávila Editores.
- Cos-Montiel, F. (2001). Sirviendo las mesas del mundo: las niñas y los niños jornaleros agrícolas en México. En N. del Río (coord.), *La infancia vulnerable en México en un mundo globalizado* (pp. 15-38). México: UAM-Unicef.
- Díaz, P. & Salinas, S. (2001). Globalización, migración y trabajo infantil: el caso de las niñas y los niños jornaleros del tabaco en Nayarit. México En N. del Río (coord.), *La infancia vulnerable de México en un mundo globalizado* (pp. 95-111). México: UAM-Unicef.
- Díaz, P. & Salinas, S. (2002). *Plaguicidas, tabaco y salud: el caso de los jornaleros huicholes, jornaleros mestizos y ejidatarios en Nayarit*. México: Proyecto huicholes y plaguicidas.

- Embriz, A., Ruiz, L. & Ávila, A. (2001). La pobreza entre los indígenas de México. En L. Gallardo & J. Osorio (coords.), *Los rostros de la pobreza. El debate* (pp. 153-196). Tomo III. México: ITESO-UIA-Limusa.
- Edwards, B. (1996). Comentarios a la ponencia de Ernesto Schiefelbein. En *Encuentro Latinoamericano de Innovaciones Educativas en el Medio Rural* (pp. 199-203). México: Conafe.
- Ezpeleta, J. (1996). Comentarios a la ponencia de Juan E. García-Huidobro. En *Encuentro Latinoamericano de Innovaciones Educativas en el Medio Rural* (pp. 101-105). México: Conafe
- Ezpeleta, J. & Weiss, E. (2000). *Cambiar la escuela rural. Evaluación cualitativa del programa para abatir el rezago educativo*. México: DIE-Cinvestav.
- Fuenlabrada, I. & Weiss, E. (1997). *Las prácticas escolares y docentes en las escuelas multigrado de la educación primaria. Lineamientos para un nuevo modelo*. México: DIE-Cinvestav-IPN.
- Galeana, R. (1997). *Infancia desertora*. México: Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano. A. C.
- García, N. (2001). *La globalización imaginada*. México-Barcelona-Buenos Aires: Paidós.
- García-Huidobro, J. E. (1996). Las reformas de la educación básica en América Latina. En *Encuentro Latinoamericano de Innovaciones Educativas en el Medio Rural* (pp. 85- 100). México: Conafe.
- Gendreau, M. (2001). Tres dimensiones de la geografía de la pobreza. En L. Gallardo & J. Osorio (coords.), *Los rostros de la pobreza* (pp. 75-149). *El debate* Tomo II. México: UIA-Editorial Limusa. S. A. de C. V.- Grupo Noriega Editores.
- Gimeno, J. (1999). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Ediciones Morata. S. L.
- Gimeno, J. & Pérez, Á. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Editorial Morata.
- Guevara, G. (1995). *La catástrofe silenciosa*. México: FCE.
- Gómez, M. (2000). Los aprendizajes comunitarios en los altos de Chiapas. En M. Bertely & A. Robles (coords.), *Indígenas en la escuela* (pp. 55-84). México: Comie.
- Grammont, H. (1996). *Neoliberalismo y organización social en el campo mexicano*. México: Plaza y Valdez.
- Latapí, P. & Ulloa, M. (2000). *El financiamiento de la educación básica en el marco del federalismo*. México: FCE-Centro de Estudios sobre la Universidad de la UNAM.
- Martínez, J. A. (1996). *La educación primaria en la formación social mexicana 1875-1965*. México: UAM-X.
- Mercado, R. (1999). *El trabajo docente en el medio rural*. México: DIE-Cinvestav.

- Muñoz, C. (1996). *Origen y consecuencias de las desigualdades educativas. Investigaciones realizadas en América Latina sobre el problema*. México: FCE.
- OCDE (1991). *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe Internacional*. Barcelona-México: Paidós.
- OCDE (1998). *Desarrollo regional y política estructural en México*. Francia: Perspectivas OCDE.
- Ornelas, C. (1995). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. México: CIDE-FCE.
- Ornelas, C. (2001). Equidad: educación comunitaria y programas compensatorios. En C. Ornelas (comp.), *Investigación y política educativas: ensayos en honor a Pablo Latapí* (pp. 135-185). México: Santillana.
- Padilla, E. (2001). Los doblemente pobres del México actual. En L. R. Gallardo & J. Osorio (coords.), *Los rostros de la pobreza. El debate* (pp. 281-388). Tomo II. México: UIA-Editorial Limusa.
- Prawda, J. (1985). *Teoría y praxis de la planeación educativa en México*. México: Grijalbo.
- Prawda, J. (1987). *Logros, inequidades y retos del futuro del sistema educativo mexicano*. México: Editorial Grijalbo.
- Prawda, J. & Flores, G. (2001). *México educativo revisitado. Reflexiones al comienzo de un nuevo siglo*. México: Editorial Océano.
- Poder Ejecutivo (1996). *Programa de Desarrollo Educativo. 1995-2000*. México: Poder Ejecutivo Federal.
- Ramírez, M. (2001). Situación de vulnerabilidad de las niñas y los niños migrantes en México. Problemática para su acceso a una educación de calidad. En N. del Río (coord.), *La infancia vulnerable en México en un mundo globalizado* (pp. 55-78). México: UAM-Unicef.
- Ramírez, M. (2002) Haciendo visible lo invisible. En Teresinha Bertussi (coord.), *Anuario educativo mexicano: una visión retrospectiva* (pp. 208-217). Tomo I, México: UPN-La Jornada Ediciones.
- Reyes de la Cruz, V. & Ramírez, C. (2005). *Niñez jornalera. Educación y trabajo*. México: UABJO-Conacyt.
- Rodríguez, B. & Corrales, A. (2000). Los hijos y las hijas de jornaleros agrícolas en Sinaloa. Diagnóstico sobre el trabajo infantil y su contexto. México: Gobierno del estado de Sinaloa.
- Rodríguez, L. (1997). La atención educativa a niños migrantes: retos y perspectivas. En *La educación indígena hoy. Inclusión y diversidad* (pp. 296-304). *Memoria del seminario de educación indígena*. México: IEEPO-Proyecto editorial Huaxyácac.
- Román, L. & Aguirre R. (2001). Economía política y política social frente a la pobreza en México. En L. R. Gallardo & J. Osorio (coords.), *Los rostros de la pobreza. El debate* (pp. 95-166). Tomo I. México: UIA-Editorial Limusa.

- Rubio, M. & et al. (2000). *La migración indígena en México. Estado del desarrollo económico y social de los pueblos indígenas de México*. México: INI-PNUD.
- Sánchez, K. (1996). *La migración de la montaña de Guerrero. El caso de los jornaleros estacionales en Tenextango Morelos*. México: ENAH.
- Safa, E. & Castañeda, D. (2000). *Programas compensatorios*. En *Equidad y calidad de la educación básica* (pp. 127-174). México: Conafe.
- Schmelkes, S. (1996). Hacia la equidad: innovaciones educativas en el medio rural en América Latina. En *Encuentro Latinoamericano de Innovaciones Educativas en el Medio Rural* (pp. 23-41). México: Conafe.
- Sánchez, K. (2001). Los niños en la migración familiar de jornaleros agrícolas. En N. del Río (coord.). *La infancia vulnerable en México en un mundo globalizado* (pp. 79-94). México: UAM-Unicef.
- Secretaría de Desarrollo Social (2001). *Jornaleros Agrícolas*. México: Sedesol.
- Secretaría de Educación Pública (1996). *Programa de Desarrollo Educativo. 1995-2000*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (1998). *Expectativas de los padres y madres de los niños jornaleros agrícolas migrantes respecto a la educación primaria*. México: DGIE-SEByN.
- Secretaría de Educación Pública (1999). *Caracterización y expectativas del personal docente que participa en el programa*. México: DGIE-SEByN.
- Secretaría de Educación Pública (1999). *Estudio de asiduidad de los niños y niñas migrantes al aula Baja California-Oaxaca ciclo escolar 1998. Reporte de estudio*. México: DGIE-SEByN.
- Schiefelbein, E. (1996). Retos y perspectivas de la educación rural en América Latina. En *Encuentro Latinoamericano de Innovaciones Educativas en el Medio Rural* (pp. 187-198). México: Conafe.
- Tenti, E. (1988). *El arte del buen maestro*. México: Editorial Pax México.
- Torres, R. M. & Tenti, E. (2000). Políticas educativas y equidad en México: la experiencia de la educación comunitaria, la telesecundaria y los cursos comunitarios. En *Equidad y calidad en la educación básica* (pp. 175-272). México: Conafe.
- Uttech, M. (2001). Imaginar, facilitar, transformar. Una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural. México: Paidós.
- Weiss, E. (2002). Los programas compensatorios: una visión al pasado y al futuro. En C. Ornelas (comp.), *Valores, calidad y educación. Memoria del primer Encuentro Internacional de educación* (pp. 205-222). México: Santillana.
- Weller, G. (2001). Migración infantil. Explotación de mano de obra y privación de los servicios educativos: el caso de los niños indígenas mexicanos en zonas mestizas, la población más vulnerable. En N. del Río (coord.). *La infancia vulnerable en México en un mundo globalizado* (pp. 39-55). México: UAM-Unicef.

PERIÓDICOS Y REVISTAS

- Arroyo, R. (2001). Los excluidos sociales del campo. *Estudios Agrarios. Revista de la Procuraduría Agraria*. Nueva Época. Año 7, (17), 105-124.
- Barrón, A. & Hernández, J. M. (2000). Los nómadas del nuevo milenio. Migración y mercados de trabajo. *Cuadernos Agrarios*. Nueva época, (19-20), 150-168.
- Canabal, B. (2000). Migración desde una región de expulsión: la montaña de Guerrero. Migración y mercados de trabajo. *Cuadernos Agrarios*. Nueva época, (19-20), 169-188.
- Grammont, H. & Lara, S. M. (2000). Nuevos enfoques para el estudio del mercado de trabajo rural en México. Migración y mercados de trabajo. *Cuadernos Agrarios*. Nueva época, (19-20). 122-140.
- Mella, O. & Ortiz, I. (1999). Rendimiento escolar. Influencias diferenciales de factores externos e internos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. XXIX(1), 69-92.
- Molina, J. L. & Gutiérrez de la Rosa, E. (2005, Invierno). La experiencia del PAMCEDAR en el Valle de Mexicali. Testimonio de Dina Mendoza. *Entre maestros. Revista para maestr@s de educación básica*. 5(15), 12-21.
- Muñoz, C. (1973, Invierno). Evaluación del desarrollo educativo de México y factores que lo han determinado (1958-1970). *Revista del Centro de Estudios Educativos*. III(3), 11-46.
- Muñoz, C. & Lobo, J. (1974). Expansión escolar, mercado de trabajo y distribución de ingresos en México. Un análisis longitudinal: 1960-1969. *Revista del Centro de Estudios Educativos*. IV(1), pp. 9-30.
- Poder Ejecutivo (13 de julio de 1993). Ley General de Educación. *Diario Oficial de la Federación*. México: PEF
- Reimers, F. (1er. trimestre, 1999). El estudio de las oportunidades educativas de los pobres en América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. XXIX(1), 17-68.
- Reimers, F. (enero-junio, 2000). ¿Pueden aprender los hijos de los pobres en las escuelas de América Latina? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 5(9), 11-69.
- Rivero, A. (mayo, 2004). Dramático el rezago educativo en el campo. *Milenio Público*.
- Rojas, T. (otoño, 2004). El enseñante en un contexto educativo multicultural: retos del trabajo escolar con la población infantil jornalera migrante. *Revista Entre maestros. Revista para maestr@s de educación básica*. 4(10) 55-62.
- Rojas, T. (2006). Resultados de una política orientada hacia la equidad y la calidad de la educación primaria para las niñas y los niños jornaleros migrantes. *Revista Estudios Sociales*. (27), 92-122.

- Rojas, T. (septiembre-diciembre, 2007). Exclusión social e inequidad social en los jornaleros agrícolas migrantes en México. *Revista Decisión. Saberes para la acción en educación de adultos. Migración de jóvenes y adultos*. (18), 51-58.
- Salas, E. (12 de agosto de 1998,). *Mensaje recuperado el 3 de Agosto de 1998*. México: *El Nacional*.
- Sánchez, J. (25 de octubre de 2004,). Cada día más niños trabajan. México. *El Universal*.
- Sánchez, K. (2001). Acerca de enganchadores, cabos, capitanes y otros agentes de intermediación laboral en la agricultura. *Estudios Agrarios. Revista de la Procuraduría Agraria*. Año 7, (17), 60-98.
- Velasco, C. (15 de noviembre de 2004). Urge erradicar la explotación de menores: CNC. *El Universal*.

FUENTES ELECTRÓNICAS

- Briceño, C. A. (2000). Escolaridad, calidad y equidad: convivencia frustrada. Encuentro de Directivos y Altos Funcionarios de los Ministerios de Educación de los Países Iberoamericanos. Guatemala: OEI. Recuperado el 5 de marzo de 2005 de <http://www.campus-oei.org/calidad/escolaridad.htm>
- Briseño, P. (2005, marzo). Letrinas premio por emigrar a los campos agrícolas de jornaleros por migrar. En *CIMAC Noticias*. Oaxaca, México. Recuperado el 30 de agosto de 2005, <http://www.cimacnoticias.com.mx/noticias/05mar/s05032201.html>
- Brizzio de la Hoz, A. (26 y 27 de septiembre, 2002). El trabajo infantil una exclusión social. En Foro *Invisibilidad y Conciencia: Migración Interna de Niñas y Niños Jornaleros Migrantes en México*. México: UAM-X. Recuperado el 15 de noviembre de 2004 de <http://www.uam.mx/cdi/foroinvisible/trabajo/exclusion-social.pdf>
- Domínguez, M. de L. (2002). Infancia vulnerable: el caso de los niños jornaleros agrícolas migrantes de la montaña de Guerrero. En Foro *Invisibilidad y Conciencia: Migración Interna de Niñas y Niños Jornaleros Migrantes en México*. México: UAM-X. Recuperado el 15 de septiembre de 2004 de <http://www.uam.mx/cdi/foroinvisible/trabajo/montanagro.pdf>
- Galán, J. (2004, agosto 4). Sin escuela, hasta 700 mil niños jornaleros migrantes, calcula la SEP. México: *La Jornada*. Recuperado el 15 de octubre de 2004 de <http://www.jornada.unam.mx/2004/08/04/045n1soc.php?origen=soc-jus.php&fly=1>
- Guevara, G. (1991). México: ¿Un país de reprobados? En *Revista Nexos*. (400). México. Recuperado el 24 de octubre de 2005 de <http://www.nexos.com.mx/?P=leerarticulo&Article=268540>

- Inegi (2000). *XII Censo de Población y Vivienda, 2000*. México: Inegi. Recuperado el 2 de mayo de 2005 de <http://www.Inegi.org.mx/sistemas/olap/proyectos/bd/consulta.asp?p=14048&c=10252&s=est>
- López, M. G. (2002). Trabajo infantil y migración en el Valle de San Quintín. Baja California. En *Foro Invisibilidad y Conciencia: Migración Interna de Niñas y Niños Jornaleros Migrantes en México*. México: UAM-X. Recuperado el 16 de septiembre de 2004 de <http://www.uam.mx/cdi/foroinvisibilidad/trabajo/montanagro.pdf>
- Manzanos, C. (2002). La infancia migrante explotada: mercantilización y utilización política. En *Foro Invisibilidad y Conciencia: Migración Interna de Niñas y Niños Jornaleros Migrantes en México*. México: UAM-X. Recuperado el 10 de septiembre de 2004 de <http://www.uam.mx/cdi/foroinvisibilidad/trabajo/montanagro.pdf>
- Medina, P. (2004). Evaluación cualitativa-interpretativa de las experiencias formativas y escolares de niñas y niños migrantes y docentes en campamentos agrícolas a través del uso de instrumentos de registro visual y gráfico. En Rojas, R. T. (coord.). *Evaluación del Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes (2003)*. México: UPN-SEByN. Recuperado el 30 de julio del 2004 de <http://basica.sep.gob.mx/dgdgie/cva/sitio/pdf/evaluacionesext/PRONIM/2003/evaluaciones/informePRONIM.pdf>
- Sánchez, K. & Macchia, I. (2002). Conclusiones de la mesa sobre trabajo infantil. En *Foro Invisibilidad y Conciencia: Migración Interna de Niñas y Niños Jornaleros Migrantes en México*. México: UAM-X. Recuperado el 12 de septiembre de 2004 de <http://www.uam.mx/cdi/foroinvisibilidad/trabajo/montanagro.pdf>
- Sánchez, L. (2002). Programa para contribuir al ejercicio de los derechos de niñas y niños, hijos de jornaleros agrícolas y desalentar el trabajo infantil (Proceder). En *Foro Invisibilidad y Conciencia: Migración Interna de Niñas y Niños Jornaleros Migrantes en México*. México: UAM-X. Recuperado el 22 de septiembre de 2004 de <http://www.uam.mx/cdi/foroinvisibilidad/trabajo/montanagro.pdf>
- Schmelkes, S. (2002). Visibilizar para crear conciencia. Los jornaleros agrícolas de México a la luz de los derechos humanos. En *Foro Invisibilidad y Conciencia: Migración Interna de Niñas y Niños Jornaleros Migrantes en México*. México: UAM-X. Recuperado el 22 de septiembre de 2004 de <http://www.uam.mx/cdi/foroinvisibilidad/trabajo/montanagro.pdf>
- Son los niños jornaleros los más desnutridos, dicen (octubre, 2004). *Noroeste de Culiacán* Recuperado el 23 de junio de 2005 de <http://www.agronet.com.mx/cgi/notes.cgi?Action=Viewhistory&Note=40&Type=L&Datemin=2004-10-01%2000:00:00&Datemax=2004-10-31%2023:59:59>
- Pacheco, L. & González, F. (2002). Niños/as indígenas migrantes en el tabaco. En *Foro Invisibilidad y Conciencia: Migración Interna de Niñas y Niños Jornaleros*

- Migrantes en México*. México: UAM-X. Recuperado el 28 de julio de 2005 de <http://www.uam.mx/cdi/eventos/invisibilidad.html>
- Ramírez, C. (2002). Migración y educación: el caso de las niñas y los niños del campamento cañero Arroyo Choapan, Tuxtepec, Oaxaca. En Foro *Invisibilidad y Conciencia: Migración Interna de Niñas y Niños Jornaleros Migrantes en México*. México: UAM-X. Recuperado el 2 de julio del 2005 de <http://www.uam.mx/cdi/foroinvisibilidad/trabajo/migryeduc.pdf>
- Reyes de la Cruz, V. (2002). La niñez jornalera de la mixteca oaxaqueña. En Foro *Invisibilidad y Conciencia: Migración Interna de Niñas y Niños Jornaleros Migrantes en México*. México: UAM-X. Recuperado el 12 de julio de 2005 de <http://www.uam.mx/cdi/foroinvisibilidad/trabajo/lamixteca.pdf>
- Rojas, T. (coord.) (2004). *Resultados finales de la Evaluación del Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes (2003)*. México: UPN-SEByN. Recuperado el 30 de julio de 2004 de <http://basica.sep.gob.mx/dgdgie/cva/sitio/pdf/evaluacionesext/PRONIM/2003/evaluaciones/informePRONIM.pdf>
- Rojas, T. (2004)a. Mercado agrícola, educación y migración en los estados del noroeste de México. En XVII *Simposio de la Sociedad Sonorense de Historia Migración y poblamiento en el noroeste de México*. México. Recuperado el 15 de noviembre de 2005 de <http://ssh.org.mx/sitio/wp-content/uploads/2011/10/Migracion-y-poblamiento-en-el-noroeste-de-México.pdf>
- Rojas, T. (coord.) (2005). *Informe final de la Evaluación Externa del Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes*. México: UPN-SEByN. Recuperado el 30 de diciembre de 2005 de <http://basica.sep.gob.mx/dgdgie/cva/sitio/pdf/evaluacionesext/PRONIM/2004/evaluaciones/informePRONIM.pdf>

OTRAS FUENTES

- Bertely, M. & Robles, A. (1998). La diversidad y los ejes del Modelo. En Memoria del Seminario Interamericano. La atención educativa a niños y niñas jornaleros agrícolas migrantes. Un reto que demanda innovación y pertinencia en la construcción de un modelo educativo. México: SEByN-DGIE.
- CGEIB (2002). *Fomentar y mejorar la educación intercultural para los migrantes*. En Proyecto presentado al Fideicomiso Fondo de Cooperación Técnica y Científica México-España (subcuenta SEP). México: CGEIB-SEP.
- Conafe (1995). *Resultados del ejercicio sobre la asiduidad del niño migrante al aula realizado en el estado de Colima ciclo 94-95*. México: Departamento de Modelos Alternativos-Proyecto PAEPIAM.
- Conafe (1997). *Diagnóstico psicopedagógico de la problemática educativa del niño jornalero migrante*. México: Dirección de Programas y Desarrollo.

- Conafe (1999) *Informe estadístico: atención educativa en educación comunitaria. En el ciclo escolar 1998-1999*. México.
- Conafe (1999). *Estadística de nivel primario del ciclo escolar 1990- 1991. Al ciclo escolar 1996-1997*. México.
- Conafe (1999). *Informe estadístico: serie histórica de 1973-1974 a 1998-1999. Atención educativa en educación comunitaria*. México.
- Conafe (2003). *Seguimiento estadístico mensual de la MEIPIM*. México.
- Medina, P. (1994). *Propuesta pedagógica para niños jornaleros migrantes en campamentos y albergue*. México: Conafe.
- Rodríguez, L. & et al. (1997). *Diagnóstico psicopedagógico de la problemática educativa del niño migrante*. México: Conafe.
- Rojas, T. (coord.) (1999). *La problemática educativa en educación primaria de la población infantil agrícola migrante*. México: UPN.
- Rojas, T. (2003). *Evaluación Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes (ejercicio fiscal 2002)*. Teresa Rojas Rangel (coord.). México: UPN-SEByN.
- Rojas, T. (2004). Resultados finales de la Evaluación del Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes (2003). México: UPN-SEByN.
- Sedesol (1995). *El nudo mixteco. Proletarización, marginalidad y movimientos migratorios en la montaña de Guerrero. Diagnóstico sobre las condiciones de vida de los jornaleros agrícolas de la montaña de Guerrero*. México: Sedesol.
- Sedesol (1996). *Censo de la población jornalera agrícola migrante. 1995-1996*. México: Sedesol.
- Sedesol (2001). *Jornaleros agrícolas*. México: Sedesol.
- Sedesol (2002). *El empleo de los trabajadores migrantes en labores agrícolas en México*. México: Sedesol.
- Sedesol (2004). *Programa intersectorial a jornaleros agrícolas. 2004*. México: PAJA-Sedesol.
- SEP (1998). *Diseño de un Modelo de Atención Educativa de Nivel Primaria para niños y niñas jornaleros agrícolas migrantes. Fundamentación del modelo*. México: DGIE-SEByN.
- SEP (1999). *Estudio documental y gráfico sobre niños y niñas migrantes. Reporte de estudio*. México: DGIE-SEByN.
- SEP (1999). *Equidad. Perfil de la educación en México*. México: SEP.
- SEP (1999). *Informe de labores 1997-1998*. México: SEP.
- SEP (2000). *Educación primaria para niños y niñas migrantes*. Documento interno. México: DGIE-SEByN.
- SEP (2000). *Programa del sector educativo para el año 2000*. México: SEP.
- SEP (2001). *Programa Nacional de la Educación 2001-2006. Por una educación de buena calidad para todos. Un enfoque educativo para el siglo XXI*. México: SEP.

- SEP (2002). *Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes (versión preliminar)*. México: DGIE-SEByN.
- SEP (2003). *Informe de labores 2002-2003*. México: SEP.
- SEP (2003). *Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos, principales cifras, ciclo escolar 2002-2003*. México: DGPYP-SEP.
- SEP (2003). *Programa de Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes. Diagnóstico y líneas de acción (2003)*. México: DGIE-SEByN.
- SEP (2003). *Convenios de coordinación*. México: DGIE-SEByN.
- SEP (2004). *Proyecto Convenios de Coordinación, 2004*. México: DGIE-SEByN.
- SEP (2004). *Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes. Fundamentación Pedagógica*. México: DGIE-SEByN.
- SEP (2004). *Gestión escolar y población migrante*. México: DGMyme-SEByN.
- SEP (2004). *Criterios de operación y de gestión del Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes (Pronim)*. México: DGIE-SEByN.

Esta primera edición de *Inequidades. La educación primaria de niñas y niños jornaleros agrícolas migrantes*, estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional y se terminó de imprimir el 30 de noviembre de 2011 en Croma Dipress, calle Dr. Durán número 48, colonia Doctores, delegación Cuauhtémoc, CP 06720.

El tiraje fue de 500 ejemplares más sobrantes para reposición.