

1013

2015/010

HMG



Casa abierta al tiempo

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA**

UNIDAD IZTAPALAPA

**El Estado mexicano y  
la educación de los infantes jornaleros  
agrícolas migrantes**

T E S I S A

C I E N C I A P O L Í T I C A

PRESENTA

Reyna Ruth Araiza Moreno  
MATRÍCULA: 202328317

---

Dr. Horacio Mackinlay Grohmann

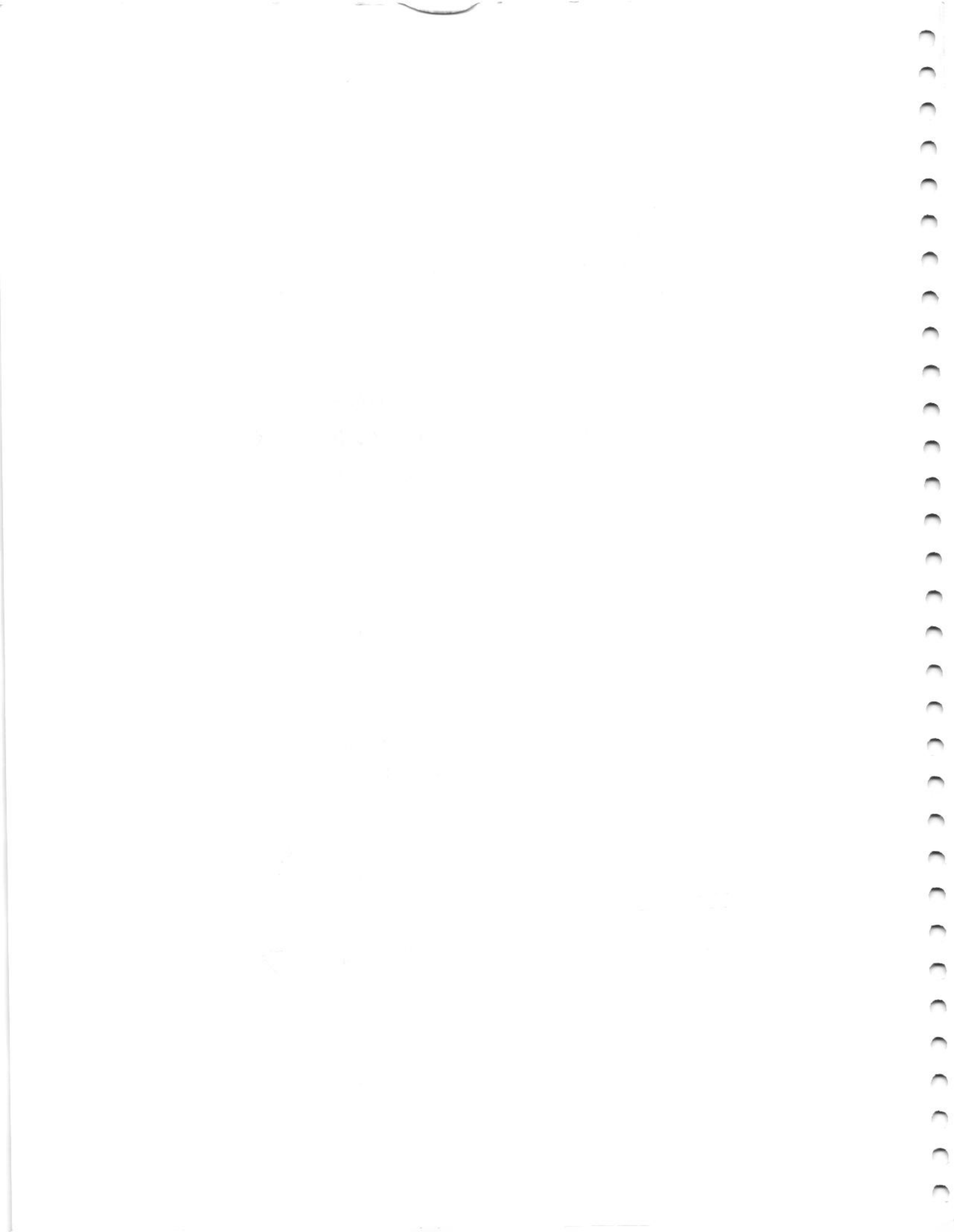
ASESOR

---

Lic. Juan Carlos Pérez Castañeda

LECTOR

*Iztapalapa, Ciudad de México, Abril de 2015*



*“Existen trampas derivadas de la confusión de los valores laicos fundamentales.*

*Con frecuencia se desdibujan algunos objetivos esenciales y se pierde el norte de la existencia: los fines de la vida. Entonces, se prefiere tener que ser; se opta por estar y no por trascender; se escoge el camino del lucro en lugar del que conduce a la solidaridad; se prefiere la mejoría personal en vez del progreso colectivo.*

*Para todos esos males la educación es el antídoto. No es el viaje al progreso. Es sólo el pasaje requerido para hacer la travesía y llegar a ese destino. Sin ella no hay porvenir”.*

**José Ramón Narro Robles**



## **Agradecimientos**

A Horacio Mackinlay Gromhann, por su empeño y paciencia.

A Juan Carlos Pérez Castañeda, por su apoyo y anécdotas.

A mis papás, por todo.



## CONTENIDO

<b>Introducción .....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I. ¿Quiénes son los jornaleros agrícolas migrantes?.....</b>	<b>4</b>
<b>1.1. Contexto .....</b>	<b>4</b>
<b>1.2. Caracterización de la Población Agrícola Migrante .....</b>	<b>9</b>
Modalidades de migración interna .....	14
Condiciones en el sitio de destino .....	19
Condiciones socioeconómicas en zonas de atracción .....	23
<b>CAPÍTULO II. Modelos de educación que atienden la demanda educativa de la población jornalera agrícola y migrante .....</b>	<b>28</b>
<b>2.1. Modalidad Educativa Intercultural para Población Infantil Migrante (MEIPIM) del Consejo Nacional de Fomento Educativo .....</b>	<b>31</b>
Antecedentes .....	31
Servicios Educativos CONAFE .....	33
Objetivos Educativos .....	34
Cobertura.....	35
Figuras Docentes .....	35
Ejes Curriculares .....	36
Metodología .....	38
Características MEIPIM.....	38
Problemática.....	40
<b>2.2. Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas (PRONIM) de la Secretaría de Educación Pública.....</b>	<b>43</b>
Antecedentes .....	44
Población Objetivo.....	45
Operación.....	46
Ciclos escolares .....	49
Metodología .....	51
Perfil docente/promotor.....	53
Problemática.....	56
<b>Capítulo III. Trabajo infantil: Corresponsabilidades y Consecuencias.....</b>	<b>59</b>
<b>3.1. Educación, condición migrante y trabajo infantil.....</b>	<b>60</b>
<b>3.3. Trabajo Infantil, Condición Migrante y Problemática Externa .....</b>	<b>64</b>
<b>3.4. Los padres ante el Trabajo Infantil.....</b>	<b>66</b>
<b>3.5. Normatividad del Trabajo Infantil.....</b>	<b>70</b>
<b>Conclusiones.....</b>	<b>78</b>
<b>GLOSARIO .....</b>	<b>82</b>
<b>Bibliografía .....</b>	<b>85</b>

## LISTA DE TABLAS

Tabla 2. 1 Vinculación intra e interinstitucional PRONIM.....	47
Tabla 2. 2 Atención educativa de niños migrantes .....	50
Tabla 2. 3 Ciclos escolares PRONIM – Durango. ....	51
Tabla 2. 4 Perfil educativo del docente PRONIM (Estados muestra) .....	54



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfica 1. 1 Categoría migratoria por entidad federativa, 2005 – 2010 .....	12
Gráfica 1. 2 Relación de beneficiarios de los programas de gobierno .....	19
Gráfica 1. 3 Tener un contrato formal para trabajar como jornalero.....	21
Gráfica 1. 4 Condiciones de los servicios en regiones de atracción e intermedias. ....	22
Gráfica 1. 5 Institución que brinda el servicio de salud en región de atracción.....	24



## INTRODUCCIÓN

En 2009 la Secretaría de Desarrollo Social y la Universidad Autónoma Chapingo llevaron a cabo la Encuesta Nacional de Jornaleros Agrícolas, donde se desarrolló una parte especial dedicada a los hijos de jornaleros agrícolas en su *capítulo niños*. Tras participar como parte del equipo de investigación de la Universidad decidí desarrollar mi trabajo terminal (tesina) de la licenciatura en Ciencia Política de la UAM – Iztapalapa en torno a la problemática que enfrentan los infantes en condiciones de migración. El trabajo de campo se llevó a cabo en los estados Guerrero, Michoacán y Sinaloa para lo cual se empleó una metodología de investigación participativa. Se hizo uso de técnicas como la observación de campo, la investigación en archivos y bibliotecas, las historias de vida, los cuestionarios, las entrevistas, etc. Posteriormente, la información recopilada, fue sistematizada y analizada, en la Encuesta de Jornaleros Agrícolas, publicada en 2010.

En el estado de Guerrero, una de las entidades con mayor migración intra e interestatal, el trabajo de campo se desarrolló en la región conocida como tierra caliente, en el Municipio de Zirándaro, una zona melonera, cuya demanda de mano de obra se cubre principalmente con jornaleros provenientes de la región de la montaña guerrerense. En el sitio, la investigación me permitió observar las precarias condiciones de vida que enfrentan los jornaleros agrícolas y sus familias, asentados provisionalmente en galeras, sin acceso a agua potable, electricidad y vivienda digna. Se advirtieron también graves niveles de desnutrición entre los infantes migrantes, visible en las “barrigas hinchadas” y una deficiente atención educativa aunada a una baja capacidad de aprendizaje y altos niveles de vulnerabilidad. Aunque existía un mínimo de servicios educativos, proporcionados por el Consejo Nacional de Fomento Educativo y al menos algunas horas del día recibían atención, los infantes permanecían en las galeras, alejados de sus padres, quienes estaban en la faena, durante varias horas al día y sin vigilancia adulta.

En el estado de Michoacán, el análisis se llevó a cabo en albergues del Municipio de Yurécuaro auspiciados por el Programa de Jornaleros Agrícolas de la Secretaría de Desarrollo Social, donde el Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes de la Secretaría de Educación Pública, implementó cursos piloto de educación primaria y secundaria. Los albergues fueron

acondicionados con los requerimientos para la atención de los infantes migrantes, desde un instructor a cargo, hasta mobiliario y servicios de iluminación y sanitarios. Los infantes asistían a la escuela después de regresar de la faena. En este sitio el equipo de investigación constató que los infantes que hablaban lenguas originarias y no dominaban el castellano, “optaban”, por lo general, por no asistir a la escuela.

La institución de asistencia social Desarrollo Integral de la Familia, DIF – Michoacán, como parte del Proyecto Monarca, política compensatoria para lograr mayor acceso a la educación de los infantes migrantes, proporcionaba suministros para ofrecer una comida diaria a los infantes menores de 14 años. Este programa piloto permitió al equipo de investigación encontrar mejores condiciones de vida en general en este sitio que en el resto de las entidades visitadas. No obstante lo anterior, se constataron diversas violaciones a los derechos de los infantes, quienes en su mayoría participaban en las labores del campo.

Por último, en el estado de Sinaloa, un estado agroexportador, que demanda una elevada cantidad de mano de obra agrícola, el trabajo de campo se llevó a cabo en localidades del Municipio de Guasave. En la entidad dimos cuenta de que, en respuesta a tratados internacionales firmados por nuestro país, la Secretaría del Trabajo y Previsión Social y la Secretaría de Desarrollo Social llevaron a cabo programas de desincorporación de la mano de obra infantil. En respuesta a dicho programa, el equipo de investigación pudo constatar la ausencia de mano de obra infantil y la eficiente puesta en marcha de los programas educativos del Consejo Nacional de Fomento Educativo, por medio de instructores comprometidos y académicamente preparados para brindar atención a los infantes migrantes.

En esta entidad por otro lado, se observó discriminación y abusos hacia los jornaleros agrícolas por parte de los mayordomos, y la instalación de *tiendas de raya* e incluso en uno de los campos, la venta de gas LP para el uso de los jornaleros migrantes, corría a cargo de una empresa propiedad del productor empleador. Atestiguamos también enfrentamientos entre migrantes provenientes de Guerrero y Oaxaca y discriminación por parte de los trabajadores locales hacia los migrantes, incluso los ya asentados.

En esta coyuntura decidí desarrollar un análisis de las condiciones de vida de los jornaleros agrícolas migrantes con el fin de conocer la problemática de estas familias y contribuir a su producción de información. Añadido a la experiencia en campo, como elemento central en el desarrollo de esta investigación, utilicé la información sistematizada en la Encuesta de Jornaleros Agrícolas, publicada en 2010.

El contenido de la tesis se organiza en tres capítulos. El capítulo uno, dividido en dos apartados, por un lado presenta una revisión histórica que expone el tránsito durante el siglo XX, de un México rural a uno urbano y el modelo agrario surgido a partir de la apertura global. Por otro, ofrece una caracterización de la población jornalera agrícola migrante que permite conocer modalidades de migración, programas de gobierno destinados a su atención, condiciones en los sitios de destino, etc.

En el segundo capítulo se exponen los fundamentos legales del derecho a la educación de los infantes migrantes y la oferta educativa que imparte por el Estado mexicano para la atención de dicho derecho. El contenido se enfoca en la descripción de dos programas de atención a población migrante, los de mayor alcance y larga data: Modalidad Educativa Intercultural para Población Infantil Migrante del Consejo Nacional de Fomento Educativo y el Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes de la Secretaría de Educación Pública.

El tercer capítulo aborda el trabajo infantil como consecuencia de la migración de los infantes y define responsabilidades y consecuencias de dicha condición. En las conclusiones se hace una recapitulación de los hallazgos más relevantes del estudio.

# CAPÍTULO I. ¿QUIÉNES SON LOS JORNALEROS AGRÍCOLAS MIGRANTES?

## 1.1. Contexto

Durante el siglo XX, México transitó de ser un país rural y agrario a uno preponderantemente urbano. La población que en 1900 contabilizó 71 por ciento de mexicanos rurales<sup>1</sup> (CONAPO), en 1950 representó el 56 por ciento y en el año 2000, 25.3 por ciento (INEGI). Los cambios en la composición demográfica y en la distribución territorial de la población estuvieron aparejados al *proceso de modernización e industrialización*.

Desde la época posrevolucionaria comenzó a configurarse una estructura agraria dual (Gendreau, 2001) que, por una parte, fortaleció la agricultura orientada hacia el desarrollo comercial y de exportación con enormes inversiones, infraestructura tecnificada y con una producción intensiva y muy dinámica y, por otra, deterioró y empobreció el sector de la agricultura orientado hacia el autoconsumo, desarrollado con tecnología tradicional y caracterizado por la producción de alimentos básicos y por una baja rentabilidad comercial, encargado de abastecer los mercados regionales y locales y lejano al apoyo de las políticas e instituciones gubernamentales agropecuarias.

La naciente estructura acarrió progresos en servicios básicos diferenciados por segmentos de población, y sentó las bases de las asimetrías rurales – urbanas. En este proceso las localidades rurales quedaron aún más dispersas y marginadas. La dispersión y fragmentación trajo aparejadas dificultades para la planeación e instrumentación de políticas públicas y de estrategias para impulsar el desarrollo microregional, hecho que se tradujo en aislamiento, rezago social y marginación (Rojas, 2009).

---

<sup>1</sup> En 1900 se registró 9.7 millones de mexicanos rurales, 2.5 millones, en localidades mixtas y 1.4 millones de mexicanos urbanos.

El siglo XX desplegó transformaciones, políticas, económicas, sociales y particularmente demográficas que sentaron las bases de las profundas asimetrías rurales – urbanas y presenció el tránsito de un país rural y agrario a un país predominantemente urbano a través de diferentes modelos de desarrollo.<sup>2</sup>

1. **Modelo Tradicional.** Abarca desde el comienzo del siglo pasado hasta el inicio de la década de 1940. Se caracterizó por la importancia que tuvo el sector rural en la economía nacional y en la conformación de la estructura demográfica del país.
2. **Modelo de Desarrollo Agrario Moderno.** Desde los años 1940 hasta la década de los 1960 el rasgo más significativo del desarrollo agrario fue la vinculación del proceso e industrialización a los sectores más dinámicos del campo, hecho que favoreció particularmente la agricultura moderna. El modelo expandió un patrón de desarrollo desigual y asimétrico entre el campo y la ciudad y favoreció la concentración de la población en las grandes ciudades mediante la migración rural – urbana. Ante el empobrecimiento, los campesinos sostuvieron su reproducción en el trabajo de sus parcelas y en salarios temporales como jornaleros mediante la migración hacia EE.UU o hacia otras zonas urbanas y rurales con mayor desarrollo (migración interna). El modelo de industrialización afectó negativamente al sector rural hasta relegarlo a niveles de infrasubsistencia y subsistencia.
3. **Modelo Agrario Asociado a la Apertura Global.** Promovido a partir de los años 1960 hasta la actualidad, surgió como respuesta al agotamiento del modelo económico basado en la sustitución de importaciones y por la modernización agraria, con la apertura comercial de las fronteras nacionales y el libre mercado. En él, se observa un desarrollo de la agricultura moderna de exportación, el uso de nuevas tecnologías en la producción agrícola y la diversificación de los destinos migratorios internos de la población rural y el aumento de la migración. El modelo representó un fuerte impacto negativo particularmente para el campo mexicano y agudizó la crisis del sector agrícola al dismantelar las instituciones de fomento, comercialización y asistencia, reducir el presupuesto público para el campo, disminuir la inversión pública y fomentar la ausencia de estrategias de apoyo diferenciado para las diversas agriculturas nacionales.<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup>Modelos propuestos por la Profesora–Investigadora Teresa Rojas Rangel

<sup>3</sup>Agricultura de autoconsumo; Agricultura de consumo estatal y/o nacional y; Agricultura de exportación.

El modelo de apertura global se asoció con una serie de reformas denominadas Consenso de Washington, ideadas por el inglés John Williamson y promovidas a fines de los 1980 desde Washington, en países que solicitaban préstamos a los organismos financieros internacionales, con la aprobación de instituciones centradas en el *desarrollo* entre ellas, el Centro de Desarrollo de la OCDE, el Banco Asiático de Desarrollo y el National Bureau of Economic Research.<sup>4</sup>

Las reformas, propagadas a través de los planes de ajuste y estabilización de agencias financieras internacionales, en particular, el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, se centraron en dos políticas preponderantes: plena participación en el comercio internacional e intervención estatal restringida a corregir imperfecciones del mercado (liberalización económica externa e interna) y, particularmente en México, se justificaron en el antecedente de crisis económica nacional por escasez de recursos para el pago de la deuda externa (1982).<sup>5</sup>

Basadas en una lista de diez *recomendaciones* para países en desarrollo, las reformas se instauraron como el enfoque dominante en la economía del desarrollo (Edo, 2002):

1. **Disciplina presupuestaria de los gobiernos.** El déficit presupuestario no debe ser tan grande como para tener que recurrir al impuesto inflacionario.
2. **Reorientación del gasto gubernamental.** El gasto debe redireccionarse de áreas que no producen beneficios económicos (defensa, subsidios) hacia áreas capaces de producir grandes beneficios y mejorar la distribución de los ingresos (salud, educación).
3. **Reforma fiscal o Tributaria.** Ampliación de la base tributaria y recorte de las tasas impositivas marginales.

---

<sup>4</sup> Ubicar geográficamente el Consenso en Washington permitió implicar en las reformas propuestas por Williamson, al gobierno de Estados Unidos y a todas aquellas instituciones y líderes de opinión centrados en Washington: Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, *Think tanks*, bancos de inversión, etc. (Edo, 2002).

<sup>5</sup> El Fondo Monetario Internacional ordenó al gobierno mexicano instrumentar los planes de ajuste estructural, a fin de garantizar el pago puntual del servicio de la deuda exterior. El hecho conllevó un cambio dramático en la política nacional y en la situación de la población trabajadora. Las directrices del régimen hacia el campo se manifestaron en el retiro a la inversión pública, la falta de créditos, el descuido y abandono de los distritos de riego, entre otras consecuencias (Calva, 1992). La situación se agravó años más tarde con la firma y entrada en vigor del TLCAN.



Contrario a los planteamientos teóricos, la firma del tratado, aunada a las políticas económicas instrumentadas por el Estado a partir de 1982, reprodujo intercambios injustos y desiguales ante la pasividad del aparato gubernamental.<sup>6</sup> La desnutrición infantil aumentó (1.2 millones) sobre todo en zonas rurales e indígenas, las poblaciones rurales se redujeron como consecuencia de la migración y creció la dependencia de las remesas como fuente de manutención temporal y supletoria. Los salarios de los trabajadores disminuyeron ante la tendencia internacional del alza de los precios de los granos y la soberanía y la seguridad alimentaria se vieron amenazadas.

En esta coyuntura, el país padeció la falta de infraestructura tecnológica y científica nacional, la falta de herramientas jurídicas en defensa de los productores nacionales con base en instrumentos de Derecho Internacional y, en general, la subordinación de los principios constitucionales y el proyecto de desarrollo nacional a los tratados comerciales internacionales (Cámara de Diputados, 2007 en Rojas, 2009).

El tratado determinó 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). 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) y de los precios de los insumos agropecuarios (fertilizantes, insecticidas, combustibles) fomentaron la dependencia del exterior como resultado de una competencia desleal con productos agrícolas importados y afectó la cadena productiva nacional (Paredes, 2010).

La apertura comercial empobreció a los pequeños productores de granos básicos y sesgó la producción agrícola a aquellos productos comercializables en los mercados internacionales (Cos-Montiel, 2001 en Rojas, 2011).

---

<sup>6</sup> De acuerdo con información contenida en el adendo al Acuerdo Nacional para el campo por el Desarrollo de la Sociedad rural y la Soberanía Alimentaria (2007), los resultados del TLCAN agudizaron la inequidad, la desigualdad y la pobreza rural (Cámara de Diputados, 2007).

4. **Desregulación financiera y tasas de interés libres de acuerdo al mercado.** Se debe librar las tasas de interés al mercado.
5. **Tipos de cambio regidos por el mercado.** Los tipos de cambio deben ser unificados y competitivos para estimular el crecimiento de exportaciones no tradicionales.
6. **Liberalización del comercio entre naciones.** Las restricciones cuantitativas deben ser reemplazadas por aranceles que deberán ir reduciéndose hasta oscilar entre el 10 y el 20 por ciento.
7. **Apertura a inversión extranjera directa.** Se debe suprimir las barreras que traben la entrada a inversiones extranjeras, a fin de alcanzar *la igualdad de condiciones* entre las empresas nacionales y las extranjeras.
8. **Privatización de empresas públicas.** Se demanda la privatización de las empresas estatales.
9. **Desregulación de los mercados.** Los gobiernos deben anular las restricciones al establecimiento de nuevas empresas para fomentar la competencia.
10. **Seguridad de los derechos de propiedad.** El sistema legal debe garantizar derechos de propiedad a bajo costo y accesibles al sector informal.

México entró a la OCDE en 1994 tras implementar esta serie de cambios estructurales. La reforma redujo el papel del Estado y abrió el país a la economía global, liberalizó el comercio exterior y la inversión extranjera, primero de forma unilateral, mediante su adhesión en 1986 al Acuerdo General sobre Aranceles Aduaneros y Comercio, GATT por sus siglas en inglés, y después con el Tratado de Libre Comercio de América del Norte, TLCAN (Hanson Gordon, 2010).

En febrero de 1991 George Bush, Carlos Salinas y Brian Mulroney (presidentes de EE.UU., México y Canadá respectivamente) anunciaron que sus gobiernos se preparaban para negociar un acuerdo comercial de libre comercio, catalizador del crecimiento económico del hemisferio y promotor del aumento en la inversión, el comercio y el empleo (Zorrilla, 2004). Las negociaciones concluyeron el 11 de agosto de 1992 con la elaboración del documento final, el TLCAN. Entre los objetivos generales destacó la pretensión de aprovechar las potencialidades de la *complementariedad* económica entre los países miembros para lograr una mayor competitividad internacional, sobre todo ante la Unión Europea y Japón (Ceballos, 1997 en Zorrilla, 2004). Suscrito el 17 de diciembre de 1992 por los tres líderes mencionados, el TLCAN entró en vigor en enero de 1994.

El estado mexicano redujo significativamente la inversión productiva, la comercialización y la distribución de los productos agrícolas y desmanteló instituciones de fomento, comercialización y asistencia técnica, hasta los límites de la irresponsabilidad histórica (Montoya, 2007). Los presupuestos se orientaron hacia la compensación de los precios, ante los menores precios internacionales derivados de la apertura comercial, ocasionando la pérdida sistemática de rentabilidad y competitividad del sector (Montoya, 2007 en Rojas, 2009). El naciente contexto económico destacó pronunciadas asimetrías sociales y una mayor migración al interior y hacia el exterior del país como medio de subsistencia especialmente de grupos campesinos y jornaleros agrícolas afectados por el proyecto económico instaurado. El establecimiento de grandes industrias principalmente al noroeste y sureste del país comprendió cambios en las condiciones de trabajo de la población jornalera que aumentó la tendencia –existente desde antes– de complementar sus ingresos a través del trabajo asalariado y migrante.

Una de las acciones que, en el marco de la puesta en marcha del modelo agrario de apertura global, tuvo mayor incidencia en el aumento de la migración interna fue la reforma al Artículo 27 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, requisito que durante las negociaciones del TLCAN el capital extranjero exigió para invertir en este país. La reforma conllevó cambios en la tenencia de la tierra, privatizó la tierra, e hizo factible la renta o venta del medio de subsistencia de miles de campesinos (Pérez Castañeda, 2002).

## **1.2. Caracterización de la población agrícola migrante**

La desarticulación del Estado de Bienestar y la aplicación de políticas de apertura económica, desregulación y privatizaciones, generaron efectos regresivos sobre la estratificación social y acentuaron la migración interna como un mecanismo de explotación laboral, exclusión social y violación sistemática de los derechos fundamentales de los jornaleros agrícolas migrantes. La creciente pobreza del país detonó un incremento de los flujos migratorios de campesinos en distintas regiones. El

área cultural y geográfica denominada región mixteca, compartida por los estados de Oaxaca, Guerrero y Puebla, destacó como foco de expulsión.<sup>7</sup>

La desregulación de los mercados rurales de bienes primarios, de tierras, de capital y de trabajo y el escenario negativo integral, en principio del campo mexicano, provocó que la población campesina se emplease como asalariada al servicio de empresas productoras nacionales o transnacionales con la finalidad de cubrir adeudos y necesidades básicas.<sup>8</sup> La condición migrante, no obstante, fue insuficiente para cubrir sus capacidades básicas.<sup>9</sup>

La oferta interna de trabajo agrícola suministrada alimenta la migración interna de miles de jornaleros, de campesinos minifundistas, hombres, mujeres y niños, mestizos e indígenas (Sánchez, 2000) quienes se trasladan con sus familias o en cuadrillas de familiares y conocidos hacia regiones ubicadas en estados productores. Datos del Servicio de Información Agropecuaria y Pesquera (SIAP) determinan que la inserción se da principalmente hacia quince cultivos de alto valor en los mercados nacionales e internacionales entre los se encuentran diversas frutas, hortalizas, tabaco y café. Como puede observarse en la *Tabla 1.1* la intensidad y duración, varía en función del tipo y magnitud de los cultivos comerciales que los demandan, así como del nivel o grado de especialización de las labores agrícolas.

---

<sup>7</sup> La investigación participante llevada a cabo en los Estados de Guerrero, Michoacán y Sinaloa, en el marco del levantamiento de información para la Encuesta Nacional de Jornaleros Agrícolas 2009, permitió dar cuenta de la mayor migración de jornaleros y campesinos avecindados en la región mixteca. Datos publicados por el Consejo Nacional de Población, CONAPO basados en Censos de Población y Vivienda 2000 – 2010, destacan como estados expulsores a Guerrero, Oaxaca, Chiapas, Tabasco, Veracruz, Zacatecas, Durango, Chihuahua, Sinaloa y DF.

<sup>8</sup> La desregulación de mercados rurales se refiere a la disminución de créditos y proyectos de desarrollo para pequeños y medianos productores, al desmantelamiento de empresas estatales y paraestatales de producción y comercialización de productos agropecuarios y a las modificaciones a la legislación agraria en materia del régimen de propiedad ejidal (Sánchez, 2000:4).

<sup>9</sup> Amartya Kunder Sen, filósofo y economista bengalí, propone el término *capacidades básicas* para designar aquellas que permiten satisfacer los funcionamientos esenciales, de las que es imprescindible alcanzar determinados niveles para acceder a una vida digna. Sen Identifica una combinación de capacidades básicas para diagnosticar y medir la pobreza. La alternativa destaca que además de los bienes básicos para la subsistencia fisiológica las personas necesitan otros factores para llevar vidas valiosas, para poder ser y hacer, tales como educación, acceso a la cultura, oportunidades de participación política, confianza en las relaciones familiares y sociales. El economista habla del enfoque de las capacidades, situando en la organización social la responsabilidad de que las personas puedan desarrollar sus capacidades.

**Tabla 1. 1 Tiempo de permanencia en los lugares de migración por cultivo (Porcentajes)**

CULTIVO	UNA SEMANA O MENOS	MENOS DE 2 MESES	DE 2 A 5 MESES	MÁS DE 5 HASTA 9 MESES	MÁS DE 9 MESES
Caña	14.3	14.3	22.9	48.6	0.0
Tomate rojo	3.0	7.1	20.2	44.4	24.2
Café	11.5	19.2	42.3	15.4	11.5
Naranja	1.8	39.3	42.9	3.6	12.5
Mango	0.0	22.2	51.9	18.5	7.4
Manzana	0.0	16.1	54.9	17.7	11.3
Calabacita	0.0	9.4	37.5	34.4	18.8
Tomate verde	0.0	14.0	51.2	25.6	7.0
Chile	2.5	10.0	23.8	47.5	16.3
Melón	1.4	10.0	31.4	40.0	15.7
Uva	0.0	3.8	41.5	24.5	28.3
Durazno	0.0	57.1	28.6	0.0	14.3
Piña	0.0	0.0	50.0	50.0	0.0
Plátano	25.0	0.0	25.0	0.0	50.0
Tabaco	0.0	0.0	50.0	0.0	50.0
Otro	0.0	0.0	25.0	75.0	0.0
Total	2.7	14.1	35.5	31.2	15.8

Fuente: SEDESOL, ENJO, 2009.

El Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas (PAJA) de la Secretaría de Desarrollo Social realiza una clasificación de las zonas que expulsan y/o atraen jornaleros migrantes, de acuerdo a las características medulares de las mismas:

- 1) Zona de atracción; caracterizada por la llegada de gran cantidad de familias y hombres solos que se contratan en grandes zonas agrícolas;
- 2) Zona de expulsión; caracterizada por la salida numerosa de población jornalera que viaja a otras localidades en busca de empleo y;
- 3) Zona intermedia; distinguida por presentar zonas de atracción y expulsión simultáneamente. Las estimaciones del CONAPO distinguen zonas de expulsión elevada; expulsión media, equilibrio, atracción media y atracción elevada (véase Gráfica 1.1).

Gráfica 1. 1 Categoría migratoria por entidad federativa, 2005 – 2010



Fuente: CONAPO a partir de estimaciones del CONAPO con base en el INEGI, XII Censo General de Población y Vivienda 2010

**Zonas de atracción.-** Las regiones de atracción en gran escala corresponden al sector empresarial agroexportador de productos principalmente hortofrutícolas. En menor escala, continúa una oferta generada por pequeños y medianos productores de bienes de consumo para el mercado interno, además de aquellos integrados a procesos agroindustriales (caña de azúcar, tabaco y café).<sup>10</sup> Los estados de Sinaloa, Sonora y Baja California, en el noroeste del país, destacan por su orientación exportadora, mientras que Jalisco, Morelos, San Luis Potosí y Michoacán, producen primordialmente para el mercado interno (Lara & C. De Grammont, 2003).

**Zonas de expulsión.-** Las zonas expulsoras se destacan por la carencia en los servicios públicos básicos y por condiciones de marginación y dispersión geográfica, detrimentos que las comunidades indígenas en específico ven mayormente acentuados. Entre las actividades que realizan los jornaleros agrícolas en sus comunidades de origen predomina la agricultura (ENJO, 2009) para el autoconsumo, la cría de animales en pequeña escala, la producción artesanal o la pesca y, en menor medida, por medio de la explotación de bosques y minerales.<sup>11</sup> Los porcentajes más altos de producción destinada al autoconsumo se concentran entre la población indígena y migrante. Por otra parte, el porcentaje más alto destinado a la venta de la cosecha destaca entre la población no migrante. La disminución en la producción de la parcela a causa de factores naturales o de escasez de recursos alimenta la migración hacia zonas de atracción beneficiadas por tecnologías altamente productivas.

Las zonas expulsoras desprovistas o escasas de actividades extraparcarias se caracterizan por un fenómeno denominado agricultura de la pobreza. El término refiere los contextos rurales donde la tierra se destina principalmente a la producción para la subsistencia como fuente principal de ingresos y empleo, pero donde la erosión, el desgaste de la tierra por diversos factores incluidos la deforestación, la falta de herramientas tanto técnicas como materiales y el tamaño de las parcelas por el incremento poblacional convierten a estas regiones en comunidades de expulsión.

---

<sup>10</sup> El sector agroindustrial, si bien se observa en zonas de atracción, predomina en las zonas intermedias, escenario de flujos migratorios intra e interestatales (Sánchez, 2000).

<sup>11</sup> La información corresponde al XII Censo de Población y Vivienda 2000, 2001; INEGI, y al II Conteo de Población 2005, 2006. Sostiene que un porcentaje muy alto de las personas que habitan en localidades rurales dependen para la supervivencia familiar de la producción agrícola de autoconsumo, las transferencias públicas, las remesas y la migración temporal.

**Zonas Intermedias.-** Estados como Guerrero, Michoacán y Sinaloa advierten zonas de atracción y expulsión simultáneamente. Ejemplo de esto, la región de la montaña en Guerrero, zona expulsora de mano de obra agrícola que, en determinadas épocas del año, se emplea en localidades rurales del mismo estado.

### **Modalidades de migración interna**

La actividad económica y los flujos migratorios internos se vieron notablemente influidos por el cambio en la estrategia de desarrollo económico, arribado con el modelo agrario de apertura global. La perspectiva mundial privilegió la inserción en los mercados internacionales, el fomento de las exportaciones y de la inversión extranjera y dejó de lado la promoción de la industrialización con bases nacionales y la expansión del mercado interno. Imbuidos en la coyuntura, los trabajadores agrícolas hallaron en la migración interna un *modus vivendi*.

Las rutas de movilidad de las personas, familias y/o comunidades completas dentro de un mismo país se conoce como *migración interna*. El trabajo realizado en esta migración, en los campos agrícolas, se basa principalmente en las familias nucleares y extensas (43%), siguiendo en importancia el trabajo de las personas solas (35%), los padres o madres que viajan solos con sus hijos (8%), las parejas jóvenes que viajan solas o acompañadas (7%) y las personas que migran colectivamente en grupos (7%). Los casos de madres que viajan solas son más frecuentes que los de padres solos (Ramírez et. al., 2006)

En este contexto, nacieron las transformaciones experimentadas en los mercados de trabajo urbanos y rurales y las transformaciones en la magnitud, dirección, intensidad y otros aspectos de los desplazamientos migratorios internos. Los trabajadores migraron solos, con sus familias o en grupos de parientes y/o de paisanos. El hecho agudizó el deterioro de las condiciones de vida y trabajo de las familias rurales y la necesidad de incorporar en la faena a un mayor número de miembros del hogar. Esta necesidad facilitó la incorporación de mujeres y niños en los movimientos migratorios y el trabajo estacional remunerado por periodos sujetos a los ciclos productivos de cada uno de los cultivos agrícolas.



Los pequeños propietarios campesinos, pequeños productores y jornaleros sin tierra migrantes, intensificaron su búsqueda de empleo y encontraron una opción de ingreso en el trabajo temporal del moderno sector agrícola (Cos-Montiel, 2001). La migración, además de completar el ingreso familiar, se erigió como el elemento definitorio de la supervivencia (Barrón & Hernández, 2000).

El fenómeno migratorio vinculado al mercado agrícola se presentó en diversas modalidades o procesos migratorios dentro de una misma región o entre regiones de una misma entidad o entre entidades, siendo esta una migración forzada regulada por la demanda y la oferta de trabajo agrícola, donde se inscriben miles de jornaleros agrícolas que de manera cíclica salen de sus territorios de origen para incorporarse a un mercado de trabajo cuyas características propician la explotación de su fuerza de trabajo en formas y niveles inaceptables, en una flagrante ilegalidad.

Algunos migrantes, generalmente carentes de tierras, encontraron una forma de vida en el cambio de residencia del lugar de origen al lugar del destino, en forma permanente. A este grupo se le denominó migrantes asentados.<sup>12</sup> Otra proporción, que con afán de lograr continuidad en el empleo construyó una migración itinerante, que se emplea en diversos sitios sin retornar a sus lugares de origen, recibieron el nombre de migrantes golondrinos.<sup>13</sup> En este grupo destaca el hecho de no contar con un lugar fijo de residencia. Por último, a quienes cimentaron su movilidad sujetos a ciclos productivos y cultivos agrícolas, con la característica de laborar determinadas temporadas en zonas de atracción a fin de incrementar su ingreso y retornar a sus comunidades de origen donde tienen su domicilio permanente, se les denominó migrantes pendulares.<sup>14</sup>

---

<sup>12</sup> Las inversiones en obras de riego han propiciado la formación de importantes núcleos de población en función de la atracción que representan las diversas actividades económicas que se han desarrollado alrededor de ellas, lo que ha dado lugar a un fuerte crecimiento de áreas rurales y urbanas enclavadas en los distritos de riego (Soto, 2003).

<sup>13</sup> El migrante golondrino es un trabajador que no tiene empleo de planta por lo que migra intermitentemente en busca del trabajo. Su familia suele ser numerosa y con un bajo nivel de estudios. Entre las categorías de migrantes, los jornaleros agrícolas golondrinos son los asalariados eventuales mayormente explotados y desprotegidos.

<sup>14</sup> Aproximadamente 50 por ciento de la población agrícola migrante trabaja la tierra en sus comunidades de origen, empero únicamente el 11.6 por ciento lo hace a cambio de una retribución económica (sueldo), dado que 66.9 por ciento de quienes trabajan las parcelas son propietarios de las mismas o pertenecen a su familia consanguínea o a su cónyuge y siembran con fines de autoconsumo.

A causa de la falta de protección por parte del Estado y de las instituciones gubernamentales, aunada a la flexibilidad laboral y las asimetrías que predominan en el mercado de trabajo agrícola, los trabajadores del campo estacionales son objeto de sobreexplotación laboral y de múltiples mecanismos de diferenciación y exclusión social (Sepúlveda y Miranda, 2006 en Rangel, 2003).

La falta de información sobre la oferta y demanda del mercado laboral, la flexibilidad, la segmentación laboral, las contrataciones informales y sin ninguna protección legal, los bajos salarios, la pobreza económica familiar, la falta de desarrollo local de comunidades de origen y su marginación de las mismas, los frecuentes y prolongados periodos sin empleo, la violación de derechos humanos y laborales, los riesgos asociados al trabajo, a la movilidad y a las condiciones de vida en zonas de atracción, etc. conforman el complejo cuadro que enfrenta el migrante en su tránsito y revelan la falta de regulación y aplicación de los estatutos jurídicos por parte del Estado y de las instituciones gubernamentales. La migración interna de jornaleros agrícolas expone a esta población a daño o perjuicio físico, moral o de desarrollo individual, hecho que modifica y restringe su libertad para tomar decisiones sobre su desarrollo pleno (Aguilar, 2011).

La expulsión hacia zonas intermedias y de atracción desencadena una disminución de la población rural, dado el exiguo porcentaje de jornaleros agrícolas que acceden a un sueldo en comunidad de origen y a la necesidad del mismo para la cobertura de los gastos familiares de alimentación, salud, medicina, compra de bienes e insumos de trabajo y escolares, pago de deudas, etc.<sup>15</sup> Prueba de ello, en el año 2000 las comunidades rurales representaron 25.4 por ciento de la población nacional. En 2005 la población rural disminuyó a 23.5 por ciento y en 2010 a 23.2 por ciento de la población nacional (INEGI).

---

<sup>15</sup> Cerca de 50 por ciento de la población jornalera agrícola migrante no ve cubierta su alimentación con los ingresos percibidos. Esta necesidad destaca el mayor porcentaje entre las necesidades no cubiertas en la población jornalera no migrante, indígena y no indígena (ENJO, 2009).

**Tabla 1. 2 Volumen y Crecimiento. Población total, 2000, 2005 y 2010 (Porcentajes)**

Entidad federativa	2000			2005			2010		
	Población			Población			Población		
	Menos de 2 500 hab.	2 500 a 14 999 hab.	15 000 y más hab.	Menos de 2 500 hab.	2 500 a 14 999 hab.	15 000 y más hab.	Menos de 2500 hab.	2 500 a 14 999 hab.	15 000 y más hab.
<b>Estados Unidos Mexicanos</b>	<b>25.4</b>	<b>13.6</b>	<b>61</b>	<b>23.5</b>	<b>13.7</b>	<b>62.8</b>	<b>23.2</b>	<b>14.3</b>	<b>62.5</b>

Fuente: INEGI. *Censos de Población y Vivienda, 2000 y 2010.*

INEGI. *II Conteo de Población y Vivienda, 2005.*

Entre los apoyos gubernamentales para los pequeños campesinos y jornaleros migrantes, cabe destacar el Programa Jornaleros Agrícolas (PAJA, construido para la atención y protección social de los jornaleros agrícolas y sus familias), Programa de Apoyos Directos al Campo (actualmente denominado PROCAMPO Productivo, un programa de subsidios por hectárea para la producción de cereales básicos), LICONSA (empresa paraestatal que industrializa y distribuye leche a precio subsidiado para población en condiciones de extrema pobreza, particularmente en sectores vulnerables), Pensión Adultos Mayores (transferencias monetarias para adultos mayores que no cuentan con una pensión contributiva, ni están afiliados a una institución de seguridad social), Seguro Popular (esquema de aseguramiento que tiene como objetivo prestar servicios de salud a las personas que no están afiliados a servicios de seguridad social como los del Instituto Mexicano del Seguro Social o el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado), IMSS Oportunidades (IMSS Prospera en la actualidad, seguridad social para habitantes de zonas rurales o urbanas marginadas en condiciones de pobreza extrema), PAZM (programa de apoyo alimentario para zonas marginadas) y PET, (programa de empleo temporal).

Los programas de gobierno enlistados, tienen un impacto diferenciado por segmentos de población, siendo el segmento migrante el menos favorecido, entre otras causales, debido a su constante situación de desplazamiento. Imbuidas en la migración interna, las familias jornaleras ingresan en un ciclo de movilidad y carestía acentuada por la escasez de apoyos gubernamentales.

Con excepción del Programa de Jornaleros Agrícolas (PAJA) y “LICONSA”, apoyos que favorecen en un porcentaje mayor a la población migrante, los grupos de población mayormente beneficiados por los programas de gobierno son no indígenas y no migrantes, así “Pensión Adultos Mayores” protege primordialmente a población no indígena y no migrante; “Seguro Popular”, población no indígena y no migrante; “Programa Alimentario para Zonas Marginadas (PAZM)”, población no indígena y no migrante; “IMSS-Oportunidades”, población indígena y no migrante; “PROCAMPO”, población indígena y no migrante.<sup>16</sup>

**Tabla 1. 3 Programas federales que benefician a los jornaleros agrícolas**

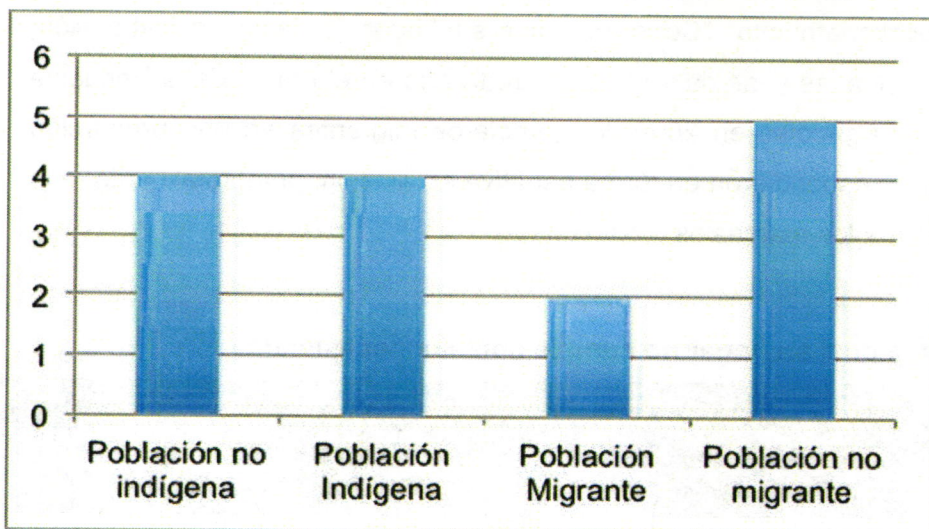
Programa	General	HOMBRE	MUJER	Indígena	No Indígena	Migra	No migra
Jornaleros Agrícolas (PAJA)	4.85	6.08	1.92	9.09	3.72	16.98	2.20
PROCAMPO	18.17	24.32	3.45	25.13	16.31	15.72	18.71
LICONSA	2.37	2.08	3.07	2.14	2.43	3.77	2.06
Pensión Adultos Mayores	2.03	2.56	0.77	0.53	2.43	0.00	2.48
Seguro Popular	17.83	16.00	22.22	11.23	19.60	14.47	18.57
IMSS-Oportunidades	3.84	3.52	4.60	4.28	3.72	3.14	3.99
PAZM	0.56	0.16	1.53	0.00	0.72	0.00	0.69
PET	1.13	1.28	0.77	1.60	1.00	2.52	0.83
Otro	18.96	22.08	11.49	19.25	18.88	17.61	19.26

Fuente: SEDESOL, ENJO 2009

La *Gráfica 1.2* y la *Tabla 1.3* ilustran la relación que existen entre los beneficiarios de distintos programas de gobierno por segmentos de población. La lectura proyecta que por cada cinco beneficiarios *no migrantes*, hay dos beneficiarios *migrantes*, cuatro *no indígenas* e igual número de *indígenas*. De ello se infiere que la población migrante tiene un grado mayor de vulnerabilidad en este respecto.

<sup>16</sup> El representante de la Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), Mario Humberto Herrera Salinas, afirma que existen programas de apoyo para pueblos indígenas, que el CDI etiqueta para trabajadores migrantes asentados o estacionales que residen en áreas similares a sus lugares de origen. Este hecho facilita su atención en zonas rurales y la dificulta en localidades urbanas.

**Gráfica 1. 2 Relación de beneficiarios de los programas de gobierno**



Fuente: Creación propia a partir de información recabada en ENJO, 2009.

### Condiciones en el sitio de destino

Al iniciar la temporada de cosecha los campesinos abandonan sus comunidades de origen para emplearse por medio de enganchadores o por cuenta propia, en empresas que demandan mano de obra.<sup>17</sup> Al ubicarse en el sitio se establecen en galeras, asentamientos, cuarterías o en campamentos de residencia temporal destinados para la población agrícola migrante por el Programa de Atención a Jornaleros, donde permanecen hasta el término del ciclo o contratación (noviembre – mayo, septiembre – diciembre, según sea el caso, estado, tiempo o cultivo).<sup>18</sup>

<sup>17</sup> Cuando el productor recluta la mano de obra jornalera necesaria para la temporada por medio de enganchadores, cubre los gastos de traslado de la cuadrilla de trabajadores y sus familias. Si las condiciones de vida en los sitios de destino y/o de remuneración no satisfacen al trabajador, antes de abandonar el sitio, deberá rembolsar la cantidad invertida por el productor en su traslado. La mayoría de los trabajadores migrantes arriban a los campamentos reclutados en esta forma, sin embargo, hay quienes lo hacen por cuenta propia y se incluyen en otras cuadrillas ya formadas.

<sup>18</sup> El servicio de viviendas sin costo que el productor ofrece al trabajador migrante, forma parte del Programa de Jornaleros Agrícolas de SEDESOL, por medio del que, se subvencionan albergues para los trabajadores migrantes en un espacio habilitado con servicios como escuela (CONAFE, PRONIM-SEP u otros); tienda (DICONSA o particular); y canchas deportiva (no todos los albergues cuentan con estos servicios ni son subsidiados).

El hacinamiento y la falta de servicios son una constante en estos sitios de residencia temporal. Ante el cuestionamiento: "Considera que su hogar [en sitios de atracción] cumple todas sus necesidades y las de su familia", realizado en el marco de la Encuesta Nacional de Jornaleros Agrícolas en 2009, los jornaleros migrantes en una proporción cercana al 60 por ciento respondieron en forma negativa en alusión, primordialmente, a la falta espacio, servicios y a los materiales inadecuados.

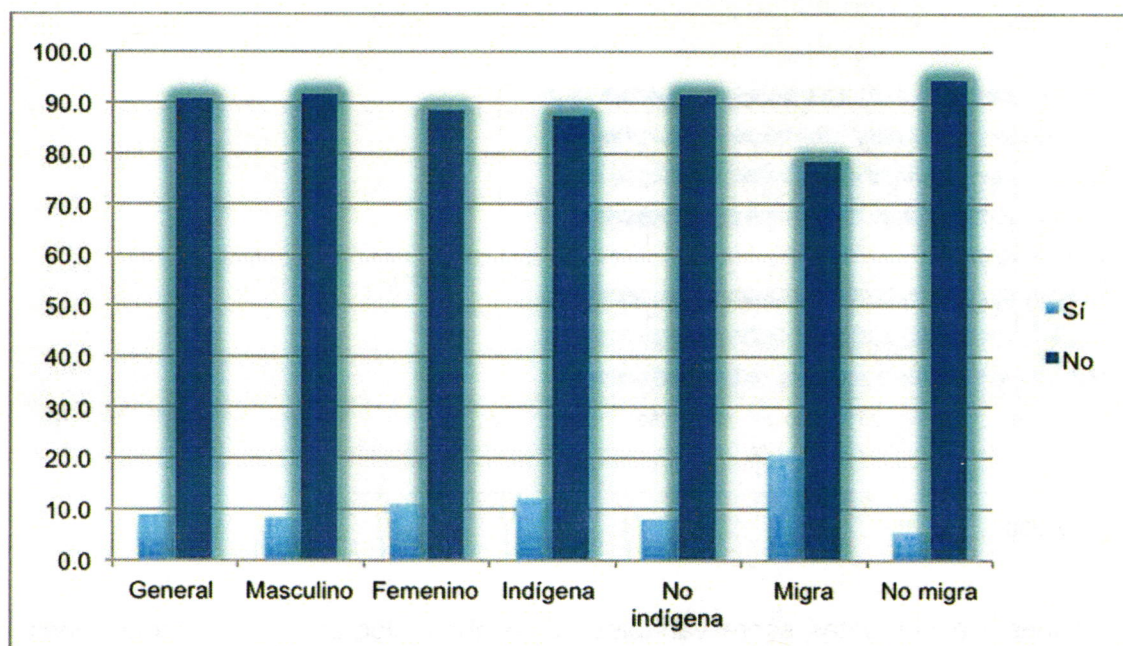
**Tabla 1. 4 Razón por la cual su hogar no cumple con sus necesidades**

	Género			Origen		Migración	
	General	Masculino	Femenino	Indígena	No indígena	Migra	No migra
Materiales inadecuados	48.2	48.7	46.5	44.2	49.2	47.2	48.5
Faltan servicios	39.2	39.7	37.4	47.8	37.1	52.0	35.5
Falta de espacio	35.1	33.6	41.2	30.1	36.4	31.9	36.1
Falta de mobiliario	26.7	26.8	26.4	23.4	27.6	22.9	27.8
Falta de enseres/ electrodomésticos	23.1	23.3	22.0	24.0	22.8	27.4	21.8
Otra	5.1	4.7	6.6	5.1	5.1	5.1	5.1
No sabe	3.5	3.6	3.1	3.8	3.5	1.7	4.1
No contestó	4.2	4.4	3.5	3.2	4.4	2.3	4.7

Fuente: ENJO, 2009

El derecho de contar con un contrato formal para trabajar como jornalero en la zona de destino es una prerrogativa con la que aproximadamente 4 de cada 5 jornaleros migrantes no cuenta. La condición de vulneración contractual se acentúa entre la población indígena.

**Gráfica 1. 3 Tener un contrato formal para trabajar como jornalero**

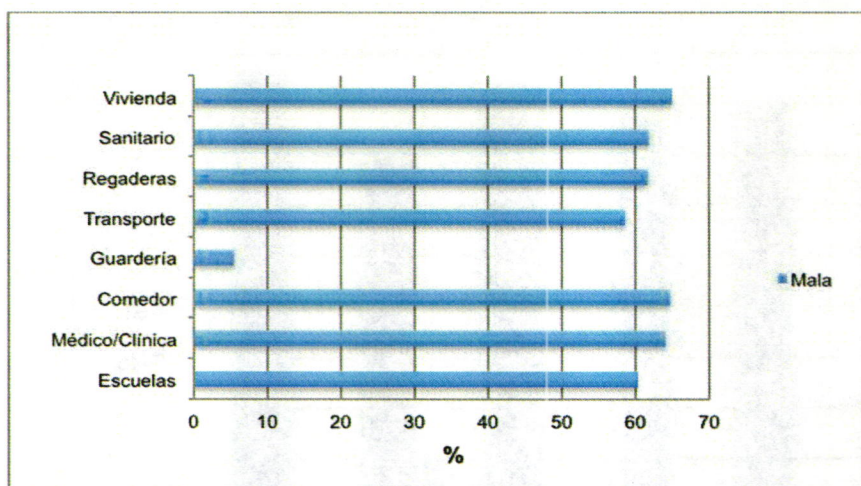


Fuente: ENJO, 2009

El 65.1 por ciento de la población jornalera migrante tampoco cuenta con prestaciones como seguro social, ahorro para el retiro, pago de utilidades, INFONAVIT, despensa, vacaciones, día de descanso pagado, incapacidad por maternidad entre otras. Únicamente el 34.9 por ciento de los jornaleros migrantes cuenta con alguna(s) de estas prestaciones.

Entre los servicios ofertados en las regiones de atracción a las que se trasladan los jornaleros migrantes se mencionan escuelas, médico general o clínicas, guarderías, transporte, regaderas, sanitarios, viviendas. No todos los sitios no obstante, tienen acceso a dichos servicios, aunado a la deficiente calidad de los mismos en los sitios que cuentan con ellos.

**Gráfica 1. 4 Condiciones de los servicios en regiones de atracción e intermedias.**



Fuente: ENJO, 2009

En su respuesta a preguntas sobre variables como ahorro logrado, a las deducciones impuestas por los empleadores y al costo de la canasta básica y de los servicios en la zona de atracción o lo dispuesto y/o acostumbrado por las familias y al número de integrantes de la misma en edades productivas, los trabajadores jornaleros disponen o carecen de medios económicos para el regreso hacia sus comunidades. Es usual que a falta de recursos o por razones propias de la movilidad construida, los campesinos migrantes opten por no retornar a sus comunidades e inmediatamente se empleen dentro o fuera del estado, construyendo así una forma de migración golondrina.

**Tabla 1. 5 Promedio de integrantes en la familia**

Rangos de edad	Número de integrantes en la familia						
	Género			Origen		Migración	
	General	Masculino	Femenino	Indígena	No indígena	Migra	No migra
General	4.7	4.60	5.1	5.0	4.6	4.9	4.6
I: 0 a 5 años	-	-	-	-	-	-	-
II: 6 a 13 años	6.7	6.00	8.0	7.0	6.6	-	6.7
III: 14 a 17 años	5.6	5.34	6.4	5.9	5.5	5.6	5.6
IV: 18 a 25 años	4.8	4.68	5.1	4.7	4.8	4.7	4.8
V: 26 a 45 años	4.8	4.71	5.0	5.3	4.7	5.0	4.7
VI: 46 a 59 años	4.5	4.45	5.1	4.7	4.5	4.6	4.5
VII: 60 a 69 años	3.7	3.75	3.3	4.1	3.6	3.8	3.7
VIII: 70 años y más	3.1	3.17	2.0	3.5	3.0	2.4	3.2

Fuente: ENJO, 2009



Con el hilo de lo anterior, se descubre que las familias agrícolas migrantes viajan de un sitio a otro rodeadas de una pobreza que no ve su término al enajenar la mano de obra a grandes productores. Los bajos salarios y las jornadas de trabajo extenuantes se añaden a la vulneración, explotación patronal, y a condiciones de vida que no varían notablemente y en ocasiones empeoran la experiencia en las zonas de expulsión.

### **Condiciones socioeconómicas en zonas de atracción**

Las jornadas de trabajo determinadas en extensión y tarea bajo criterio de los capataces, sumadas a los bajos salarios rebajados, en su caso, por deducciones propias a la atención médica (IMSS), rentas de viviendas, cuotas para el Sindicato (CTM) o descuentos concernientes al desempeño de tareas como errores atribuidos al trabajador u omisiones de los apuntadores en los campos de cultivo son parte del panorama de explotación que rige esta desbalanceada relación.

Las viviendas ocupadas en las zonas de atracción se distinguen por la presencia de plagas, ausencia de servicios y aglomeración. A menudo, la implementación de *tiendas de raya* y la ausencia de apoyo a la escolarización de los infantes y adolescentes pertenecientes a las familias jornaleras migrantes, continúa el modelo de explotación.

La coexistencia en un ambiente de miseria y hacinamiento, la desatención de sus necesidades básicas y la vulneración de sus derechos humanos son situaciones cotidianas, en detrimento las capacidades básicas humanas de estas familias migrantes, entendidas como libertad, en específico de los niños, niñas y adolescentes que en la migración se ven inmersos en factores de riesgo, trabajo infantil, falta de movilidad social.<sup>19</sup>

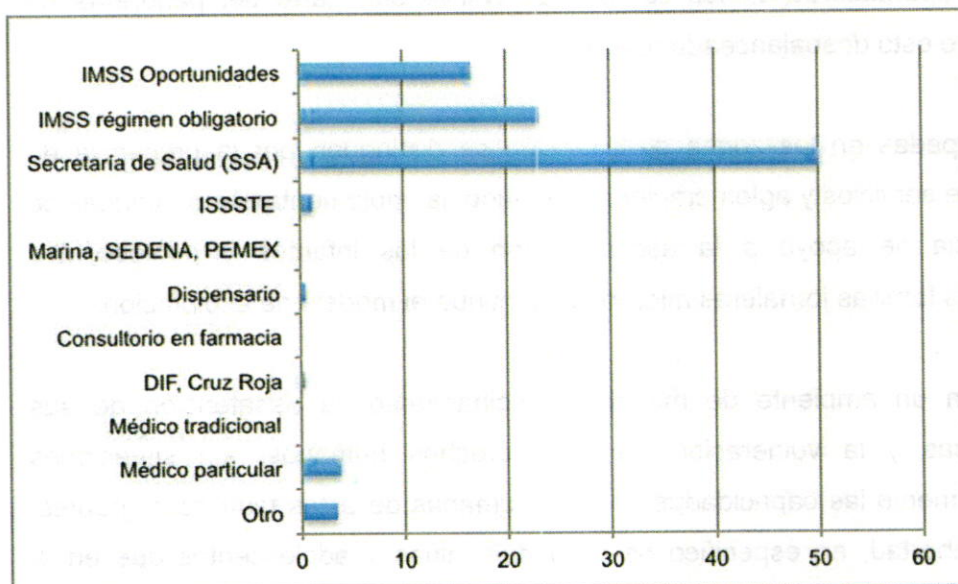
---

<sup>19</sup> La filósofa Martha Nussbaum toma el enfoque de las capacidades que plantea Sen como un tema de justicia. Propone el enfoque de las capacidades como base filosófica para una teoría de los derechos básicos de los seres humanos, señalando que la mejor forma de plantear la idea de un mínimo social básico es un enfoque basado en las capacidades humanas, es decir, en aquello que las personas son efectivamente capaces de hacer y ser, según una idea intuitiva de lo que es una vida acorde con la dignidad del ser humano. El planteamiento de Sen, enriquecido con los aportes de Nussbaum, se centra en el concepto de libertad como capacidad. (Dell' Anno et. al 2012)

Estudios indican que 80 por ciento de los hogares jornaleros agrícolas migrantes se encuentran por debajo de la línea de pobreza de capacidades, línea que amplía la definición de pobreza más allá de lo alimentario y suma al ingreso de la canasta mínima lo requerido para tener acceso a educación y salud.<sup>20</sup> La Encuesta Nacional de Jornaleros Agrícolas 2009 arrojó los siguientes datos:

*Acceso al servicio de Salud.* Aproximadamente 50 por ciento de la población jornalera agrícola es atendida por la Secretaría de Salud (SSA) tanto en la comunidad de origen como en sitios o regiones de atracción de migrantes.<sup>21</sup> Le continúa, con un porcentaje de 23.2, el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) en su modalidad de régimen obligatorio y el programa IMSS Oportunidades con 16.7 por ciento.

**Gráfica 1. 5 Institución que brinda el servicio de salud en región de atracción**



Fuente: ENJO, 2009

<sup>20</sup> En México tenemos tres líneas de pobreza. La más baja se conoce como *pobreza alimentaria* e incluye a aquellas personas cuyo ingreso no es suficiente para adquirir una canasta mínima. La segunda línea se denomina *pobreza de capacidades* y suma al ingreso de la canasta mínima lo que se requeriría para tener acceso a educación y salud, también mínimas. Finalmente, se establece una tercera línea de pobreza llamada *de patrimonio*, también medida por ingreso, a la que se suma una cantidad de dinero suficiente para tener seguridad: casa, vestido y sustento. (Macario Schettino)

<sup>21</sup> La Secretaría de Salud proporciona un servicio gratuito que no requiere afiliación del paciente para su admisión y atención. No obstante, el servicio aparece altamente desacreditado debido a su deficiente calidad.

*Educación.* Debido a la constante movilidad de la población infantil migrante y a la imposibilidad de continuar los lineamientos y calendarización establecida en el Servicio Nacional (SEP – regular), la población infantil jornalera migrante ingresa a otros sistemas educativos entre los que se destacan el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), organismo descentralizado de la Administración Pública Federal y el Programa Educación Preescolar y Primaria para Niños y Niñas Migrantes (SEP-PRONIM).

**Tabla 1. 6 Institución a la que pertenecen escuelas en localidad o lugar de la entrevista**

INSTITUCIÓN	PREESCOLAR	PRIMARIA	SECUNDARIA	PREPARATORIA	UNIVERSIDAD	OTRO
CONAFE	7.5	4.9	1.2	0.2	0.0	0.0
SEP-niños migrantes (PRONIM)	2.2	2.6	0.9	0.2	0.0	0.0
SEP-regular	84.5	86.1	73.5	30.3	2.2	0.0
Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA)	0.2	0.3	0.4	0.0	0.0	0.0
Otra institución pública federal	0.6	0.8	1.9	1.2	0.2	0.0
Otra institución pública estatal	0.7	0.8	2.1	8.3	1.7	0.0
Particular	0.2	0.1	0.0	0.2	0.2	0.0
No hay	4.0	4.5	20.0	59.6	95.7	99.9

Fuente: ENJO, 2009

Información recabada sobre el nivel de escolaridad de los jornaleros agrícolas según su género, origen y condición de residencia destacó un alto porcentaje de indígenas y migrantes con nivel de escolaridad igual a cero, a pesar de los avances en los porcentajes de escolaridad primaria en migrantes, respecto a los no migrantes, con una caída en la terminación de la educación básica en el tercer año secundario.

**Tabla 1. 7 Años cursados por los jornaleros agrícolas**

Rango educativo	Años cursados	Número de integrantes en la familia						
		Género			Origen		Migración	
		General	Masculino	Femenino	Indígena	No indígena	Migra	No migra
Ninguno	0	16.4	16.0	18.1	25.6	14.4	20.9	15.2
Primaria	1	3.7	3.8	3.5	5.1	3.4	3.3	3.8
	2	6.2	6.1	6.9	8.6	5.7	8.6	5.6
	3	9.1	10.0	5.4	10.9	8.7	9.3	9.1
	4	5.9	5.9	5.8	5.5	6.0	6.1	5.8
	5	4.5	3.9	6.9	5.5	4.2	5.6	4.1
	6	23.9	23.0	27.6	21.1	24.5	22.8	24.2
Secundaria	7	1.8	2.0	1.3	0.6	2.1	1.8	1.8
	8	3.4	3.6	2.8	1.6	3.8	3.2	3.5
	9	17.6	18.1	15.9	12.5	18.8	13.3	18.8
Preparatoria	10	1.0	1.3	0.0	0.0	1.3	0.7	1.1
	11	1.4	1.4	1.5	0.8	1.6	1.0	1.5
	12	4.2	4.3	3.7	2.1	4.7	3.3	4.5
Otro	13 y más	0.7	0.7	0.6	0.2	0.8	0.0	0.9

Fuente: ENJO, 2009

En términos económicos, la educación es un factor para incrementar el patrimonio y capital, tanto individual como social, el acceso o la carencia del servicio educativo explica en buena medida las diferencias de crecimiento económico entre países y regiones al interior de los mismos, allende lo anterior, es fundamental dotar a las personas de herramientas que les permitan desarrollar sus capacidades básicas. La ausencia de educación, sin hablar de calidad, reducen drásticamente la capacidad de ascenso y mejora de la calidad de vida de los grupos sociales (CEPAL-UNESCO, 1996).

El nivel socioeconómico de los estudiantes es una variable que de manera constante se encuentra asociada positivamente a diferentes indicadores de logro educativo (Coleman y col., 1966; Hanushek y Luque, 2002 en Moreno, 2009). Asimismo, se ha mostrado que la calidad de la educación en México depende de la ubicación, tanto geográfica como social de los centros escolares. Los más pobres (escuelas rurales e indígenas) obtienen los peores resultados. Centros escolares como los de los jornaleros agrícolas migrantes ni siquiera son considerados para las evaluaciones estandarizadas nacionales por no cumplir con las características de medición (Moreno, 2009).

La Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) y la Universidad Autónoma Chapingo (UACH) reconocen diez factores que hacen más vulnerables a los miembros de los hogares jornaleros agrícolas migrantes:

1. Pérdida de identidad, desigualdad, discriminación y exclusión;
2. Falta de certidumbre jurídica y seguridad;
3. Falta de acceso a un estado pleno de salud física, mental y emocional;
4. Falta de bienes patrimoniales y servicios para satisfacer necesidades básicas (alimentación, vivienda, educación, transporte, salud);
5. Degradación del medio físico que permite la reproducción social;
6. Falta de oportunidades laborales remuneradas o trabajo sin remuneraciones;
7. Empleo mal remunerado y con malas condiciones laborales;
8. Falta de ingresos, ahorro y capacidades autogestivas;
9. Falta de capital social: debilidad organizativa, falta de canales de participación y empoderamiento y;
10. Género y edad

En regiones de atracción, aproximadamente, 3.3 de cada 5 jornaleros migrantes y sus familias consumen al día tres alimentos. El porcentaje del rubro observado en lugar de origen es ligeramente más alto (65.9 por ciento en lugar de origen y 63.1 por ciento en lugar de migración). El porcentaje correspondiente a 2 veces al día, no obstante, es más bajo con respecto al lugar de migración (32.1 por ciento en lugar de origen; 35.5 por ciento en lugar de migración). En zonas de atracción el porcentaje correspondiente al consumo de alimentos *una vez al día* es menor que en el lugar de origen (ENJO, 2009).

Puesto que la mayor parte de los jornaleros agrícolas se desplazan acompañados por uno o varios miembros de su familia se generan efectos adversos en la organización del núcleo familiar que los expone a situaciones de desigualdad, discriminación y explotación laboral en los campos agrícolas de trabajo. Asimismo, la migración laboral se acompaña de otro fenómeno cada vez más visible: la alta incidencia de trabajo infantil y la ausencia y/o deficiencia de atención escolar de los infantes migrantes con respecto a los no migrantes. El 36 por ciento de la población migrante en el rango de edad de 6 a 14 años accede al servicio educativo, en tanto que 68 por ciento no tiene acceso (ENJO, 2009). Frente a estas necesidades se discute la atención y el apoyo gubernamental, condiciones que se destacan por insuficientes o inexistentes.

## CAPÍTULO II. MODELOS DE EDUCACIÓN QUE ATIENDEN LA DEMANDA EDUCATIVA DE LA POBLACIÓN JORNALERA AGRÍCOLA Y MIGRANTE

La educación inicial y básica como derecho de la infancia es fundamento del marco legal y normativo que, en atención a la dinámica migratoria de jornaleros agrícolas obliga al Estado a otorgar a esta población las garantías necesarias para el acceso a la educación inicial y básica de las niñas y niños en contexto y situación de migración.<sup>22</sup>

Por mandato constitucional todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado mexicano –federación, estados, Distrito Federal y municipios–, debe impartir educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias (DOF, 10/06/2013). El marco legal y normativo que fundamenta el derecho a la educación comprende el Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y los siguientes Artículos de las Leyes Reglamentarias:

### *Ley General de Educación*

Esta Ley regula la educación que imparte el Estado: Federación, entidades federativas y municipios, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios. Es de observancia general en toda la República y las disposiciones que contiene son de orden público e interés social.

**Artículo 3o.-** El Estado está obligado a prestar servicios educativos de calidad que garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos para que toda la población pueda cursar la educación preescolar, la primaria y secundaria y la media superior. Estos servicios se prestarán en el marco del federalismo y la concurrencia previstos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y conforme a la distribución de la función social educativa establecida en la Ley.

---

<sup>22</sup> Las niñas, niños y adolescentes que migran a zonas de atracción –en compañía de familiares o miembros de la comunidad– viven en *situación de migración*. Aquéllos que permanecen en sus lugares de origen a cargo de un familiar mientras su madre y/o padre migran, viven en *contexto de migración*.

**Artículo 32.-** Las autoridades educativas tomarán medidas tendientes a establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de cada individuo, una mayor equidad educativa, así como el logro de la efectiva igualdad en oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos.

Dichas medidas estarán dirigidas de manera preferente, a los grupos y regiones con mayor rezago educativo o que enfrenten condiciones económicas y sociales de desventaja en términos de lo dispuesto en los artículos 7º y 8º de esta Ley.

*Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*

**Artículo 11.-** Las autoridades educativas federales y de las entidades federativas, garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, y adoptarán las medidas necesarias para que en el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, independientemente de su lengua.

En cumplimiento de los derechos, el Estado Mexicano oferta un sistema de educación básica que atiende la demanda educativa a través de diversas modalidades:

- Educación General de carácter público para poblaciones urbanas y rurales;
- Educación Comunitaria destinada para localidades rurales dispersas con población mestiza, indígena y migrante y;
- Educación Indígena.

Los servicios educativos ofertados son:

- Preescolar: jardín de niños, preescolar indígena, cursos comunitarios y Centros de Desarrollo Infantil (CENDI).
- Primaria: general, general asistencial, indígena, para adultos y Cursos Comunitarios.
- Secundaria: general, para trabajadores, técnica, y migrante.

Como se expuso en el capítulo anterior, uno de los grupos sociales más vulnerables e invisibles a las políticas del Estado mexicano, especialmente en el ámbito social y educativo, es el de los jornaleros agrícolas migrantes. Su continua movilidad ocasiona que los infantes migrantes queden excluidos del servicio educativo regular, puesto que el calendario único nacional y los horarios escolares no son flexibles y no se adecúan a los tiempos de migración y a las horas que esta población puede destinar para asistir a clases antes o después de trabajar de manera directa en la cosecha o en el hogar o de acompañar a sus padres en la faena.

A fin de atemperar la problemática el Estado desarrolló programas educativos específicos para la atención de la población infantil agrícola migrante:

- Modelo Educativo Intercultural para Población Infantil Migrante (MEIPIIM) del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), organismo descentralizado;
- Programa Educación Básica para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (PRONIM) de la Secretaría de Educación Pública y;
- Centros de Atención y Educación Infantil del Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas (PAJA) de la Secretaría de Desarrollo Social.

Aunado a los programas, la Secretaría de Educación Pública (SEP) creó el Sistema Nacional de Control Escolar de Población Migrante (SINACEM), una herramienta informática que entró en operación en 2004 con el propósito de registrar los avances en los niveles preescolar y primaria de esta población. Para alcanzar el objetivo se conjuntaron esfuerzos de distintas instituciones en particular del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y el Programa de Educación Básica para Niñas y Niños Migrantes (PRONIM).

La información incluida en la base del SINACEM se guarda en el servidor de la Dirección General de Evaluación Institucional (DGEI) y es visible para todas las entidades e instituciones participantes. El diseño se pensó para su uso vía internet. Lo anterior significa que las distintas entidades federativas e instituciones participantes no precisan realizar ninguna configuración extra en sus equipos de cómputo para acceder, introducir y modificar datos. El único requisito es contar con una computadora conectada a internet.



El presente capítulo se aboca al desarrollo de dos de los modelos educativos contruidos para la atención de la población infantil migrante. En primera instancia, se realizará el análisis del modelo educativo que emplea el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y, posteriormente, el modelo del Programa Educación Básica para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (PRONIM) que implementa la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Empero, es necesario advertir que, en la práctica, la ausencia de información imposibilita determinar cuantitativamente la demanda. Los datos oficiales utilizados son imprecisos; la SEP se apoya en diagnósticos sustentados en los informes que ofrece la SEDESOL a través del Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas (PAJA). Sin embargo, dicho programa, al igual que el de la Subsecretaría de Educación Básica (SEB) y el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), no tiene cobertura en el total de campamentos y albergues de migrantes existentes en las distintas entidades del país.

## **2.1. Modalidad Educativa Intercultural para Población Infantil Migrante (MEIPIM) del Consejo Nacional de Fomento Educativo**

### **Antecedentes**

El Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) se creó mediante decreto presidencial el 9 de septiembre de 1971 como un organismo descentralizado de interés público con personalidad jurídica y patrimonio propio, capacitado para allegarse recursos complementarios para el desarrollo educativo.

En ese entonces, durante el sexenio de Luis Echeverría Álvarez (1970 – 1976) el discurso gubernamental giró entorno al desarrollo económico y a la denominada *apertura democrática*. En este contexto, la reforma educativa se planteó como una intención democrática de responder a la necesidad de restaurar el “consenso e incorporar a los sectores de izquierda en las nuevas instituciones; la Comisión Coordinadora encargada de definir los principales lineamientos de la reforma educativa se integró por estudiantes, académicos, políticos, industriales, padres de familia y sindicatos” (SEP, 1973:39).

La creación del CONAFE obedeció a la necesidad de cubrir la demanda educativa de poblaciones marginadas; con una densidad de población de 100 a 500 habitantes y alejadas de los centros escolares dispuestos por la Secretaría de Educación Pública.

El 1 de septiembre de 1971, en el marco del Primer Informe de Gobierno, Luis Echeverría Álvarez señaló: *“Es menester aumentar la proporción de la riqueza nacional que se destina a la obra educativa y la cooperación de todos los sectores. Con este último propósito autorizamos la creación de un Consejo Nacional de Fomento Educativo”*. De esta forma, 11 de septiembre de 1971 se expidió el Decreto de creación del CONAFE, con el objeto de generar recursos adicionales para apoyar el sistema educativo nacional.

En 1973 se llevó a cabo la primera tutoría para instructores comunitarios, con el fin de preparar a los jóvenes para dictar cursos de educación básica. En este mismo año, inició la labor educativa del Consejo, mediante el envío de 100 jóvenes a comunidades rurales en el estado de Guerrero, con el objetivo de impartir los cursos comunitarios.

A partir de 1980 el CONAFE ha impartido educación preescolar comunitaria en diversas comunidades rurales. En este mismo año comenzó la instrumentación del proyecto de Educación Primaria para Niños Migrantes, en coordinación con el Fideicomiso de Obras Sociales para Cañeros de Escasos Recursos (FIOSCER), que inició en los estados de Veracruz y San Luis Potosí (SEP, 1999 en Rojas, 2011:73) Este fue el primer intento formal para atender las necesidades educativas de esta población (Rojas, 2011:75).

Al iniciar la década de los ochenta el gobierno de José López Portillo (1976-1982) se propuso elevar la calidad de la educación priorizando la atención en zonas y grupos más desfavorecidos del país. Estas acciones obedecieron 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 de rendimiento y aprovechamiento escolar en extremo bajos (Rojas, 2011: 74).

Una década más tarde, en el ciclo escolar 1994 – 1995 se puso en marcha el Programa de Atención Educativa de la Población Infantil Agrícola Migrante y el Consejo extendió su cobertura para atender las necesidades educativas de las poblaciones indígenas y grupos de migrantes en 11 entidades.

A partir de 1996 el CONAFE trabajó en el diseño, desarrollo y piloteo de una nueva modalidad educativa para dar respuesta a las necesidades específicas de la población migrante denominada Modalidad Educativa Intercultural para Población Infantil Migrante (MEIPIM) que dispuso dar prioridad al trabajo por proyectos sobre el trabajo por objetivos planteado en el plan educativo nacional. El MEIPIM comenzó a operar en 1998.

### **Servicios Educativos CONAFE**

El Consejo Nacional de Fomento Educativo a fin de atender el derecho a la educación básica preescolar y primaria de la población infantil agrícola migrante despliega servicios educativos específicos para esta población.

Por servicio educativo se entiende la manera como se imparte la educación en un nivel educativo. Así, en preescolar son servicios el jardín de niños, preescolar indígena, cursos comunitarios y CENDI; en primaria, primaria general, indígena y cursos comunitarios. Los programas de educación comunitaria ofrecen educación básica –preescolar y primaria– a niños que habitan comunidades rurales, con población mestiza, indígena y agrícola migrante, donde aún no existen escuelas regulares y cuya población es menor a 100 habitantes.

- Preescolar Comunitario: este servicio se dirige a un máximo de 29 niños entre 3 y 5 años 11 meses que habitan en comunidades rurales e indígenas y a niños migrantes que residen en campamentos agrícolas o albergues. El CONAFE opera tres modalidades de educación preescolar: preescolar comunitario rural, preescolar comunitario indígena y preescolar comunitario migrante. Los infantes migrantes pueden acceder a estas modalidades tanto en sus comunidades de origen como en los sitios donde se trasladan con sus familias.<sup>23</sup>
- Primaria Comunitaria: la modalidad educativa primaria comunitaria se dirige a niños y adolescentes entre 6 años y 14 años 11 meses que viven en localidades con un máximo de 29 niños. Beneficia a niños migrantes de estas edades que

---

<sup>23</sup> De acuerdo con información institucional, en 2007 el Consejo replanteó la educación preescolar comunitaria de acuerdo con el Programa de Educación Preescolar de la SEP 2004, a fin de incorporar los nuevos procesos formativos de los niños, por medio de elementos didácticos flexibles que les permitan el desarrollo de competencias básicas para la vida.

residen en campamentos agrícolas o albergues. El CONAFE opera tres modalidades de educación primaria: primaria comunitaria rural, comunitaria indígena y comunitaria migrante.

Dada la diversidad de edades de los infantes migrantes, la organización de las primarias comunitarias se lleva a cabo mediante un sistema multinivel. El nivel 1 equivale a primero y segundo grados en el sistema regular; nivel 2, a tercero y cuarto grados; y nivel 3, a quinto y sexto grados.

Los instructores comunitarios fundamentan su labor en los libros de la serie Dialogar y Descubrir dictados por el Consejo cuya propuesta educativa integra los contenidos curriculares esenciales del Plan y Programas de Estudios Nacional y facilita la organización multinivel de tal manera que permite atender y responder a los distintos intereses y formas de aprendizaje de los niños en el aula.

El servicio educativo de atención a migrantes (preescolar comunitario migrante y primaria comunitaria) corresponden a la *Modalidad Educativa Intercultural para Población Infantil Migrante* (MEIPIM), llamada también *Cursos Comunitarios*. Dicha modalidad se diseñó, a mediados de los años 90, dada la imperiosa necesidad de atender a la población infantil migrante mediante un modelo específico que superase las características de movilidad espacial y vulnerabilidad de esta población. La intervención pedagógica, en definición institucional, responde a las necesidades, características e intereses de la población infantil migrante con una propuesta flexible que apunta a garantizar el acceso y la permanencia de los alumnos en el aula que consiste en ofrecer diferentes ciclos escolares en función de los requerimientos de movilidad.

### **Objetivos Educativos**

Los niños jornaleros migrantes coexisten en entornos cambiantes y tienen un conjunto de necesidades básicas cuya satisfacción define tanto su desarrollo, como las perspectivas de una vida más digna y satisfactoria en diversos ambientes. Teresa Garduño, Profesora – Investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), sintetiza el conjunto de necesidades básicas en tres puntos:

**Revalorarse a sí mismo y a los demás.** La vulnerabilidad que supone ser minoría frente a otros grupos expone a los infantes migrantes a procesos discriminatorios y de rechazo. Es imperante abonar en los niños un sentimiento de orgullo por su lengua, sus costumbres, sus creencias y sus saberes. Si bien la supervivencia en nuevos ámbitos requiere un proceso de adaptación, también es fundamental que se conserven los valores propios, de la familia y de la cultura y que se compartan con los otros.

**Participar en el mejoramiento del medio.** La participación en contextos diversos permite que los niños migrantes adquieran mayores elementos para conocer las interrelaciones entre medios naturales y sociales. La migración permite conocer prácticas que inciden en el desarrollo o en el deterioro ambiental; igualmente se percatan de las relaciones sociales entre diversos grupos humanos y las mutuas interdependencias; por último, al enfrentarse a diversos procesos productivos, aprenden técnicas y usos que pueden incidir en la transformación de las formas de trabajo en su comunidad.

**Desarrollarse en diferentes contextos.** La valoración de ellos mismos en un ambiente inconstante y la adaptación creativa en diferentes contextos, deben constituir herramientas fundamentales para que los niños y niñas migrantes tengan un desarrollo pleno, gracias a la diversidad de experiencias de vida. El reto es aprovechar la diversidad de lenguas, de culturas y de contextos para favorecer un desarrollo pleno y sano en el espacio escolar.

## **Cobertura**

El CONAFE imparte educación preescolar y primaria en los estados de Baja California, Baja California Sur, Colima, Chihuahua, Durango, Guerrero, Jalisco, Michoacán, Nayarit, Oaxaca, Puebla, Quintana Roo, Sinaloa, Sonora y Veracruz. Dada la temporalidad de los jornaleros agrícolas, los periodos de estancia de la matrícula varía a lo largo del año.

## **Figuras Docentes**

La modalidad se construyó con el planteamiento de que la atención educativa quedase a cargo de instructores comunitarios, personas entre 15 y 29 años de edad, con escolaridad secundaria mínima –exceptuando los sitios donde no cuenta con tal

formación—, previamente capacitados y apoyados por materiales didácticos.<sup>24</sup> Generalmente los docentes son originarios o avecindados en las comunidades donde desarrollan su función docente y prestan un Servicio Social Educativo en su proceso de formación inicial relacionado con el desarrollo de habilidades para la enseñanza, en una comunidad rural, en una comunidad indígena, en un campamento de jornaleros agrícolas migrantes, en un circo o en un albergue indígena.

De acuerdo con las Reglas de Operación 2011 del CONAFE, la figura educativa corresponde al personal del servicio de educación inicial y básica que apoya directamente la ejecución de las Acciones Compensatorias y que cuenta con responsabilidades propias para dar cumplimiento a los objetivos y estrategias.

### **Ejes Curriculares**

Curricularmente, el MEIPIM se organiza en cinco ejes, proyectados con distintos propósitos.<sup>25</sup>

**Comunicación.** La finalidad del eje consiste en ubicar el pensamiento individual dentro del sistema del pensamiento colectivo. Generar empatía e interculturalidad. Considera el uso y desarrollo de diversos lenguajes: oral, escrito, gestual y corporal, musical y pictográfico entre otros, y promueve en los infantes el desarrollo de habilidades de comunicación, expresión y argumentación de ideas y sentimientos, así como de escucha a los demás. En este primer nivel, se plantea que los niños aprendan a leer y a escribir, con la ayuda del instructor y de otros niños.

**Razonamiento lógico-matemático.** El propósito de este eje radica en promover en los alumnos el razonamiento lógico-matemático como una herramienta intelectual que le permita resolver situaciones cotidianas. Parte de la necesidad de valorar los saberes propios de los niños, de las situaciones que provocan el aprendizaje y de la importancia

---

<sup>24</sup> Se trata de un paquete de manuales y guías de apoyo que se proporcionan a las figuras docentes (instructores comunitarios) para apoyar su trabajo pedagógico, de acuerdo con la modalidad en que participa.

<sup>25</sup> La información de los ejes curriculares se basa en la ponencia que la Investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, Teresa Garduño, dictó en el marco de la III Conferencia de Investigación Cultural, llevada a cabo en Brasil (2010).

que tiene la tutoría entre compañeros<sup>26</sup>, para el desarrollo de habilidades matemáticas a través del conteo, la lectura y la escritura de números, la predicción y la verificación de resultados, la resolución y el planteamiento de problemas sencillos, el uso de distintas unidades de medida, el trazado y análisis de distintas figuras geométricas, entre otras.

**Comprensión del medio natural, social y cultural.** El propósito general del eje reside en desarrollar herramientas y habilidades intelectuales que permitan al infante migrante obtener, analizar e interpretar información de lo que sucede en el entorno. Busca que se establezcan relaciones causa-efecto de hechos y fenómenos de su vida cotidiana e identifiquen las variables que intervienen en ellos. Prioriza la ubicación en el tiempo y el espacio y el reconocimiento de algunas de las causas de las transformaciones del entorno. Trabajar los aspectos espacio – temporales y causales, permite la identificación con el pasado y con el contexto natural, social y cultural en pro del afianzamiento de la identidad y autoestima.

**Actitudes y valores para la convivencia.** Este eje refiere a la educación afectiva, implicada en procesos de interacción y valoración social. Implica que la escuela puede propiciar, a través de intervenciones diversas, una educación de los sentimientos y por tanto, consolidar la propia valoración ante la sociedad.

**Aprender a aprender.** Este eje implica desarrollar habilidades metacognitivas, de reflexión sobre sus procesos de aprendizaje que permitan a los infantes desarrollar la capacidad de aprender a aprender no solo en el aula, sino en todos los ámbitos de su vida, es decir, que los niños desarrollen competencias para el aprendizaje autónomo y autorreflexivo.

---

<sup>26</sup> La tutoría entre pares busca implementar una nueva forma de enseñar y aprender, transformando el aula en una comunidad de aprendizaje en la que todos van siendo capaces de aprender y enseñar (Cámara, 2010), forma parte de la estrategia de Asesoría Pedagógica Itinerante (API) creada en el marco de la Alianza por la Calidad de la Educación, como parte de las acciones compensatorias para la equidad en la educación básica (CONAFE, 2009).

## Metodología

Metodológicamente, el modelo destaca la organización multinivel del trabajo en el aula, que hace posible y capitaliza la labor docente y el proceso de aprendizaje en un grupo con edades, conocimientos, ritmos de aprendizaje y nivel cognoscitivo heterogéneos.

Los grupos se componen de 5 a 29 alumnos, distribuidos en tres niveles. Curricularmente, cada nivel equivale a dos grados de la escuela primaria y utilizan el juego como estrategia didáctica. A fin de que sea posible para el instructor comunitario atender los tres niveles de manera simultánea se diseñaron actividades directas que implican la presencia y conducción del trabajo por el docente y actividades indirectas, en las que los infantes pueden trabajar de manera autónoma. Los niños de cada nivel realizan juntos el mismo programa de estudios y es deseable su permanencia en el nivel durante dos ciclos escolares (CONAFE, 2009).

Los mayores de 15 años pueden inscribirse a la primaria comunitaria y las personas de 16 años o más con primaria concluida pueden ingresar a la secundaria comunitaria. El enfoque pedagógico, el contenido curricular y materiales de la educación primaria y secundaria extra edad son los mismos que los de primaria y secundaria comunitaria.<sup>27</sup>

## Características MEIPIM

En su diseño y definición institucional, la Modalidad Educativa Intercultural para Población Infantil Migrante considera las siguientes características (Garduño, 2010):

**Flexibilidad.** El diseño del ciclo escolar toma en cuenta la duración del ciclo agrícola y plantea secuencias diarias de menor o mayor duración, a fin de permitir la incorporación de los infantes en distintos momentos del ciclo escolar y avanzar a un ritmo acorde con la disposición de los diferentes tiempos.

---

<sup>27</sup> La secundaria comunitaria se integra por las modalidades educativas de secundaria que opera el CONAFE: Secundaria Comunitaria Mestiza y Secundaria Comunitaria Indígena.



**Aprendizajes significativos.** Plantea también promover aprendizajes significativos para los infantes migrantes, a partir de sus preocupaciones, intereses y motivaciones, con el afán de apoyar en la resolución de problemas y situaciones de la vida cotidiana, y permitirles desarrollar las competencias necesarias (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) para continuar su aprendizaje.

**Interculturalidad.** Dado que la migración supone entrar en contacto con nuevas formas de hacer, de pensar, de comunicarse y de resolver problemas, el modelo destaca la necesidad de priorizar el desarrollo de competencias que permitan a la población infantil migrante una mayor capacidad de actuación en contextos interculturales.

**Trabajo por proyectos.** El método de proyectos admite la integración curricular en tres niveles. Primero, vertebra los cinco ejes curriculares. Segundo, obliga a traducir los conocimientos escolares en competencias para la vida, es decir, permite poner en juego distintas habilidades en el momento en que se propone resolver una problemática o realizar alguna tarea. Tercero, articula los intereses y las necesidades de los infantes con su aprendizaje al intentar dar solución en el aula, a los problemas que se presentan en su vida cotidiana.

**Desarrollo de competencias.** Dentro del modelo se enfatiza el desarrollo de competencias (vinculando conocimientos, habilidades y valores) frente a la memorización de información, con la finalidad de fomentar herramientas que permitan a los alumnos enfrentar nuevas situaciones y resolverlas de manera adecuada.

**Promoción de situaciones de aprendizaje cooperativo.** Además de propiciar la interacción entre niños de diferentes niveles de conocimiento, el modelo expone estrategias concretas para la integración de los niños en la diversidad y para motivar la ayuda mutua.

**Superación de la situación de marginación de los infantes en situación migratoria.** Plantea el apoyo para superar las actitudes discriminatorias, mediante el fomento en niños y niñas discriminados de la seguridad y orgullo de sí mismos, y el apoyo para lograr un trato igualitario y respetuoso de los grupos mayoritarios.

Etraín Pérez, Coordinador del CONAFE, en entrevista, reconoció que “anteriormente los niños migrantes recibían atención educativa mediante la propuesta creada para población estable, que metodológicamente plantea un horario de trabajo diario de cuatro horas y media. Al trabajar esta propuesta con la población migrante, las delegaciones, [personal docente y administrativo de los estados], notaron la imposibilidad de cumplir las actividades completas. Los niños no acudían en un horario estable, las clases iniciaban a las 9:00 am., algunos de ellos llegaban a las 10:00–10:30 am., [otros por la tarde] al regreso de las labores. Nunca había una población estable en el aula y habían detectado además que los niños se movían en el transcurso del ciclo agrícola, a los pocos meses de iniciar el trabajo. Era imposible poder anotar actividades dentro del marco de planteamiento de un horario estable delimitado. Estas dificultades dejaron claro la imposibilidad de cumplir las actividades completas, por tanto, tras realizar un diagnóstico, se planteó el trabajo por proyectos [que beneficio a los infantes] aún en la movilidad, ya que no requerían haber cursado ciertos contenidos escolares por lo que podía insertarse en cualquier momento” (E. Pérez, comunicación personal, 16 de junio de 2010).

La ausencia de congruencia entre las características enunciadas en el papel y la cotidianidad que enfrenta el infante migrante es innegable. La denominada *característica de flexibilidad*—en zonas de atracción y comunidades de origen con el fin de permitir la incorporación de los infantes en distintos momentos del ciclo escolar— en la práctica no se logra traducir dado que la población objetivo experimenta diversas formas de migración— pendular, golondrina o asentada— aunado a la persistencia del trabajo infantil.

## Problemática

Teóricamente, los supuestos expuestos resuelven las problemáticas de esta población, no obstante, las características expuestas se traducen con dificultad en la vida cotidiana, toda vez que se enfrentan con diversas problemáticas que se interponen con su cumplimiento, entre ellas, la falta de preparación de los instructores (impartición de los cursos en castellano condición que excluye a los infantes indígenas monolingües) y la incorporación de los infantes al trabajo agrícola.

Si bien la incorporación de los infantes, la inscripción y los procesos de evaluación y acreditación en Cursos Comunitarios tiene mayor flexibilidad, la experiencia con niños migrantes continúa siendo difícil, ya que en muchos sitios las clases se imparten únicamente por la mañana y, al no portar documentos de carácter oficial, como acta de nacimiento, boletas o fotografías, no se cuenta con un registro de la asistencia y avance escolar de los infantes.

Los niños que de alguna manera se incorporan a un servicio educativo no obtienen los documentos que respalden su desempeño escolar o la acreditación de un grado escolar, debido a la manera azarosa de su migración y en fechas muy diferentes a las determinadas por el sistema educativo para los procesos de evaluación y certificación. Incluso la aplicación de exámenes y la entrega de boletas en Cursos Comunitarios requieren un tiempo de preparación y cuando las familias se retiran de los campamentos de manera anticipada los niños no reciben documentos que acrediten su estancia en la escuela. Así, generalmente, son inscritos en los primeros grados de la primaria, a pesar de que haber cursado una corta temporada.

La vulnerabilidad se incrementa por la escasa calidad educativa de estos centros escolares de educación comunitaria que atienden a la población infantil jornalera agrícola migrante, mismos que no son considerados para las pruebas estandarizadas nacionales (Moreno, 2009). El informe final de la Evaluación Externa 2009 (PRONIM) afirma que la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) no incluye a la población infantil agrícola migrante, dado que la semana nacional de evaluación no coincide con los periodos de estancia de los migrantes en zonas de atracción, a ello se añade la diferencia entre los planes de estudio propuestos para la atención de la población migrantes y los planes que se imparten en la educación regular (pública y privada).<sup>28</sup> Por otra parte, resulta problemático precisar hacia dónde se dirigen los infantes, grado en que son inscritos en sus lugares de origen y grado que les es reconocido en los distintos lugares de destino, avance escolar, aprovechamiento y calidad del servicio.

---

<sup>28</sup> En 2008 la prueba evaluó sobre Ciencias; en 2009, Formación Cívica y Ética; en 2010, sobre Historia; en 2011, Geografía; en 2012, Ciencias; y en 2013 sobre Formación Cívica y Ética nuevamente. Las asignaturas no coinciden con el plan de estudio de la modalidad educativa propuesta por CONAFE para la atención de la población migrante.

La experiencia en la escuela, especialmente la correspondiente a la población migrante pendular y golondrina, es fragmentada, escasa y frustrante. Los cortos periodos de permanencia en el aula en comunidad de origen o zonas de atracción no permiten avances significativos que se traduzcan en la promoción a grados superiores (Rojas, et. al, 2004: 21). La movilidad de los alumnos, su asistencia intermitente e impuntualidad, la integración de nuevos compañeros y el alejamiento de otros, no hace posible continuar la secuencia y la organización de las actividades multinivel planteadas en los manuales oficiales. El ausentismo e impuntualidad de los alumnos se adiciona a la otras problemáticas entre ellas, la falta de aulas y mobiliario, carencia de ludotecas y la tardía entrega de boletas y constancias.

El acelerado ritmo de trabajo en los campos agrícolas en temporada de cosecha motiva el incremento del número de integrantes en los grupos escolares, superando la cantidad prevista en la lógica del trabajo de la propuesta. Ello obliga a los instructores que como se menciona líneas arriba son jóvenes con escasa preparación educativa, a tomar decisiones respecto de los contenidos y dinámica de organización. Los espacios generalmente inadecuados e insuficientes para instalar las aulas imponen formas de organización de las actividades educativas distintas a las planteadas por la estrategia multinivel.

*“El reforzamiento de la lengua es una cuestión constitucional; las clases se dan en español pero se les permite hablar en su lengua, comunicarse y desarrollar algunas actividades que tienen que ver con la estructura en su lengua, hay que hacerlo en ambas eso facilita en ellos la comunicación en español y el aprendizaje”.* (E. Pérez, comunicación personal, 16 de junio de 2010). Sin embargo, la diversidad lingüística y cultural de la población lejos de ser un puente entre los infantes, se presenta como limitante, puesto que la capacitación de los instructores no es suficiente para brindar apoyo a niños hablantes de lengua indígena que no dominan el castellano.

En el marco de la Encuesta Nacional de Jornaleros Agrícolas (ENJO) 2009, se constató que el salón de clases es escenario de actitudes de discriminación hacia los grupos más marginados y que la inasistencia de niños indígenas a la escuela, sucede a su inserción en el trabajo agrícola, y obedece en forma importante a que las clases se dicten en una lengua desconocida para ellos.

## 2.2. Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas (PRONIM) de la Secretaría de Educación Pública

El ACUERDO número 675 por el que se emiten las Reglas de Operación (ROP) del Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (PRONIM), establece que el Programa tiene como propósito desarrollar e implementar una propuesta de intervención pedagógica de educación inicial y básica, basada en los Acuerdos Secretariales 592<sup>29</sup> y 648<sup>30</sup>. Dicha propuesta articula curricularmente los niveles educativos de la educación básica<sup>31</sup>, se fundamenta en los enfoques pedagógicos y didácticos pertinentes para la atención a la diversidad a través de diseños y desarrollos curriculares que buscan fortalecer los Derechos Humanos y la perspectiva de género, asimismo, buscan desarrollar esquemas de gestión escolar e institucional que consideran la atención de alumnos y alumnas en contexto y situación migrante, la formación docente de quien brinda el servicio y la asesoría a los padres de familia (DOF: 26/02/2013).

En definición oficial, el programa busca generar oportunidades educativas para la población infantil migrante, mediante estrategias de coordinación *intra* e interinstitucional. Desarrolla un modelo de educación básica adaptado a las circunstancias particulares de vida y opera tanto en los centros educativos ubicados en las comunidades de origen como en los campamentos agrícolas o zonas aledañas a estos, en los sitios de destino. Allí dispone las condiciones para que, con la participación de docentes, asesores escolares y asesores técnico-pedagógicos, se lleve a cabo la atención educativa.

Las Reglas de Operación del Programa, publicadas en el Diario Oficial de la Federación (26/02/2013) enuncian que sus objetivos son:

---

<sup>29</sup> El ACUERDO número 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica [http://www2.usebeq.edu.mx/siise/procap/ktml2/files/uploads/Acuerdo\\_592%5b1%5d.pdf](http://www2.usebeq.edu.mx/siise/procap/ktml2/files/uploads/Acuerdo_592%5b1%5d.pdf)

<sup>30</sup> ACUERDO número 648 por el que se establecen normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la Educación Básica [http://www2.usebeq.edu.mx/siise/procap/ktml2/files/uploads/ACUERDO\\_648.pdf](http://www2.usebeq.edu.mx/siise/procap/ktml2/files/uploads/ACUERDO_648.pdf)

<sup>31</sup> Con el fin de lograr una plena articulación curricular de los programas de estudio correspondientes a los niveles que integran la educación básica obligatoria de 12 años –preescolar, primaria y secundaria– se estipula la gradación de los aprendizajes: articular la educación preescolar, la inicial y afianzar su vínculo con la educación primaria (Acuerdo Secretarial No. 592).

*General (Fin).* Proporcionar atención educativa en los niveles inicial y básico a la niñez en situación y contexto de migración, desde un enfoque educativo que atienda la diversidad social, cultural y lingüística.

*Específicos (Propósito).* Desarrollar modelos educativos y de gestión especializados para la atención educativa inicial y básica de la niñez en situación y contexto de migración, apegados a los Acuerdos Secretariales 592 y 648; orientando sus enfoques pedagógicos para la mejora de su logro educativo y de los indicadores educativos.

## **Antecedentes**

La Secretaría de Educación Pública (SEP) inició en 1981 la operación del Programa Educación Primaria para Niños Migrantes en el marco del programa Educación Primaria para Todos los Niños. Una década más tarde, en 1993, se integró la Comisión Central de Coordinación Interinstitucional para la Atención Educativa a la Población Jornalera Agrícola Migrante con la participación de la SEP, el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), el Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA) y el Programa Nacional con Jornaleros Agrícolas (PRONJAG) de la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL).

En 1997 la entonces Subsecretaría de Educación Básica y Normal con apoyo de la Organización de Estados Americanos puso en práctica proyecto denominado *Diseño de un modelo de atención educativa de nivel primaria para niñas y niños jornaleros agrícolas migrantes*. El proyecto permitió definir los fundamentos de la propuesta curricular para el primer ciclo de la educación primaria, así como la estrategia para la formación docente.<sup>32</sup> Este proyecto constituyó además, antecedente inmediato del Programa de Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes (programa que a su vez precede al que actualmente opera), que normado con Reglas de Operación desde el 2002 comenzó a ejecutarse en catorce entidades<sup>33</sup> conforme con lo dispuesto en el Plan Nacional de Educación 2001-2006. (DOF: 26/02/2013).

---

<sup>32</sup> Conforme con las REGLAS de Operación del Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes, 2001, entre mayo de 2000 y mayo de 2001, en los nueve estados participantes en el proyecto se atendieron aproximadamente a 11,280 alumnos de primero a sexto grados, con la intervención de 36 asesores y 391 docentes en 179 campamentos agrícolas/comunidades (DOF: 27/02/2002).

<sup>33</sup> Baja California, Baja California Sur, Durango, Hidalgo, Jalisco, Morelos, Nayarit, Nuevo León, Puebla, Oaxaca, San Luis Potosí, Sinaloa, Sonora y Veracruz.

En 2007 el programa incorporó la educación Preescolar y modificó su nombre por Programa de Educación Preescolar y Primaria para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Migrantes. En 2010 tras la integración de la educación secundaria el programa se denominó finalmente Programa de Educación Básica para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Migrantes (PRONIM). A fin de conocer la movilidad y avance escolar de los infantes migrantes, en 2004, la SEP desarrolló el Sistema Nacional de Control Escolar de Población Migrante (SINACEM) como un dispositivo de continuidad para posibilitar la promoción de la población atendida mediante la expedición de boletas electrónicas.

En enero de 2010 el PRONIM se transfirió de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa (DGDGIE), a la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), en el ámbito técnico y, a partir de 2011, en el administrativo. Desde entonces se constituyó bajo una línea de trabajo que integra acciones hacia la equidad en el marco de la atención a la diversidad social, étnica, cultural y lingüística (DOF: 26/02/2013).

El programa se amplió durante 2010 y 2011 operando en 25 entidades<sup>34</sup> y en 2012, en 29 con la incorporación de Querétaro, Quintana Roo, Yucatán y el Distrito Federal.<sup>35</sup> En 2013 Tlaxcala se integró al listado anterior (DOF: 26/02/2013).

### **Población Objetivo**

El foco de atención del PRONIM incluye niñas, niños y adolescentes insertos en las siguientes situaciones:

- Migración interna (jornalera agrícola y otras): de acuerdo con la visión del PRONIM esta población deberá ser atendida en cualquier escuela pública nacional (indígena, general u otra) de educación inicial, preescolar, primaria y secundaria.<sup>36</sup>

---

<sup>34</sup> Baja California, Baja California Sur, Chiapas, Chihuahua, Colima, Coahuila, Durango, Estado de México, Guanajuato, Guerrero, Hidalgo, Jalisco, Michoacán, Morelos, Nayarit, Nuevo León, Oaxaca, Puebla, San Luis Potosí, Sinaloa, Sonora, Tabasco, Tamaulipas, Veracruz y Zacatecas.

<sup>35</sup> ACUERDO NUMERO 602 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Educación Básica para Niños Y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (DOF: 29/12/2011).

<sup>36</sup> La población infantil agrícola migrante no obstante, dada su dinámica de movilidad, no es susceptible de ser atendida por el Sistema Educativo Nacional.

- Repatriados a México: refiere a todos aquellos connacionales que regresan al país ya sea de manera voluntaria o como producto de la intervención de alguna autoridad, hecho que debe apegarse a las normas vigentes y a los derechos humanos. La gran mayoría de las personas que se encuentran en esta situación son migrantes ilegales deportados desde los Estados Unidos. Esta población deberá ser atendida en cualquier escuela del país.
- Individuos albergados en territorio mexicano: comprende migrantes guatemaltecos y otros grupos centroamericanos en la frontera sur. Dado que una parte de esa población entra al país de manera legal a trabajar en el sector agrícola es obligación del Estado mexicano ofrecerles los diversos servicios, entre ellos el educativo y cumplir con las diversas normas nacionales e internacionales al respecto.
- Individuos que vive en contexto, no en situación migrante: niñas, niños y adolescentes que permanecen en sus lugares de origen a cargo de un familiar mientras su madre y/o padre migran. Son niños que viviendo en contexto de migración no tienen una situación tal pero se ven afectados por dicho fenómeno.<sup>37</sup>

## Operación

El programa opera mediante la vinculación intra e interinstitucional que establece la Subsecretaría de Educación Básica, a través de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa. En los planteamientos oficiales, es menester desarrollar estrategias de gestión y coordinación al interior y entre instituciones que permitan dimensionar la heterogeneidad de este grupo social para elaborar los trabajos pedagógicos y curriculares pertinentes para su atención. En declaración oficial, la atención educativa que lleva a cabo el PRONIM se realiza con apego al Sistema Educativo Nacional, al Subsistema de Educación Indígena y a los Tratados Nacionales e Internacionales de protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes.

---

<sup>37</sup> Si los tutores migra a trabajar fuera de la comunidad y no pueden llevarse a sus hijos —o a algunos de ellos—, las abuelas y los docentes se convierten en figuras clave en el devenir de los niños, tanto en su desarrollo personal como en su rendimiento académico (Leal, 2007:60).



**Tabla 2. 1 Vinculación intra e interinstitucional PRONIM**

INSTITUCIÓN	PROGRAMA	VINCULACIÓN
Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB)	Dirección de Vinculación	Coordinación interinstitucional con programas que atienden Población Jornalera Agrícola Migrante (PJAM)
Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE)	Modalidad Educativa Intercultural para Población Infantil Migrante (MEIPIM)	Acciones coordinadas en la atención educativa a PIFJAM
Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación (DGAIR)	Depto. de Educación Básica	Diseño de las boletas y las normas de acreditación del PRONIM
Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa	Escuelas de Calidad (PEC) Escuela de Tiempo Completo	Participación de centros escolares que atienden PIFJAM
Secretaría de Desarrollo Social	Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas (PAJA).	Proyecto Monarca
Coordinación Nacional del PROMAJOVEN-DGEI	Becas de Apoyo a la Educación Básica de Madres Jóvenes y Jóvenes Embarazadas	Oferta de becas para las niñas y jóvenes
Dirección para la Formación y Desarrollo Profesional de Docentes de Educación Indígena-DGEI	Programa Asesor Técnico Pedagógico y para la Atención Educativa a la Diversidad Lingüística y Cultural	Asesoría y capacitación para mejorar la práctica docente
Dirección para el Desarrollo y Fortalecimiento de la Lengua Indígena		Asesoría y capacitación para mejorar la práctica, fortalecer y preservar la lengua indígena
Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio	Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio.	Asesoría y Capacitación para docentes sobre temas específicos del currículo nacional
Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI)	Dirección General Adjunta Académica y de Políticas Lingüísticas.	Conjuntar esfuerzos para el uso de las lenguas maternas y del español como segunda lengua
Secretaría del Trabajo y Previsión social (STyPS)	Dirección Gral. Equidad Laboral	Desalentar el trabajo infantil
Organismos Internacionales (UNESCO, UNICEF, OIT)		Conjuntar esfuerzos para mejorar la calidad educativa de la PIFJAM
Asociaciones de productores agrícolas		Conjuntar esfuerzos para erradicar el trabajo infantil
Organismos de la sociedad civil		Conjuntar esfuerzos para mejora la calidad educativa de la PIFJAM

Fuente: ACUERDO número 675. Diario Oficial de la Federación, México a 26 de febrero de 2013.

La vinculación intra e inter institucional que las Reglas de Operación del Programa especifican se diferencian de entidad a entidad. Diversos casos expuestos en el informe final de la evaluación externa 2009 del PRONIM ejemplifican dicha diferenciación:

Morelos. La atención educativa de la población objetivo en el estado se lleva a cabo mediante la coordinación intraestatal de dos programas: PRONIM y Educación para Niños migrantes. A fin de evitar duplicidad de funciones, este último tiene a su cargo actividades puntuales: 1) Pago al personal docente; 2) Compra de material de oficina y limpieza y; 3) Compra de un juguete por infante con motivo del día del niño.

Michoacán. El programa se vincula de forma más compleja con otros programas educativos como el facilitado por el CONAFE para organizar la distribución de la población, con la facultad de Psicología de la Universidad Michoacana, con el Programa de Lectura, con la Comisión Nacional de Textos Gratuitos, con el Programa Escuelas de Calidad, con el Programa de Educación Básica sin Fronteras. La conjunción de los programas que maneja se agrupan en el Programa de Atención Educativa a Población y Escuelas en Situación de Vulnerabilidad (PESIV). La vinculación en el estado incluye apoyo de empresarios y autoridades municipales, voluntariado y de otras instituciones educativas. Destaca también, la cooperación del Programa de Apoyo a Jornaleros Agrícolas (PAJA) de SEDESOL, del DIF y del Instituto Michoacano para la Educación del Adulto (IMPEA).

Nayarit. Los Servicios de Educación Pública del Estado de Nayarit (SEPEN) confieren la responsabilidad educativa de la población jornalera migrante al PRONIM. Se vinculan con el programa mediante el aporte de recursos humanos, materiales, alianzas estratégicas y convenios que incluyen a la Mesa Interinstitucional, ONGs, compañías privadas como Telmex y British American Tobacco, tabacaleras, ingenios y empresarios. PRONIM – SEPEN mantiene comunicación con CONAFE, con autoridades comunitarias, ejidatarias y municipales, productores, clubs rotarios, ingenios azucareros y dependencias gubernamentales como SEDESOL, Secretaría de Salud (SSA), Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STyPS), Consejo Nacional de Población (CONAPO) Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) y Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH).

Nuevo León. En esta entidad el Departamento de Educación al Migrante, provee capacitación y materiales de apoyo. El estado apoya al programa mediante la dotación de docentes y la realización de sus pagos.

Sinaloa. El programa de Educación Básica para Niños y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes Sinaloa, se lleva a cabo mediante la vinculación del Gobierno Federal y Estatal, la Asociación de Agricultores del Río Culiacán (AARC), UNICEF y el Programa de Escuelas de Calidad. El estado destaca por los logros alcanzados en cobertura y atención al rezago educativo.

### **Ciclos escolares**

Los períodos escolares del PRONIM tienen una duración adecuada a los ciclos agrícolas de cada entidad. Las Reglas de Operación del programa plantean que dichos periodos deben permitir al infante adquirir los conocimientos y habilidades necesarias para el desarrollo de competencias de acuerdo al grado académico en que se encuentre. Las 30 entidades y el DF participantes en el programa organizan los ciclos escolares en respuesta a las características del sitio y de los cultivos de los que se trata.

**Tabla 2. 2 Atención educativa de niños migrantes**

ESTADO	PERIODO DE ATENCIÓN		Mayor afluencia de estudiantes
	Inicio	Conclusión	
Baja California	Octubre	Mayo	Nov - Abr periodo donde operan más campamentos
	Noviembre	Abril	
Baja California Sur	Agosto	Julio	De acuerdo con la Evaluación Externa PRONIM 2009 los ciclos escolares van de octubre a marzo, noviembre a junio y de agosto a julio.
	Septiembre	Junio	
Chiapas	Julio	Diciembre	Sep - Nov periodo donde se atiende al mayor número de estudiantes.
Colima	Noviembre	Junio	La población se mantiene constante prácticamente todo el ciclo. En mayo comienza a regresar a sus comunidades de origen. La evaluación Externa PRONIM 2009 afirma que en el estado los ciclos escolares y los horarios de atención se modifican en respuesta a la proporción de niños que participan en la zafra.
Durango	Mayo	Septiembre	May - Sep el periodo donde operan más campamentos
	Julio	Noviembre	
Hidalgo	Mayo	Octubre	
Jalisco	Noviembre	Mayo	Nov - May periodo donde operan más campamentos
	Diciembre	Mayo	
Michoacán	Enero	Abril	
Morelos	Noviembre	Mayo	Nov - May periodo donde operan más campamentos
	Noviembre	Junio	
Nayarit	Diciembre	Junio	Dic - Jun periodo donde operan más campamentos
	Diciembre	Abril	
Nuevo León	Agosto	Junio	De acuerdo con información contenida en la Evaluación Externa PRONIM 2009, los ciclos agrícolas escolares ofertados van de noviembre a marzo y de mayo a agosto, periodos en que los infantes son atendidos mediante su incorporación en escuelas regulares.
Oaxaca	Mayo	Diciembre	May - Dic periodo donde se atiende a más comunidades
	Enero	Junio	
Puebla	Octubre	Marzo	
San Luis Potosí	Noviembre	Junio	
Sinaloa	Septiembre	Junio	Aunado al periodo general de atención hay ciclos que inician en octubre, noviembre, diciembre, enero y febrero, y que concluyen en abril y mayo. De septiembre a mayo se atienden mayor número de campamentos.
Sonora	Septiembre	Julio	Además del periodo general, otros ciclos inician en octubre, noviembre, diciembre y enero y concluyen en abril, mayo y junio.
Veracruz	Noviembre	Mayo	De enero a marzo es el periodo de mayor afluencia.

**Fuente:** Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica y Normal – Dirección General de Investigación Educativa 2003 en Revista Electrónica de Psicología Iztacala 14 (2) 2011.

**Tabla 2. 3 Ciclos escolares PRONIM – Durango.**

CULTIVO (S)	CICLO ESCOLAR	LUGAR DE PROCEDENCIA DE LA POBLACIÓN	NIVEL
Chile y Tomate	mayo - agosto	Guerrero	Primaria
Manzana	julio - octubre	Mezquital L. Dgo.	Primaria
Manzana	mayo - agosto	Mezquital L. Dgo.	Primaria
Frijol y Maíz	octubre - diciembre	Chihuahua	Primaria
Frijol y Maíz	junio - septiembre	Chihuahua	Primaria
Manzana	julio - octubre	Mezquital Dgo.	Preescolar
Manzana	mayo - agosto	Mezquital Dgo.	Preescolar

Fuente: Creación propia con información de Evaluación Externa PRONIM 2009

## **Metodología**

De conformidad con las Reglas de Operación, PRONIM trabaja bajo un enfoque intercultural bilingüe tanto en los contenidos curriculares como en la formación docente que busca reconocer y valorar la diversidad étnica, lingüística, y cultural a fin de lograr la equidad educativa, asegurando el acceso y permanencia en educación básica de la población infantil migrante. El Programa suscribe apoyo técnico pedagógico a niñas y niños de familias agrícolas migrantes y/o asentadas, de 3 a 16 años de edad y Apoyo Económico a las Entidades Federativas participantes (DOF: 26/02/2013).

*Apoyo técnico pedagógico.* Este apoyo consiste en la asesoría técnico-pedagógica que la Subsecretaría de Educación Básica (SEB) de la SEP a través de la DGEI ofrece en las entidades federativas participantes, que incluye entre otros los puntos siguientes:

- Promover el acceso y permanencia en educación inicial y básica de niñas y niños en contexto y/o situación de migración, a fin de favorecer el logro educativo.
- Atender la educación inicial y ofrecer educación básica de calidad, con pertinencia a la diversidad social, étnica, cultural y lingüística.
- Generar propuestas pedagógicas y curriculares enfocadas a atender la interculturalidad en el aula, la organización, metodología multigrado y la perspectiva de Derechos Humanos y de Género.

- Generar plataformas de capacitación y actualización adecuadas al perfil de los docentes que contemplen co-asesoría, acompañamiento y asesoría especializada.
- Diseñar materiales educativos con base en la propuesta nacional para atender la heterogeneidad de la población migrante.
- Capacitación para la operación y actualización del Sistema Nacional de Control Escolar para Migrantes (SINACEM).

Aunado al rubro técnico pedagógico, la operación del Programa requiere *apoyo económico*<sup>38</sup> consistente en la transferencia de recursos financieros federales a las entidades federativas participantes, con el propósito de establecer condiciones de atención en los centros educativos inicial, preescolar, primaria y secundaria, ubicados en zonas de expulsión y atracción de familias en contexto y situación de migración (DOF: 26/02/2013).

La metodología educativa del programa, en la práctica, se diferencia por entidad y responde a las posibilidades y características de los sistemas educativos del estado en cuestión. El hecho se ejemplifica en los siguientes casos expuestos en el informe final de la evaluación externa 2009 del PRONIM:

Puebla. En la entidad la atención educativa se lleva a cabo con la ayuda de materiales del PRONIM. Se trabaja mediante la propuesta multigrado y se busca desarrollar, principalmente, la competencia comunicativa, la lectoescritura y en menor medida la competencia de razonamiento lógico.

Michoacán. Según la propuesta educativa y las prácticas que se desarrollan en las escuelas de los campos agrícolas se atienden los aspectos curriculares de preescolar, primaria y secundaria con programas y materiales otorgados por educación regular. La Secretaría de Educación en el estado busca potenciar en esta población la competencia social para que los niños puedan convivir y aprender nuevas lenguas. Mediante

---

<sup>38</sup> La asignación de los recursos a las Entidades Federativas participantes del PRONIM se proporciona de manera diferenciada a partir de la cobertura educativa proporcionada en cada entidad federativa. Para mayor detalle sobre la distribución de los recursos presupuestarios remitirse al punto 4.3.2 *Monto del Apoyo*, del Acuerdo Número 675 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa, publicado en el Diario Oficial de la Federación, el 26/02/2013, en la siguiente dirección electrónica: [[http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5288951&fecha=26/02/2013](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288951&fecha=26/02/2013)].

estrategias pedagógicas se fomenta que los infantes migrantes desarrollen la lectura y la escritura, elaboren y publiquen textos donde manifiesten sus expresiones y que a través del dibujo cuenten su historia.

Nayarit. Enfatiza el desarrollo de competencias físicas, motrices y de vida. La metodología pedagógica, se apega a programas nacionales y a otros programas de tiempo completo.

### **Perfil docente/promotor**

Dado que en el PRONIM confluyen niñas y niños de distintas entidades federativas, es imperativo dar un uso pedagógico a la variedad de orígenes y lenguas. Los docentes, y en general todo el personal que participa en PRONIM, requiere contar con una formación teórica y práctica, a través de seminarios, talleres, cursos y bibliografía, que le ofrezcan las estrategias de trabajo con la diversidad cultural de la población jornalera agrícola, migrante y asentada. Conforme con las Reglas de Operación del programa, el PRONIM contempla la figura de docentes que reciben capacitación técnica y participan en los cursos y seminarios de formación y actualización para brindar el servicio educativo con un enfoque intercultural; dar atención educativa a las niñas y niños de familias jornaleros agrícolas migrantes y asentadas; implementar la propuesta educativa nacional; planear y desarrollar los procesos de enseñanza y de evaluación del aprendizaje con un enfoque intercultural; llevar el control y registro escolar de los alumnos que atienden; y proporcionar a la Coordinación estatal información sobre el control y registro escolar de los alumnos atendidos. El perfil educativo de los docentes se debe adecuar a las necesidades y requerimientos de cada entidad.

**Tabla 2. 4 Perfil educativo del docente PRONIM (Estados muestra)**

Datos de los docentes	Colima	Durango	Hidalgo	Michoacán	Morelos	Nayarit	Nuevo León	Puebla	Sinaloa
Número de docentes	4	16	14	42	33	70	24	54	248
Número de asesores	1	3	10	3	3	8	4	5	27
Perfil educativo de los docentes	Estudiantes (2) Egresados (1) y Titulados (1) de la UPN- Lic. En Educación	Titulados con grado de Licenciatura (86%) Bachilleres (14%)	Titulados en Licenciaturas en Educación en Escuelas Normales	Pasantes Licenciatura en Educación Intercultural o Educación Primaria	Docente de formación en la UPN	Licenciatura en Educación (60%) Estudiantes de Educación (30%). Otras carreras o bachillerato (10%)	Normalistas	Estudiantes de la UPN	Maestros titulados, Maestros en Educación Especial o Psicólogos
Tipo de contratación	Contrato temporal por 9 meses	Becarios	Contrato de 10 meses	Becarios	Servicio de asistencia social	Becas pagadas por SEPEN	Plaza	Becario(a)	Honorarios asimilados a salario
Remuneración mensual a docentes (\$)	5400	2000	2000	3000	3075	3000	7500	1684	4700

**Fuente:** Extracto de Cuadro contenido en Evaluación Externa PRONIM 2009 (p.6)



De acuerdo con el informe final de la evaluación externa PRONIM 2009, en el estado de Colima, el programa labora con docentes egresados, titulados o estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), en tanto que, en Durango, los docentes son titulados con grado de licenciatura y en menor porcentaje con grado de bachiller y laboran en la localidad por las mañanas en el sistema de educación general (SEP – regular) y por la tarde atienden a la población infantil migrante (SEP-PRONIM). La planta docente en el estado de Hidalgo reúne a profesores titulados de la Lic. en Educación y de Escuelas Normales mientras que en Michoacán, la población infantil migrante del estado es atendida por profesores pasantes de la Universidad Pedagógica Nacional y alumnos del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, además de los alumnos de la Normal Indígena quienes cubren el perfil idóneo para el desarrollo de los objetivos del programa. En la actualidad, los normalistas, alumnos bilingües de cuarto grado, colaboran con el programa como parte de sus prácticas educativas.

Prosiguiendo, en Nayarit el programa labora con docentes egresados o estudiantes de Educación y en menor medida de otras carreras o bachillerato, en Nuevo León con egresados de la Normal, con estudios mínimos de Licenciatura en Educación Primaria, en Puebla con promotores bilingües becados por el gobierno del estado, estudiantes de Bachillerato o de los primeros semestres de la Universidad Pedagógica Nacional y, en Sinaloa, con profesores titulados en Educación Especial y Psicólogos.

El sistema afronta distintos obstáculos para ampliar y mejorar la oferta educativa dirigida a las familias jornaleras migrantes, entre los que destaca el disímil y en ocasiones inadecuado perfil de los docentes y la condición de alta movilidad –especialmente entre becarios y prestadores sociales– que deviene en la necesidad de formar nuevos docentes. Se requiere la selección de docentes y su formación con un enfoque intercultural, pero apoyados con mejores condiciones laborales, y la adaptación de los sistemas de evaluación y acreditación para garantizar la permanencia y continuidad de los alumnos en cualquier modalidad del Sistema Educativo Nacional (ROP-PRONIM en DOF: 26/02/2013).

## Problemática

A pesar de la heterogénea operación del programa en las distintas entidades, la investigación participativa y la evaluación externa del PRONIM 2009 coinciden en señalar diversas problemáticas que enfrenta el programa a nivel nacional.

**Restricciones presupuestales.** La generalidad de las entidades partícipes reconoce que no existen problemas en la aplicación de las Reglas de Operación pero se dificulta el ejercicio del recurso federal a causa de la burocracia financiera que atraviesa a la federación, la cual envía los recursos de forma tardía, y a los gobiernos locales, que liberan el recurso avanzado el año fiscal, con lo que algunas acciones no logran concretarse. De acuerdo con esta evaluación externa *“En lo administrativo, hay recursos suficientes, pero debe lograrse que los recursos lleguen a tiempo para aplicarlos de acuerdo con lo programado”.* (Evaluación Externa PRONIM 2009, P. 174). *En el estado [de Michoacán] la dificultad más grave es que los recursos se depositan en la tesorería del estado y pueden pasar hasta seis meses sin que el dinero se derive a la cuenta de la Subsecretaría de Educación Básica. Se atienden las facturas y principalmente las atrasadas, esto ocurre en todos los programas, los trámites burocráticos detienen un proceso necesario, por ejemplo, la adquisición de los materiales [para] los niños”.* (Evaluación Externa PRONIM 2009, P. 184) *“Una de las causas que impiden lograr mayor eficiencia del programa es que los recursos federales llegan (...) extemporáneos por junio o julio [y] mientras se espera el dinero el asunto se resuelve con otros recursos, exponiéndose a auditorias, lo que se busca es que no se detenga el programa”.* (Evaluación Externa PRONIM 2009, P. 203)

La problemática no se reduce a las sitios de destino. Las comunidades de origen enfrentan una situación similar respecto a la asignación de recursos. La deficiente o nula atención en las comunidades de origen coloca a la población jornalera migrante en una mayor desventaja educativa.

**Docentes sin perfiles adecuados.** La inexperiencia de los jóvenes (promotores y becarios especialmente) aunada a su corta participación en las aulas, demerita el proceso para fortalecer el trabajo docente puesto que, a su partida es necesario iniciar la formación de nuevos colaboradores y el proceso educativo se estanca. Esta condición de

variabilidad interrumpe el proceso de creación de estrategias didácticas, entorpece el conocimiento, el acompañamiento y la evaluación para fortalecer el programa. La heterogeneidad de los infantes migrantes y la diversidad de lenguas acentúa la inadecuación de los docentes no indígenas o no hablantes de lenguas originarias, en donde estas son requeridas.

**Cobertura.** A pesar de la ampliación de la cobertura, aún no se tiene acceso al programa educativo en muchas localidades del país. Se requiere una mayor disponibilidad de recursos por parte de la federación para su ejecución. Es necesario buscar equidad en la cobertura de modo que en el programa se ajuste a las necesidades educativas de los niños determinadas por ciclos agrícolas.

**Exclusión del proceso Evaluativo.** A diferencia de las escuelas públicas y privadas del país, la modalidad educativa para niños migrantes no es evaluada por la prueba ENLACE dado que los periodos de migración temporal de los infantes no coinciden con la semana nacional de evaluación. El hecho limita la información requerida para implementar mejoras.

**Educación sin equidad de oportunidades.** El costo de oportunidad de recibir atención educativa es alto en la población jornalera agrícola migrante. Las deficiencias educativas, los tiempos de atención, la falta de materiales, las malas condiciones de los salones, el “amontonamiento” y la dosificación de los contenidos aunado a los recursos económicos que deja de percibir la familia por cada miembro que no participe en las labores agrícolas, desincentivan la escolarización de los infantes. Ante la falta de coordinación institucional, el programa de becas no cumple el propósito establecido; la desincorporación del trabajo infantil. *“Tiene que ver con la movilidad de los infantes y, en parte, con la coordinación interinstitucional, en opinión de Efraín Pérez. Los niños que están trabajando no pueden beneficiarse con becas. Se requiere por tanto hacerlos conscientes de que no se van a hacer ricos con la educación pero tendrán otras posibilidades. Con [la coordinación entre] SEDESOL y la Secretaría de Trabajo tendríamos mas elementos para poder enfrentarlo”.* (E. Pérez, comunicación personal, 16 de junio de 2010).

**Deficiencias en la operación SINACEM.** A causa de su alta movilidad, los infantes migrantes enfrentan una discontinuidad educativa y falta de seguimiento escolar, objetivo central del SINACEM. A su vez, el sistema manifiesta una debilidad clave relacionada con la certeza de las identidades de los infantes a causa de la frecuente falta de documentos oficiales de identificación, también necesarios para realizar trámites de acreditación y certificación de ciclos y módulos. La desactualización del sistema obstaculiza el registro de los niños en el grado que cursan, el registro de niños extranjeros, en específico centroamericanos, y la emisión de boletas electrónicas. Las dificultades se agravan en sitios que no cuentan con energía eléctrica, equipo de computo y/o conexión a internet.

### CAPÍTULO III. TRABAJO INFANTIL: CORRESPONSABILIDADES Y CONSECUENCIAS

En el análisis de la problemática que desata la migración interna de los infantes jornaleros agrícolas y sus familias, convergen temáticas que implican al Estado y al Sistema económico imperante, como el irrespeto de sus derechos estipulados en la normatividad vigente, desde la titularidad o derecho al alimento, ligado por su relevancia en el desarrollo cognitivo al derecho a la educación, hasta su incorporación al trabajo infantil.<sup>39</sup>

La Organización Internacional del Trabajo (OIT), define al trabajo infantil como el conjunto de actividades que implican la participación de los niños y las niñas en la producción, comercialización de los bienes destinados al autoconsumo, la prestación de servicios por los niños a personas naturales o jurídicas o a personas físicas o morales. Incluye todas las actividades económicas efectuadas por una persona menor de 14 años de edad, cualquiera que sea su situación en la ocupación: trabajador asalariado, trabajador independiente, trabajador familiar no remunerado, etcétera (OIT, 2010).

La Encuesta Nacional de Jornaleros Agrícolas (2009) 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 trabajo agrícola destaca que 430,592 de los niños y adolescentes identificados dentro del sector jornalero agrícola, es decir 60 %, realizan trabajo remunerado como jornaleros agrícolas, 10 %, en otros oficios y 30 %, trabajo doméstico (SEDESOL, 2010). Del total de niños encuestados

---

<sup>39</sup> A partir del análisis de las hambrunas más importantes del siglo XX, Amartya Sen, en su obra "Hambruna y Pobreza" publicada en 1981, elaboró un enfoque o teoría de la titularidad *-entitlement-*, cuyos rasgos básicos son aplicables al hambre como fenómeno estructural permanente. Referida a la capacidad que posee cada persona para conseguir sus alimentos a través de los medios legales disponibles en una sociedad: producción, comercio, trabajo, beneficios estatales, entre otros, se trata de un enfoque aplicable a las variadas causas que pueden socavar los derechos de acceso al alimento como son alteraciones de precios y salarios, términos de intercambio entre regiones, diferencias de clase o género, deterioro medioambiental, etc. Sen afirma que el problema no radica en la escasez de comida en el mundo o en las zonas afectadas, sino en la forma en que se distribuye a nivel social, en función de esa titularidad o derecho al alimento (Pérez de Armiño, 1996). "El conjunto de titularidades posibles para una persona depende de dos parámetros: su dotación inicial y el "mapa de titularidades de intercambio con la naturaleza y con otras personas" (que debe ser interpretado en el mismo sentido amplio en que son interpretadas las titularidades, incluyendo, por ejemplo, los derechos adquiridos respecto al Estado)". (Boltvinik y Hernández, 2000:40 en Rodríguez & Medécigo, 2006:28).

durante el ciclo agrícola escolar, inscritos en el Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (SEP-PRONIM), un porcentaje cercano al 49.5% indicó ser trabajador asalariado y 45.9%, no serlo. (Rojas, 2011).

### **3.1. Educación, condición migrante y trabajo infantil**

Debido al patrón migratorio adoptado por las familias jornaleras agrícolas migrantes, surge un nuevo tipo de estudiante, que por lo general no se contempla en los esquemas educativos tradicionales y no puede ser atendido por los programas regulares: el estudiante migratorio, para quien se ponen en marcha programas educativos específicos.

Un estudiante migratorio es un aquél cuyo padre o tutor es un trabajador agrícola migratorio o un pescador que viaja de un distrito o un área administrativa escolar a otra, durante el periodo lectivo regular. El niño puede haber interrumpido su educación como resultado de este traslado, a fin de que él, sus tutores, u otros miembros de la familia inmediata obtengan un empleo temporal o estacional en actividades agrícolas o de pesca (Lunon 1988 en Rojas, 2011).

No obstante, la deficiente calidad de estos programas educativos, aunada a la pobreza de las familias migrantes y a la movilidad espacial –permanencia temporal en sus comunidades de origen y en las zonas de destino– dificultan el progreso educativo y la asistencia regular de las niñas y los niños a las actividades escolares, favorecen la incorporación temprana en el mercado de trabajo agrícola e impide que permanezcan en la educación básica el tiempo suficiente para concluir sus estudios. El servicio educativo arrastra un problema de eficiencia terminal.<sup>40</sup> Si en otros contextos la deserción escolar es la excepción, en la población infantil agrícola migrante es la regla.

La necesidad de obtener ingresos para la manutención familiar incrementa la deserción escolar de los infantes que, al incorporarse a las actividades agrícolas, no disponen del tiempo necesario para cumplir las obligaciones escolares (Pérez, 2006). Esto sucede incluso en zonas donde existen sistemas de atención educativa que operan en horarios

---

<sup>40</sup> La *eficiencia terminal* permite conocer el porcentaje de alumnos que concluyen un nivel educativo de manera regular (dentro del tiempo establecido).

vespertinos, pues los infantes retornan de la faena agotados, hambrientos y con el deber de alistarse al día siguiente para reanudar labores. La insuficiente educación de estos infantes los destina a ocupar los trabajos peor calificados, peor pagados y con menguadas o nulas prestaciones; el requerimiento del uso de la fuerza de trabajo de su grupo familiar reproduce el trabajo infantil y el ciclo de pobreza familiar. (González, 2004).

Aunado a las complicaciones inherentes a la condición social de los infantes migrantes, la atención educativa encara problemáticas operativas. Algunas escuelas, en teoría acondicionadas para la atención educativa de esta población, carecen de servicio sanitario, agua, luz y mobiliario lo que dificulta que maestros y alumnos puedan permanecer en el lugar durante largos periodos (Rodríguez & Valdivieso, 2006).

La permanencia de los infantes en los campamentos, albergues o cuarterías tampoco resuelve la problemática de esta población. Los niños desde pocos meses a seis años no incorporados en las actividades agrícolas, permanecen separados de sus madres de 10 a 12 horas diarias, al cuidado de una hermana(o) mayor, a causa del número insuficiente de guarderías infantiles, y se quedan encerrados en las viviendas, expuestos a accidentes o al cuidado de otras mujeres del campamento sin recibir educación (López, 2002).

Los principales obstáculos para el acceso a la educación básica son la movilidad y el trabajo infantil en que se ven inmersos los infantes migrantes. El asentamiento en un sitio permanente permite mayor disposición de tiempo a los infantes, que se traduce en mejores condiciones de vida y asistencia y participación en las actividades escolares. Por el contrario, la constante movilidad de los migrantes repercute en menores oportunidades de acceso a la educación, mayores niveles de explotación económica, laboral y fuertes conflictos culturales y lingüísticos (Rojas, 2011).

La forma errática en que los migrantes asisten a la escuela obstaculiza el aprendizaje y no permite que los infantes desarrollen habilidades básicas de lecto-escritura, conocimientos y destrezas básicas necesarias para la promoción de grado (Rodríguez, 2006). Entre estas, cabe mencionar el dominio de operaciones aritméticas y de temas básicos de historia, geografía o ciencias naturales. El hecho acarrea un problema de aprovechamiento principalmente entre los migrantes pendulares y golondrinos, que transitan permanentemente de una modalidad educativa a otra (UPN, 2003, 2004) y al

cabo de unos años se convierten en analfabetas funcionales, lo que les dificulta cambiar de ocupación (Rodríguez, 2006). La educación muestra un alto grado de estratificación social que reproduce, en vez de corregir, las desigualdades en el ingreso (CEPAL, 2001:308) y el egreso.

Los infantes migrantes son sujetos altamente vulnerables que participan en mayores porcentajes del trabajo infantil, y tienen pocas oportunidades para crecer, jugar y desarrollarse plenamente (Rojas, 2011). Investigaciones recientes destacan porcentajes de desnutrición estimados en 84.6 %, en el caso de las niñas y niños jornaleros migrantes pendulares y golondrinos, y en 76.9 % en la población infantil asentada. Los mayores riesgos para la salud son ocasionados por el escaso e inadecuado consumo de alimentos (Vélez, 2005 en Rojas, 2011).

Los infantes migrantes crecen en condiciones que los condenan a reproducir un círculo de pobreza generacional (Rodríguez & Medécigo, 2006). Se trata de una población con una tasa de analfabetismo del 56.4 % en los mayores de 10 años, siendo más alta en las mujeres (65%) que en los hombres (46%). Si bien las nuevas generaciones de migrantes disfrutan más oportunidades educativas que sus padres, lo que se refleja en una menor tasa de analfabetismo de los jóvenes, lo cierto es que, aún entre los adolescentes hay un alarmante 43% que no sabe leer ni escribir (Rodríguez & Valdivieso, 2006).

Debido a distintas circunstancias una persona puede estar limitada en los términos en los que piensa acerca de sus opciones, en la consideración de cuál será la utilidad que se derivará de las mismas. Esto lleva muchas veces a que sean las preferencias las que se adaptan a las situaciones y no las que determinan las acciones. No es que las personas analfabetas valoran el analfabetismo y después deciden no aprender a leer, sino que el camino es el inverso: aquellos que no pueden leer adaptan sus preferencias y no le otorgan un valor a la educación. Por lo tanto, más allá de que dada las preferencias de esas personas la máxima utilidad está en no aprender a leer (Edo, 2002).

El rezago educativo de los infantes responde a sus circunstancias, a la movilidad espacial y a su incorporación temprana al trabajo productivo, aunado a la anulación como ciudadanos con derechos. Si bien la sociedad y las élites gobernantes identifican la problemática, no se coloca como tema prioritario en la agenda de los asuntos



públicamente importantes y los programas gubernamentales existentes son insuficientes (Rodríguez & Medécigo, 2006).

La ausencia de libertad en la toma de decisiones es una constante entre la población jornalera. La escuela no es vista como una obligación, sino como una forma de emplear el tiempo sin actividad, ya que la prioridad en la vida es la supervivencia. La ausencia de escolarización, por tanto, no es una elección libre (Rodríguez & Islas, 2006, 184).

### **3.2. Género, Escolaridad y Trabajo infantil**

Las niñas y los niños migrantes crecen en un limbo de derechos, incorporados en las labores agrícolas y sin educación formal o adquirida en forma irregular. Estudios afirman que las oportunidades de acceso a la educación básica en términos de igualdad entre niñas y niños registran una proporción similar en ambos casos; sin embargo, conforme avanza el proceso de escolarización, se observan cambios en esta igualdad que favorecen a las niñas (Rojas, 2011).

Uno de los factores que influyen favorablemente en la mayor permanencia escolar de las niñas estriba en su menor participación en el trabajo asalariado (Rojas, 2011). Una investigación realizada en el Estado de Hidalgo, concluyó que 20 % de las niñas entre 5 y 10 años son estudiantes de tiempo completo y no laboran en los campos agrícolas, mientras que únicamente el 11 % de los varones del mismo grupo de edad goza de la misma situación (Rodríguez & Valdivieso, 2006).

En amplia medida, la diferencia responde a que las niñas son las encargadas del cuidado de los hermanos pequeños y permanecen con ellos en los campamentos y albergues, por lo que tienen mayores oportunidades de asistir a la escuela. Es común ver niñas cargando a sus hermanitos menores en los salones de clase. Un análisis profundo, sin embargo, rechaza la aparente ventaja de escolarización de las niñas pues, aunque no formen parte de la cuadrilla de trabajo –e incluso cuando lo hacen– llevan a cabo labores domésticas como la preparación de alimentos, el lavado de ropa, etc. lo que igualmente limita su escolarización (Pérez, 2006).

### **3.3. Trabajo Infantil, Condición Migrante y Problemática Externa**

La demanda educativa de la población jornalera agrícola migrante 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, atracción o intermedia– de que se trate o bien en función de las condiciones laborales que ofrecidas a las familias jornaleras en los campamentos, fincas o albergues agrícolas de destino. Esta variación repercute en la carente cobertura de la demanda de educación básica por parte de los programas educativos puestos en marcha por la SEP y por órganos desconcentrados como el CONAFE.

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 en Rojas, 2011, 70). El desconocimiento de la demanda educativa real, dificulta el diagnóstico, la planeación y la organización de la oferta educativa. Datos oficiales calculan que, al año 2010, se atendió en educación primaria alrededor de 5% de la demanda potencial de niños migrantes de 6 a 14 años de edad (Rojas, 2011).

Estos indicadores muestran que ni siquiera en un esquema de oportunidades formales la población infantil migrante tiene la posibilidad de acceder a la educación primaria, situación que dentro de una política consecuente orientada hacia la equidad educativa deber revisarse a fin de generar estrategias suficientes y pertinentes para que estos niños puedan, en principio, acceder al servicio educativo (Rojas, 2011).

La escasa calidad de la oferta educativa aunadas a la movilidad y la participación de las niñas y los niños en el trabajo agrícola, particularmente en las zonas de atracción e intermedias, son variables que influyen de manera determinante para: a) transitar del nivel más básico de oportunidad educativa; b) el acceso al primer grado de primaria, a posteriores niveles de oportunidad, como aprendizaje suficiente para concluir el primer grado; c) la oportunidad de concluir la educación primaria y la adquisición de conocimientos equiparables; así como, d) la obtención de otro tipo de satisfactores sociales y económicos (Rojas, 2011).

La atención educativa de esta población se concentra en las zonas de atracción y en menor medida en las zonas intermedias, mientras que en las zonas expulsoras o de origen está 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 para cumplir con el requisito. Pero fundamentalmente esto se debe a que la política educativa ha focalizado las acciones de programas como el PRONIM en este tipo de regiones, sin considerar 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 (Rojas, 2011).

La mayor concentración del servicio no obstante, no se traduce en una ventaja para los menores migrantes. Al término de los ciclos productivos, los infantes regresan a sus comunidades de origen, sin boletas de calificaciones ni constancias que acrediten los estudios realizados, y son forzados a repetir los grados escolares ya cursados (Rojas, 2011) por razones que incluyen los trámites burocráticos y la movilidad propia de las familias.

Una vez que los infantes han permanecido largos periodos en las zonas de atracción, al regresar a sus comunidades no son aceptados en los ciclos escolares, y deben esperar para reinscribirse nuevamente en las zonas de atracción o intermedias. En caso de no regresar al mismo campamento deben incorporarse al grado que se les asigne o al que se esté trabajando en el lugar de atracción. Es común que ni los padres de familia ni los menores sepan si aprobaron o reprobaron los grados cursados en el año escolar anterior.

Año tras año, los infantes son ubicados en primer grado hasta que abandonan la escuela por la vergüenza de compartir el mismo grado que los niños pequeños. Los programas para la educación primaria de las niñas y los niños migrantes presentan altos índices de

deserción intracurricular, intercurricular y definitiva en todo el ciclo,<sup>41</sup> altos índices de reprobación, particularmente en los primeros grados escolares y 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 y que se expresa en la deserción definitiva del niño jornalero. (Rojas, 2011) El rezago educativo se concentra en el grupo de edad de 10 a 14 años, quienes, en su gran mayoría, no pueden asistir y permanecer en una escuela (Galán, 2004).

De acuerdo con expertos, los programas educativos descritos atienden en conjunto, como máximo, 10% de la población de niños migrantes estimada. La cifra refiere como fuente a expositores del *Foro Internacional Dignidad sin Pérdida, Estrategias Educativas y Sociales para la Niñez Jornalera Migrante*, efectuado en la Ciudad de México el 8 y 9 de marzo de 2006.

### **3.4. Los padres ante el Trabajo Infantil**

La incertidumbre económica es una constante en la vida de los migrantes, por ello en su desplazamiento adoptan estrategias para minimizar gastos, como la inclusión de varios miembros de la familia en las actividades productivas. Una de las características más relevantes de los jornaleros agrícolas migrantes es la migración en grupos integrados por comunidades y unidades familiares que trabajan como equipo (Rodríguez & Valdivieso, 2006); lo que cosecha el grupo familiar se reúne y pesa y el jefe de familia recibe el pago total. Los ingresos que producen los infantes llegan a representar el 40 – 50 por ciento de los recursos económicos familiares (Rojas, 2011).<sup>42</sup>

Tomando como referencia el cultivo del ejote en el estado de Hidalgo, la incorporación de los infantes en las labores productivas se lleva a cabo de forma paulatina a partir de los 4 años de edad, dependiendo del tipo de cultivo: 20 % de los niñas y niños de 4 años

---

<sup>41</sup> El abandono que ocurre durante el ciclo escolar se denomina *deserción intracurricular*; al abandono que se efectúa al finalizar el ciclo escolar, independientemente de que el alumno haya aprobado o no, se le llama *deserción intercurricular*. Por último, la deserción definitiva es la combinación de ambas deserciones.

<sup>42</sup> El investigador Carlos Rodríguez Solera (2006), con información recopilada en 2004 en Hidalgo, detalla que el ingreso promedio semanal por adulto ocupado es de \$311 y en los sitios donde laboran los infantes, el ingreso promedio es de \$536, por lo tanto, el trabajo infantil significa un incremento de \$225 equivalentes al 58 por ciento del ingreso familiar.

trabaja; 60 %, al cumplir 6 años; 90 % a los 9 años de edad y; a partir de los 11 años la totalidad de los menores se ha incorporado al trabajo agrícola.<sup>43</sup>

Las familias jornaleras, en general, no se reconocen como sujetos de derechos y desconocen las formas para hacerlos valer ante sus empleadores y ante las instancias gubernamentales responsables de vigilar su respeto (Rojas, 2011) Los padres jornaleros desconocen los programas sociales existentes, sus beneficios y la forma de acceder a ellos; no saben a dónde llevar a sus hijos cuando se enferman o cómo gestionar un trámite escolar. En el mismo sentido, los padres jornaleros desconocen, en un amplio porcentaje, que al insertar a sus hijos menores de 15 años al trabajo agrícola violan la normatividad vigente en materia de derechos y trabajo infantil. Los acuerdos legales son ajenos a ellos, a sus necesidades y a las de sus familias.

Contrario a la creencia generalizada, entre los padres jornaleros existe un interés genuino por el bienestar de sus hijos. Las circunstancias socioeconómicas, no obstante, aunadas a la ineficiencia e ineficacia de los aparatos gubernamentales centrales y estatales les impiden atender las necesidades básicas de los infantes sin requerir de su incorporación en las labores agrícolas (Rodríguez & Valdivieso, 2006,). Manzano (2002) sostiene que los procesos y estrategias generan visiones y formas de conciencia perversas sobre la génesis de las problemáticas y sobre quiénes son los responsables.

Es importante desmitificar la imagen de los jornaleros como padres que explotan a sus hijos, o que son indiferentes a sus necesidades educativas. Se conjetura que la escasa educación formal de los padres influye en la relevancia que estos le dan a la formación de sus hijos, pero no es así, la mayoría de los padres juzgan relevante la educación de sus hijos, se preocupan y anhelan un mejor futuro para sus ellos (Rodríguez & Valdivieso, 2006).

Tanto los empleadores como las propias familias consideran el trabajo de los niños como *no trabajo*, dado que los niños, estrictamente hablando, no cumplen una jornada laboral y no se emplean directamente ante el patrón (González, 2004 en Pérez, 2006). La incorporación de los infantes en las actividades agrícolas se realiza a partir de esta percepción. Sin embargo, el trabajo de los menores en las zonas de atracción y en las

---

<sup>43</sup> Las cifras corresponden al trabajo investigación que llevó a cabo el equipo de Rodríguez Solera (2004).

zonas expulsoras tiene un carácter distinto, esto porque en estas últimas, al trabajo se le atribuye una función formativa y su usufructo es exclusivamente familiar

En las comunidades de origen los niños migrantes se incorporan a las actividades del campo, pastoreo o del hogar como parte de las costumbres familiares o de los lazos de reciprocidad comunitaria. Los padres consideran que los niños adquieren conocimientos a través de estas actividades y califican las labores de los infantes como una forma de preparación para la vida (Rodríguez & Valdivieso, 2006:).

La baja productividad en las parcelas de agricultura de temporal de subsistencia desencadena mayor dependencia de la economía dineraria e intensifica la migración hacia zonas geográficas de agricultura intensiva. En estas zonas, los menores se incorporan al trabajo asalariado en actividades como la recolección y amarre del producto, desyerbe de la tierra, tendido de varas, cobertura de la siembra con plásticos, selección de frutas y hortalizas, empaque, carga y acarreo (Pérez, 2006). El trabajo realizado por los infantes, los convierte en esenciales para la realización de la faena en su conjunto (González, 2004 en Pérez, 2006).<sup>44</sup>

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 mujeres y niños. En otras zonas, como las tabacaleras de Nayarit, resalta la mayor participación de las niñas. Mientras que, en los estados intermedios, donde se combina este tipo de producción con la industrial que demanda mayor resistencia física, como ocurre en Colima, Jalisco, Nayarit, Morelos, San Luis Potosí y en algunas zonas de Veracruz con producción cañera, la participación mayoritaria es de niños varones que se incorporan a los nueve o 10 años.<sup>45</sup> (Díaz y Salinas, 2001 en Rojas, 2011).

Las condiciones de desarrollo existente en estados como Baja California y Nuevo León 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

---

<sup>44</sup> Los niños son requeridos principalmente para el desahije (poda que reduce una cierta cantidad de brotes, tiernos o leñosos, de flores o de frutos), el desbrote (quitar nuevo brotes) y el deshoje (quitar las hojas) pues los adultos rinden menos en estas labores al tener que doblar todo su cuerpo (López, 2002).

<sup>45</sup> La mano de obra infantil es altamente rentable para la realización de algunas actividades agrícolas, como el corte de chile por ejemplo, donde sus manos pequeñas facilitan la faena sin maltratar las plantas, y en otras producciones como la tabacalera por ser más barata y susceptible a un mayor control.

escuela (Rojas, 2011). Dado que la familia entera se incorpora al trabajo agrícola no hay adultos que se responsabilicen del cuidado de los infantes antes y después de que estos asistan a la escuela. Los jornaleros manifiestan que, aún cuando recibieran una compensación para que sus hijos se desincorporasen del trabajo infantil, no podrían asistir por la razón expuesta.

En las zonas de atracción la situación de los menores de cinco años que no tienen posibilidad alguna de integrarse a trabajar es igualmente riesgosa, ya que generalmente permanecen en los campamentos al cuidado de una hermana o hermano mayores, expuestos a accidentes, o son llevados por las madres trabajadoras a los campos agrícolas, pues es la única forma que tiene la familia de atenderlos (Rodríguez & Valdivieso, 2006), donde permanecen en los surcos o sobre las espaldas de las madres o de las hermanas mayores. Las parcelas se convierten en guarderías a la intemperie donde los menores se ven expuestos a la tierra, a los plaguicidas, al sol y al viento (Ramírez, 2002 en Pérez 2006).

A fin de atender esta problemática, nació el programa Florece, iniciado en 1999, dirigido a sustraer a los niños indígenas de los campos agrícolas para brindarles servicios médicos, educativos y actividades recreativas, así como bañarlos y alimentarlos. Los niños son recogidos en las parcelas desde las seis de la mañana y retornados con sus padres después de las tres de la tarde. El programa cuenta con la participación de la mayoría de las empresas tabacaleras y de diversas instituciones nacionales y estatales, entre las que destaca el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) Estatal, el Programa de Jornaleros Agrícolas (PAJA) de la Secretaría de Desarrollo Social, el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), la Secretaría de Salud del Estado de Nayarit, El Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), la Asociación Rural de Interés Colectivo Esteban Baca Calderón, la British American Tobacco México y Alliance One Tabaco México (Mackinlay, 2008).

La presencia de trabajo infantil en los campos agrícolas de zonas productivas está directamente relacionada con las necesidades económicas y de supervivencia de las familias jornaleras, pero también con las estrategias productivas y de administración laboral de los empleadores que han hecho uso extensivo de esta mano de obra. Es importante por tanto, diferenciar la doble utilización del trabajo infantil: por un lado, como

ingreso directo para las familias; y por otro, para el capital en tanto cubre una parte no pagada al trabajo del obrero, que lleva a la sobreexplotación y la depresión salarial (Sánchez & Macchia, 2002).

Ante el panorama de explotación laboral, la educación de los infantes adquiere relevancia dentro de las expectativas de las familias migrantes, como estrategia de defensa y cambio en la condición de vida de los infantes. El principal interés radica en que los niños “aprendan las cuentas” para que nadie los engañe (Rodríguez et al., 1997 en Rojas, 2011). 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, 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” (Rojas, 2011, 63).

Las principales demandas educativas de los padres son: aprender a hablar, leer y escribir en castellano, saber “hacer cuentas”, conocer la historia nacional, participar en las celebraciones cívicas y contar con talleres de carpintería, costura y en general de oficios prácticos. Demandan contar con habilidades básicas para integrarse a la sociedad. (Rodríguez & Valdivieso, 2006, 116). Los migrantes aprecian su cultura y transmiten a sus hijos sus lenguas originarias, sin embargo, estas lenguas poseen escasa relevancia económica en el sistema social dominante y conllevan una forma de exclusión social. Los jornaleros migrantes consideran que la escuela tiene la función de enseñar a sus hijos el castellano para, de este modo, integrarse a la sociedad. Consideran que si sus hijos hablan el idioma podrán desempeñarse en mejores empleos. (Rodríguez & Valdivieso, 2006, 110).

### **3.5. Normatividad del Trabajo Infantil**

La normatividad vigente en materia de trabajo infantil establece lineamientos de protección para los infantes. Pese a ello, en algunas regiones del noroeste de México, dedicadas a cultivos de exportación, más de la cuarta parte de la fuerza laboral son niños o adolescentes que, desde edades muy tempranas, cinco o seis años en promedio, dependiendo del tipo de cultivo, se incorporan a las actividades productivas laborales con las mismas condiciones y exigencias laborales que los adultos, bajo condiciones



climatológicas extremas (Ramírez, 2001 en Pérez 2006), y padecen las consecuencias derivadas de la exposición cotidiana a los compuestos y plaguicidas sin ninguna medida de protección.

En abierta contravención de las leyes laborales, el trabajo infantil se refuerza con políticas impuestas por los productores en algunas zonas de atracción en las que, para adquirir y mantener el derecho a habitar un campamento, se requiere que al menos un familiar del trabajador labore asimismo en el campo agrícola. Cuando la madre migra como jefa del hogar, se ejerce mayor presión sobre los niños para incorporarse al trabajo (López, 2002).

A los ambientes insalubres se añaden los riesgos para la salud que acarrea el escaso e inadecuado consumo de alimentos (Vélez, 2005 en Rojas, 2011). Investigaciones recientes destacan porcentajes de desnutrición estimados en 84.6 %, en el caso de las niñas y niños jornaleros migrantes pendulares y golondrinos, y en 76.9 % para la población infantil asentada en los campos agrícolas. 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 (Rojas, 2011).<sup>46</sup>

Las leyes existen en papel pero en la práctica no se cumplen. Los menores de 16 años desconocen que no deben laborar jornadas mayores a 6 horas al día, que tienen derecho a una hora de descanso por cada 3 horas de trabajo, que deben de contar con un certificado médico o que el trabajo no puede interferir en su disposición de tiempo para cumplir sus programas escolares.

El artículo 123 de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* establece en su apartado "A", Fracción III la prohibición de que los menores de 14 años se incorporen a las actividades laborales. Sin embargo, la mayoría de los padres jornaleros desconocen la normatividad vigente en materia de derechos y trabajo infantil.

---

<sup>46</sup> Los niños se incorporan al trabajo de forma paulatina. La investigación que llevó a cabo el equipo de Rodríguez Solera (2004) en campos de ejote, en el estado de Hidalgo, México revela, por un lado, que una quinta parte (20%) de las niñas y niños de 4 años de edad participan en el trabajo infantil. Por otro, que al cumplir 6 años la cifra aumenta a 60%, a los 9 años de edad el 90% de los niños participa en las labores agrícolas y a partir de los 11 años la totalidad de los menores se ha incorporado al trabajo.

**Artículo 123.-** Queda prohibida la utilización del trabajo de los menores de catorce años. Los mayores de esta edad y menores de dieciséis tendrán como jornada máxima la de seis horas.

La Ley Federal del Trabajo reglamentaria del precepto Constitucional citado, reitera en el artículo 5º fracción I, la prohibición expresa para contratar el trabajo de los menores de 14 años. En el mismo sentido, establece entre otros, el derecho de los menores para que su actividad laboral sea vigilada, protegida y erradicada.

**Artículo 173.-** El trabajo de los menores queda sujeto a vigilancia y protección especiales de las autoridades del trabajo tanto federales como locales. La Secretaría del Trabajo y Previsión Social en coordinación con las autoridades del trabajo en las entidades federativas, desarrollarán programas que permitan identificar y erradicar el trabajo infantil.

**Artículo 174.-** Los mayores de catorce y menores de dieciséis años, independientemente de contar con la autorización de Ley para trabajar, deberán obtener un certificado médico que acredite su aptitud para el trabajo y someterse a los exámenes médicos que periódicamente ordenen las autoridades laborales correspondientes. Sin estos requisitos, ningún patrón podrá utilizar sus servicios.

**Artículo 175.-** Queda prohibida la utilización del trabajo de los menores [en]: (...) En labores peligrosas o insalubres que, por la naturaleza del trabajo, por las condiciones físicas, químicas o biológicas del medio en que se presta, o por la composición de la materia prima que se utiliza, son capaces de actuar sobre la vida, el desarrollo y la salud física y mental de los menores (...)

**Artículo 177.-** La jornada de trabajo de los menores de dieciséis años no podrá exceder de seis horas diarias y deberán dividirse en períodos máximos de tres horas. Entre los distintos períodos de la jornada, disfrutarán de reposos de una hora por lo menos (...)

**Artículo 180.-** Los patrones que tengan a su servicio menores de dieciséis años están obligados a:

Exigir que se les exhiban los certificados médicos que acrediten que están aptos para el trabajo;

Llevar un registro de inspección especial, con indicación de la fecha de su nacimiento, clase de trabajo, horario, salario y demás condiciones generales de trabajo;

Distribuir el trabajo a fin de que dispongan del tiempo necesario para cumplir sus programas escolares;

Proporcionarles capacitación y adiestramiento en los términos de esta Ley; y,

Proporcionar a las autoridades del trabajo los informes que soliciten.

Además de violar la legislación nacional vigente, el trabajo infantil conlleva el incumplimiento de tratados internacionales ratificados por México. Así, el trabajo de los infantes contraviene lo dispuesto en la Declaración de los Derechos del Niño, proclamada por la Organización de las Naciones Unidas en 1959 y en acuerdos internacionales ratificados por México y en la Convención sobre los Derechos del Niño.

#### *Declaración de los Derechos del Niño*

**Principio 9.** El niño debe ser protegido contra toda forma de abandono, crueldad y explotación. No será objeto de ningún tipo de trata. No deberá permitirse al niño trabajar antes de una edad mínima adecuada; en ningún caso se le dedicará ni se le permitirá que se dedique a ocupación o empleo alguno que pueda perjudicar su salud o su educación o impedir su desarrollo físico, mental o moral.<sup>47</sup>

---

<sup>47</sup> La Declaración de los Derechos del Niño es un tratado internacional aprobado el 20 de noviembre de 1959 de manera unánime por los 78 Estados miembros que componían entonces la Organización de Naciones Unidas. México destaca entre los países miembros fundadores.

### **Artículo 32**

Los Estados partes reconocen el derecho del niño a estar protegido contra la explotación económica y contra el desempeño de cualquier trabajo que pueda ser peligroso o entorpecer su educación, o que sea nocivo para su salud o para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral o social.

Los Estados partes adoptarán medidas legislativas, administrativas, sociales y educacionales para garantizar la aplicación del presente artículo. Con ese propósito y teniendo en cuenta las disposiciones pertinentes de otros instrumentos internacionales, los Estados partes, en particular:

Fijarán una edad o edades mínimas para trabajar;

Dispondrán la reglamentación apropiada de los horarios y condiciones de trabajo;

Estipularán las penalidades u otras sanciones apropiadas para asegurar la aplicación efectiva del presente artículo.<sup>48</sup>

La situación que enfrentan los infantes jornaleros migrantes revela las omisiones del estado mexicano. Los niños migrantes viven lo que O'Donnell denomina una ciudadanía limitada o de baja intensidad (Rodríguez & Medécigo, 2006).

Desde una posición radical se diría que la ley no se discute, se aplica. Sin embargo, la situación que enfrentan las familias jornaleras agrícolas migrantes es muy compleja. El cabal acatamiento de la norma constitucional que prohíbe el trabajo de los menores de 14 años es un costo que no pueden cubrir las familias de migrantes, que obtienen, como ya se dijo aproximadamente, el 40% de su ingreso familiar del trabajo de los menores (Rodríguez & Medécigo, 2006, 37).

---

<sup>48</sup> Este instrumento internacional fue adoptado por la Organización de las Naciones Unidas en la ciudad de Nueva York, Estados Unidos de América, el 20 de noviembre de 1989, mismo que fue aprobado por el Senado de la República el 19 de junio de 1990, lo cual consta en el Diario Oficial de la Federación del 31 de julio de 1990. Entró en vigor en el ámbito internacional el 2 de septiembre de 1990, y en el Estado mexicano el 21 de octubre de 1990, previa ratificación el 21 de septiembre de 1990 y promulgación en el Diario Oficial de la Federación el 25 de enero de 1991.

La *Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*, vigente desde mayo de 2000, promueve que los infantes reciban atención educativa acorde a sus requerimientos y establece la necesidad de crear mecanismos para contrarrestar las razones que propician la discriminación y disminuyen sus oportunidades educativas.

**Artículo 32.-** Niñas, niños y adolescentes tienen derecho a una educación que respete su dignidad y les prepare para la vida en un espíritu de comprensión, paz y tolerancia en los términos del artículo 3o. De la constitución. Las leyes promoverán las medidas necesarias para que:

A. Se les proporcione la atención educativa que por su edad, madurez y circunstancias especiales requirieran para su pleno desarrollo.

B. Se evite la discriminación de las niñas y las adolescentes en materia de oportunidades educativas. Se establecerán los mecanismos que se requieran para contrarrestar las razones culturales, económicas o de cualquier otra índole, que propicien dicha discriminación. (...)

D. Se impulse la enseñanza y respeto de los derechos humanos. En especial la no discriminación y de la convivencia sin violencia.

A fin de erradicar la incorporación de la mano de obra infantil en las labores agrícolas, se requiere cambiar el enfoque que analiza el trabajo infantil como una situación irregular, a uno que promueva una protección integral (Rabanales, 2000). Asimismo, es importante destacar la corresponsabilidad del Estado y el sector privado en el trabajo infantil. “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).

No obstante que las normas jurídicas no permiten excepciones, debe plantearse la posibilidad de una postura de flexibilidad al respecto. Por ejemplo, existen voces que consideran la alternativa de admitir el trabajo infantil, en el caso de que el trabajo les permita una mejor condición de vida a los infantes, en la medida en que no perjudique o interfiera en sus estudios, en su salud y nutrición (Barreiro, 2000 en Rodríguez & Medécigo, 2006).

Es así como se puede considerar la forma de compatibilizar el trabajo infantil con la enseñanza básica que se imparte en las zonas rurales (Gajardo y Andraca, 1988 en Rojas 2011), procurando que este no afecte las condiciones de salud y nutrición (Rodríguez & Corrales, 2000 en Rojas, 2011). En este tenor, se podría pensar reformar la legislación que regula el trabajo infantil a fin de permitir el trabajo de los infantes menores de 14 años únicamente en el caso de que su trabajo sea indispensable para el mantenimiento de la familia. Sin embargo, en la medida en que no es viable plantear que las leyes existentes se adapten a la realidad socioeconómica, tampoco es admisible el uso de medidas coercitivas para obligar a los padres jornaleros migrantes a cumplir las leyes, puesto que no cuentan con las condiciones mínimas para hacerlo (Medécigo, 2006)

Es necesario, por tanto, que el Estado instrumente medidas para ayudar a los migrantes a contar con las condiciones socioeconómicas indispensables mediante una buena coordinación de la política educativa con la política social, y sobre todo con la salarial para que el respeto de las normas pueda demandarse (Rodríguez & Medécigo, 2006).

Por otro lado, para intervenir en la educación de los migrantes, el Estado debe conocer las condiciones de educabilidad<sup>49</sup> de esta población. Los niños jornaleros deben asistir a la escuela después de trabajar turnos de hasta 12 horas al día. En esta medida, el trabajo infantil es el principal impedimento para que los menores migrantes mejoren su nivel educativo (Rodríguez & Medécigo, 2006:27).

Algunos analistas sugieren, como solución al problema, atribuir mayor responsabilidad a los sujetos que tienen una relación jurídica con los menores, partiendo desde luego de sus padres o tutores (Medécigo, 2006). También existen voces que sugieren no tomar políticas drásticas en el establecimiento de medidas prohibitorias para el trabajo infantil, sin antes establecer políticas públicas que permitan cambiar las condiciones de vida en las localidades de origen, y prescindir del producto del trabajo de las niñas y los niños.

Garantizar la continuidad educativa de hijos de jornaleros migrantes supone retos vinculados con lo estrictamente pedagógico; planes y programas curriculares acordes a sus características de movilidad, material didáctico, docentes preparados, eficiencia

---

<sup>49</sup> El concepto de "educabilidad" (Aristóteles) refiere la potencialidad de ser educado; el conjunto de disposiciones y capacidades que permiten a una persona recibir influencias para construir su conocimiento.

administrativa y por otro, con lo relacionado al significado de la escuela atribuido por los niños y por sus padres y madres. Las estrategias familiares son determinantes para el éxito o fracaso escolar de los infantes. Estudios sobre el éxito escolar de estudiantes pobres destacan que la estabilidad de la familia, la calidad de las relaciones interpersonales y el apoyo moral e intelectual que el alumno recibe de su medio social inmediato, tiene una influencia decisiva en el éxito escolar de los menores (Téllez, 2006 en Rodríguez & Valdivieso, 2006, 111).

Nada de lo anterior dará resultado si no se redirige el dedo acusador situado sobre los padres de familia que incorporan a sus hijos al trabajo agrícola, hacia la generación de estrategias que permitan a los jornaleros migrantes acceder a mejores condiciones de vida: salarios que aseguren una calidad de vida digna para el trabajador y su familia, prestaciones de ley, mayores recursos para programas sociales y educativos destinados a su atención específica.

Los recursos públicos destinados a la atención a migrantes son canalizados a los respectivos estados, los cuales se encargan de ejecutar los programas destinados a su atención educativa. Pero la existencia de miles de familias que deambulan por el territorio nacional, en muchos casos sin contar con un domicilio fijo, es un problema federal que amerita la atención de un programa concebido y administrado por autoridades ajenas a los intereses y conflictos locales (Rodríguez & Medécigo, 2006, 50).

No basta una actitud paternalista para mejorar esta situación, los apoyos monetarios y/o en especie no resuelven la problemática. Es necesario generar la colaboración activa de instancias organizadas para implementar programas de participación. Se requiere un mayor nivel de participación y responsabilidad por parte de la población jornalera migrante. Para esto es fundamental para los jornaleros agrícolas adquirir competencias que les permitan participar en la transformación de sus condiciones de vida, y transmitir a los infantes modelos de actuación no pasiva (Rojas, 2011). Satisfacer las necesidades básicas debe aplicarse en el caso de los niños, los ancianos y los enfermos, pero no en los jóvenes y adultos saludables. En apreciación de Sen, el valor del desarrollo también está en generar en los individuos la capacidad de elegir y de actuar por sí mismos.

## CONCLUSIONES

Jorge Rivera Camarena, quien en la década de 1970 se desempeñó como Director General de Educación Extraescolar en el Medio Rural de la Secretaría de Educación Pública, en el marco del primer Encuentro Latinoamericano de Innovaciones Educativas en el Medio Rural (1996) expuso la siguiente cuestión: *¿Está tan mal la educación que da lo mismo que sea completa o incompleta?* Casi dos décadas después de la interpelación, la deuda educativa continúa sin saldarse. Deficiente calidad y atención educativa, rezago y deserción, insuficiente formación de docentes, precarias condiciones de las instalaciones educativas, ausencia de atención escolar en zonas de origen, discriminación por uso de lenguas originarias... Son el continuo de los infantes migrantes y el antecedente de su incorporación al trabajo infantil. Es imposible hablar de equidad y calidad educativa si los infantes jornaleros migrantes que tienen la oportunidad de ingresar a la escuela repiten una y otra vez el primer grado, como consecuencia de asistir a sus actividades escolares en forma irregular, en ocasiones enfermos y desnutridos, muchos de ellos sin dominar el castellano y después de haber trabajado jornadas de más de ocho horas en tareas agrícolas, expuestos a climas extremos.

Desde 1980 a la fecha el Estado, en cumplimiento de sus deberes constitucionales a través de la Secretaría de Educación Pública y el Consejo Nacional de Fomento Educativo, ha instrumentado diversos proyectos y programas de educación primaria para la población infantil migrante. Sin embargo, no se han logrado establecer estrategias pertinentes y resultados significativos en la atención educativa de esta población. Un número reducido de infantes que trabajan y estudian permanecen en la escuela, la gran mayoría la abandona sin terminar la educación primaria y, en un alto porcentaje, sin aprender a leer y escribir, sobre todo en el caso de los que únicamente cursaron primero o segundo grados de instrucción primaria.

Dentro del propio sector migrante existen grupos más favorecidos que otros. La gran mayoría de los menores que no se inscriben en la escuela primaria provienen de las familias que muestran los mayores indicadores de marginación y pobreza. Por lo general, se trata de familias indígenas, monolingües y generalmente analfabetas, para quienes la



escuela no representa una función social importante y que reivindican la incorporación de los niños al trabajo como un medio para la adquisición de experiencia y aprendizajes valiosos para los menores.

Las niñas y los niños jornaleros migrantes no indígenas tienen mayores oportunidades 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 las que disponen las niñas y los niños no trabajadores respecto a 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.

La educación primaria que reciben los hijos de los jornaleros se caracteriza por la escasa calidad educativa que se expresa en los espacios escolares, en los que se hace evidente la carencia de aulas acondicionadas y espacios escolares, aunado a la falta de aplicación de modelos pedagógicos y curriculares pertinentes, en los que realmente sean considerados los intereses y las necesidades de esta población migrante. La investigación en los países desarrollados muestra que los resultados de los alumnos que aprenden en sistemas multigrado, como es el caso de los infantes migrantes, no es diferente de los alumnos que aprenden en escuelas de grado único, con un maestro para cada uno de los grados. Es decir, que no es un problema de las escuelas por grados *versus* multigrado, sino, de técnicas de enseñanza. Se requieren, por tanto, maestros 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.

En México, desde mediados de la década de 1990, diferentes instancias educativas han impulsado la realización de diagnósticos sobre condiciones y problemáticas que enfrentan niños y niñas migrantes para tener acceso y permanecer en la escuela como la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública, el Consejo Nacional de Fomento Educativo, la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe y el Instituto Nacional de Educación para los Adultos, así como las secretarías de Educación estatales, varios de ellos en colaboración con universidades públicas e institutos de investigación. Sin embargo, debido a su carácter institucional, las

investigaciones se han reservado para sus respectivos archivos, concentrándose en los programas y proyectos que cada institución ha definido para atender a esta población infantil.

La ausencia de información y debate público dificulta la consulta y socialización de la problemática educativa de los infantes y adquiere un carácter definitorio en la continuación y reforzamiento de las problemáticas que enfrentan. Una de las formas de invisibilización, en relación con la falta de atención educativa, explotación y la violencia infantil, es precisamente la falta de datos estadísticos o la estimación infradimensionada de su magnitud, así como la producción tendenciosa sobre las causas de la problemática (desinterés de los padres o de los propios infantes). La realidad de la condición migrante demuestra la inexistente voluntad política de precisar a los infantes migrantes como sujetos de derechos.

Las siguientes recomendaciones son de particular importancia para erradicar algunos de los aspectos que afectan el rendimiento escolar de los niños: visibilizar el racismo involuntario que se presenta en las escuelas; contar con un espíritu de respeto mutuo a fin de crear una cultura escolar en donde las necesidades de los alumnos migrantes sean consideradas y dirigidas de manera eficiente y eficaz; desafiar y terminar con los estereotipos y mitos sobre la población migrante; desafiar y terminar con los estereotipos y mitos sobre la población migrante; y promover el conocimiento y comprensión de las circunstancias que los llevaron a migrar de su lugar de origen.

Es imprescindible fomentar la educación en las comunidades de origen, dado que 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 atiendan de manera suficiente las regiones de origen, donde relativamente mejores condiciones para que las niñas y los niños migrantes puedan asistir a la escuela. En las comunidades de origen los niños no participan directamente en el trabajo asalariado y los niños se desenvuelven en contextos culturales y lingüísticos propios. En caso de ausentarse durante algunos meses de estas comunidades, habría que hacer un esfuerzo por intensificar los procesos educativos en los meses de retorno.

Es importante, asimismo la eliminación de trámites burocráticos o la simplificación de ellos y la creación de una comprometida relación entre productores y autoridades educativas en la prestación de servicios. Fomentar las expectativas escolares de los padres y madres y hacerlos partícipes. No considerarlos entes pasivos sino un motor de generación y cambio de desarrollo y justicia social. Amartya Sen afirma que, con suficientes oportunidades sociales, "...los individuos pueden configurar en realidad su propio destino y ayudarse mutuamente. No tienen por qué concebirse como receptores pasivos de las prestaciones de ingeniosos programas de desarrollo. Ellos mismos deben participar en el proceso de creación e implementación de los planes de justicia social. Para ello es necesario no sólo que puedan participar en el diseño de los planes sino en la formulación de las prioridades y los valores sobre los cuales se basarán los mismos. Existen poderosas razones para reconocer el papel positivo que desempeña la agencia libre y viable, e incluso la impaciencia constructiva." (Sen, 2000)

Los jornaleros migrantes como grupo social hasta ahora han contado 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. 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 una mejor educación. Por ello, el movimiento de los jornaleros agrícolas surgido en San Quintín a principios de 2015 es de suma importancia, ya que, además de mejorar las condiciones salariales, laborales y sociales más básicas, podría sentar las bases de una negociación con el Estado mexicano que incluya este tipo de demandas en su agenda.

## GLOSARIO

<b>AARC</b>	Asociación de Agricultores del Río Culiacán
<b>APF</b>	Administración Pública Federal
<b>API</b>	Asesoría Pedagógica Itinerante
<b>BAD</b>	Banco Asiático de Desarrollo
<b>BM</b>	Banco Mundial
<b>CDI</b>	Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas
<b>CENDI</b>	Centros de Desarrollo Infantil
<b>CEPAL</b>	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
<b>CGEIB</b>	Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe
<b>CNDH</b>	Comisión Nacional de los Derechos Humanos de México
<b>CONAFE</b>	Consejo Nacional de Fomento Educativo
<b>CONAPO</b>	Consejo Nacional de Población
<b>CPEUM</b>	Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos
<b>CPyV</b>	Censos de Población y Vivienda
<b>CTM</b>	Confederación de Trabajadores de México
<b>DGAIR</b>	Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación
<b>DGDGIE</b>	Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa
<b>DGEI</b>	Dirección General de Educación Indígena
<b>DGEI</b>	Dirección General de Evaluación Institucional
<b>DGFCMS</b>	Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio
<b>DIF</b>	Desarrollo Integral de la Familia
<b>DOF</b>	Diario Oficial de la Federación
<b>EE.UU</b>	Estados Unidos de América
<b>ENJO</b>	Encuesta Nacional de Jornaleros Agrícolas
<b>ENLACE</b>	Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares
<b>FIOSCER</b>	Fideicomiso de Obras Sociales para Cañeros de Escasos Recursos
<b>FMI</b>	Fondo Monetario Internacional
<b>GATT</b>	Acuerdo General sobre Aranceles Aduaneros y Comercio
<b>IMPEA</b>	Instituto Michoacano para la Educación del Adulto
<b>IMSS</b>	Instituto Mexicano del Seguro Social
<b>INALI</b>	Instituto Nacional de Lenguas Indígenas

<b>INEA</b>	Instituto Nacional para la Educación de los Adultos
<b>INEGI</b>	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
<b>INFONAVIT</b>	Instituto del Fondo Nacional de la Vivienda para los Trabajadores
<b>ISSSTE</b>	Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado
<b>MCED</b>	Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación
<b>MEIPIIM</b>	Modelo Educativo Intercultural para Población Migrante
<b>NBER</b>	National Bureau of Economic Research
<b>OCDE</b>	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
<b>OIT</b>	Organización Internacional del Trabajo
<b>ONG</b>	Organización No Gubernamental
<b>ONU</b>	Organización de las Naciones Unidas
<b>PAJA</b>	Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas
<b>PAZM</b>	Programa de Apoyo Alimentario para Zonas Marginadas
<b>PEC</b>	Programa de Escuelas de Calidad
<b>PEMEX</b>	Petróleos Mexicanos
<b>PESIV</b>	Programa de Atención Educativa a Población y Escuelas en Situación de Vulnerabilidad
<b>PET</b>	Programa de Empleo Temporal
<b>PIFJAM</b>	Población Infantil Jornalera Agrícola Migrante
<b>PJAM</b>	Población Jornalera Agrícola Migrante
<b>PROCAMPO</b>	Programa de Apoyos Directos al Campo
<b>PRONIM</b>	Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas
<b>PRONJAG</b>	Programa Nacional con Jornaleros Agrícolas
<b>ROP</b>	Reglas de Operación del Programa
<b>SEB</b>	Subsecretaría de Educación Básica
<b>SEDENA</b>	Secretaría de la Defensa Nacional
<b>SEDESOL</b>	Secretaría de Desarrollo Social
<b>SEN</b>	Sistema Educativo Nacional
<b>SEP</b>	Secretaría de Educación Pública
<b>SEPEN</b>	Servicios de Educación Pública del Estado de Nayarit
<b>SIAP</b>	Servicio de Información Agropecuaria y Pesquera
<b>SINACEM</b>	Sistema Nacional de Control Escolar de Población Migrante
<b>SSA</b>	Secretaría de Salud

<b>STPS</b>	Secretaría del Trabajo y Previsión Social
<b>STyPS</b>	Secretaría del Trabajo y Previsión Social
<b>TELMEX</b>	Teléfonos de México, S.A.B. de C.V
<b>TLCAN</b>	Tratado de Libre Comercio de América del Norte
<b>UACH</b>	Universidad Autónoma Chapingo
<b>UMSNH</b>	Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
<b>UNESCO</b>	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
<b>UNICEF</b>	Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia
<b>UPN</b>	Universidad Pedagógica Nacional

## BIBLIOGRAFÍA

Aguilar, A. (2012). *Hacia un modelo de coordinación interinstitucional e intersectorial para disminuir el trabajo infantil agrícola en México. Reflexiones y praxis desde los actores sociales e institucionales*. México: Indesol.

Anzaldo, C. & Barrón E. (2009). La transición urbana de México, 1990-2005. En *La situación demográfica de México 2009* (pp. 53-65). México, D.F: Consejo Nacional de Población.

Armiño, P. d., K. Hernández, I., P., Z., Bidaurrezaga, E., Unceta, K., Uria, J., y otros. (1996). *El incendio frío: Ensayos sobre las causas y consecuencias del hambre en el mundo*. Bilbao: Hegoa.

Barrón, A. & Hernández, J. (2000). Los nómadas del nuevo milenio. *Migración y mercados de trabajo. Colección Cuadernos Agrarios, Nueva época* (19-20), pp. 150-168.

Cámara, G. (2010). Un cambio sustentable. La comunidad de aprendizaje en grupos de maestros y alumnos de educación básica. *Perfiles Educativos*, XXXII (130), pp. 122-135.

Calva, J. (1991). *Probables efectos de un Tratado de Libre Comercio en el campo mexicano*. México: Fontamara.

Cos-Montiel, F. (2001). Sirviendo las mesas del mundo: las niñas y los niños jornaleros agrícolas en México. En *La infancia vulnerable en México en un mundo globalizado*. México: UAM-UNICEF.

Dalle, P. (2012). Movilidad social intergeneracional de la clase trabajadora en el Área Metropolitana de Buenos Aires (1960- 2005). Tesis Doctoral. Universidad de Buenos Aires.

Dell'Anno, A., Díaz, R., Ferrante, C., Grzona, M., Lea, S., Kippen, kippen,E., y otros (2012). Debates en torno a la discapacidad en América Latina . Argentina: UNER. Facultad de Trabajo Social.

Edo, M. (2002). Amartya Sen y el *desarrollo como libertad*. La viabilidad de una alternativa a las estrategias de promoción del desarrollo. Tesis. Universidad Torcuato Di Tella.

Ferullo, H. (2006). El concepto de pobreza en Amartya Sen. *Valores en la Sociedad Industrial*, XXIV 66 (10), pp. 10-16.

Fundación Este País. (2008). Una breve radiografía del campo mexicano. *Este país*, 203, pp. 59-64.

Galán, J. (2004). Sin escuela, hasta 700 mil niños jornaleros migrantes, calcula la SEP. *La Jornada*, p. 45.

Gendreau, M. (2001). Tres dimensiones de la geografía de la pobreza. En L. e. Gallardo, *Los rostros de la pobreza. El debate. Tomo II*. México: UIA-Editorial Limusa, S. A. de C. V.-Grupo Noriega Editores.

González, J. (2010). *Trabajo infantil. Datos para su análisis legislativo*. México: Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública de la Cámara de Diputados.

Islas, J. & Rodríguez, C. (2005). *Francisco Moreno: El PRONIM, propuestas, dificultades y perspectivas*. Subsecretaría de Educación Básica.

Lara, S. & Grammont, H. (2003). Jornaleros agrícolas y migración temporal en las empresas hortícolas mexicanas. *Este país*, 148, pp. 63-68.

Leal, O. (2011). Escuelas En Campamentos Y Fincas En México: experiencias educativas con niños jornaleros migrantes. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14 (2), pp. 310-334.

Leal, O. (2007). Familia y escuela en comunidades de jornaleros migrantes. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 9 (1), pp. 49-66.



Mackinlay, H. (2008) Jornaleros agrícolas y agroquímicos en la producción de tabaco en Nayarit. *Alteridades* 18 (36), pp. 123-143

Manzano, C. (2002). Infancia migrante explotada: mercantilización y utilización. México: UAM.

Marín, L. (2011). Un recuento histórico. Si no es Conafe... ¿quién?, *Revista Chispas para encender ideas*, 11, pp. 14-15.

Medécigo, G. (2006). *Aspectos jurídicos e institucionales de los hijos de jornaleros agrícolas migrantes*. Tesis. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Montoya, A. (2007). *Maíz y petróleo: una propuesta estratégica nacional*. México: UIA.

Moreno, F. (9 al 11 de septiembre de 2009). Educación, Desarrollo y Migración: Falacias de nuestro tiempo. *Ponencia presentada en el Primer Congreso de Egresados COLEF*. Tijuana, B. C.

N.U. CEPAL. (2002). Globalización y Desarrollo Social. *Globalización y Desarrollo*, pp. 307-348.

OIT, Boletín Internacional . (2010). *Gaceta Parlamentaria* (3161-IX), p. 6.

Pérez Castañeda, J. (2002). *Nuevo Sistema de Propiedad Agraria en México*. Palabra en Vuelo, México.

Pérez, D. (2006). Descripción de la situación escolar de las y los jornaleros (as) agrícolas migrantes en el Estado de Hidalgo. Tesis. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Rabanales, M. (2000). El sentido real de la Convención sobre los Derechos de la Niñez. La educación y su papel como motor de cambio. *Infancia, legislación y política*, pp. 110.

- Raestfeld, L. (2006). Características culturales de los grupos de jornaleros migrantes. En *En Informe Final. Situación socioeconómica, cultural y educativa de niños que pertenecen a familias de jornaleros agrícolas en el Estado de Hidalgo* (pp. 51-82). Pachuca de Soto, México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Ramírez, S., Palacios D. & Velasco D. (2006). *Diagnóstico sobre la condición social de las niñas y niños migrantes internos, hijos de jornaleros agrícolas*. México: UNICEF.
- Rey, R. (2005). *¿Iguales o diferentes? El CONAFE y su propuesta educativa para la población marginada e indígena*. Tesis. Estudios Latinoamericanos, UNAM.
- Rey R. (2005). *¿Iguales o diferentes? El CONAFE y su propuesta educativa para la población marginada e indígena*. Tesis. Estudios Latinoamericanos, UNAM.
- Rodríguez, C. (Coord.) (2009). *Informe Final. Evaluación Externa 2009. Programa de Educación Básica para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (PRONIM)*. Universidad del Estado de Hidalgo, Área Académica de Ciencias de la Educación. Instituto de ciencias Sociales y Humanidades, Hidalgo, México.
- Rodríguez, C. & Valdivieso A. (2006). Características socioeconómicas de los grupos de jornaleros migrantes. En *En Informe Final. Situación socioeconómica, cultural y educativa de niños que pertenecen a familias de jornaleros agrícolas en el Estado de Hidalgo* (pp. 83-116). Pachuca de Soto, México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Rojas, T. (2009). La Crisis del sector rural y el coste migratorio en México. *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, Año IV (8), pp. 40-81.
- Rojas, T. (2011). Inequidades La educación primaria de niñas y niños jornaleros agrícolas migrantes. México: UPN.
- Rojas, T. Medina, P. Cacheux J. & Garduño, T. (2004). *Evaluación del programa de educación primaria para niñas y niños migrantes*. México, D.F.: UPN.

Sánchez, K. (2000). *Los niños en la migración familiar de jornaleros agrícolas. En La infancia vulnerable de México en un mundo globalizado*. México: UAM-UNICEF.

Sánchez, K., & Macchia, I. (2002). Conclusiones de la mesa sobre trabajo infantil. México: UAM-X.

Secretaría de Educación Pública. (1973). *Educación para el cambio. Una respuesta compartida*. México: SEP-Setentas.

SEDESOL. (2009). *Encuesta Nacional de Jornaleros Agrícolas*. México.

Sen, A. (2000). La Pobreza como privación de capacidades. En *Desarrollo y Libertad* (pp. 114-141). Buenos Aires: Editorial Planeta.

Soto, C. (1981). La agricultura comercial de los distritos de riego en México y su impacto en el desarrollo agrícola. *Boletín Instituto de Geografía* (11), pp. 45-182.

Tapia, A., et. al. (2008). Memoria sobre Jornaleros Agrícolas en Michoacán "Seminario de Capacitación Migración Interna Rural – Rural". Michoacán, México.

XLVIII Legislatura. (m. 1. 1971, Ed.) *Diario de los Debates de la Cámara de Diputados del Congreso de las Estados Unidos Mexicanos, Año II periodo ordinario, Tomo II* (3).

## **Normatividad**

ACUERDO número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica, Diario Oficial de la Federación, México, 19 de agosto de 2011.

ACUERDO número 602 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes, Diario Oficial de la Federación, México, Distrito Federal, a 19 de diciembre de 2011.

ACUERDO número 648 por el que se establecen normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la Educación Básica, Diario Oficial de la Federación, México, Distrito Federal, a 17 de agosto de 2012.

ACUERDO número 675 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes, Diario Oficial de la Federación, México, Distrito Federal, a 26 de febrero de 2013.

CONSTITUCIÓN Política de los Estados Unidos Mexicanos, Diario Oficial de la Federación, México a 5 de febrero de 1917.

CONVENCIÓN sobre los Derechos del Niño, Diario Oficial de la Federación, México a 25 de enero de 1991.

DECRETO por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación, México, D.F., a 11 de septiembre de 2013.

DECRETO por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial de la Federación, México, D.F., a 26 de febrero de 2013

DECRETO por el que se reforman los artículos 3o., 4o., 9o., 37, 65 y 66; y se adicionan los artículos 12 y 13 de la Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación, México, D.F., a 10 de junio de 2013.

LEY General De Derechos Lingüísticos De Los Pueblos Indígenas, Diario Oficial de la Federación, México, D.F. a 13 de marzo de 2003.

LEY General de Educación, Diario Oficial de la Federación, México, D.F. a 13 de julio de 1993.

LEY para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, Diario Oficial de la Federación, México a 29 de mayo de 2000.

### **Fuentes de Internet**

Centro de Documentación, Información y Análisis: Informes presidenciales Luis Echeverría Álvarez. Consulta junio 2010. <http://www.diputados.gob.mx/cedia/sia/re/RE-ISS-09-06-14.pdf>.

Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). Consulta 6 de abril de 2014 en <http://www.conafe.gob.mx/saladeprensa/boletines/Paginas/2013-12-18-.aspx>

Consejo Nacional de Población (CONAPO) <http://www.conapo.gob.mx>

Garduño, T. (2010) Modelo educativo de comprensión intercultural. Consejo Nacional de Fomento Educativo. En: III Conferencia de Investigación Sociocultural, Conocimiento. Una dinámica de producción de conocimiento: procesos de investigación y transformación. Documento en línea: <https://www.fe.unicamp.br/br2000/trabs/2000.doc>.

Hanson, G. (2011). El misterio mexicano. Consulta 1 de diciembre de 2011, de Nexos Sitio web: <http://www.nexos.com.mx/?p=14591>

Herrera, S. (2015). Persisten condiciones de abuso contra jornaleros agrícolas en San Quintín: CDI. Consulta abril 7, 2015, de UniRadioInforma Sitio web: <http://www.uniradioinforma.com/noticias/bajacalifornia/65433/persisten-condiciones-de-abuso-contra-jornaleros-agricolas-en-san-quintin-cdi.html>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) <http://www.inegi.org.mx>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). Consulta 6 de abril de 2014 en [http://www.inegi.org.mx/prod\\_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2000/pob\\_rural/Rural\\_y\\_Rural\\_Ampliada.pdf](http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2000/pob_rural/Rural_y_Rural_Ampliada.pdf)

Rojas, T.. (2003). Migración y exclusión social de los trabajadores del campo en México. Consulta abril 16, 2014, de UPN Sitio web: <http://www.educa.upn.mx/hecho-en-casa/num-11/152-migracion-y-exclusion-social-de-los-trabajadores-del-campo-en-mexico>

Schettino, M.. (2012). ¿Pobres pero iguales?. Consulta abril 16, 2014, de ITESM Sitio web:

[http://www.itesm.mx/wps/wcm/connect/snc/portal+informativo/opinion+y+analisis/firmas/dr.+macario+schettino+yanez/op\(11oct12\)macarioschettino](http://www.itesm.mx/wps/wcm/connect/snc/portal+informativo/opinion+y+analisis/firmas/dr.+macario+schettino+yanez/op(11oct12)macarioschettino)

Secretaría de Educación Pública. (2002). REGLAS de Operación del Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes. Consulta abril 18, 2014, de Diario Oficial de la Federación Sitio web: [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle\\_popup.php?codigo=735221](http://dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=735221)

Sistema Educativo Estatal, Baja California. Consulta 14 de noviembre de 2013 en [http://www.educacionbc.edu.mx/departamentos/ebasica/metodos\\_jornal.php](http://www.educacionbc.edu.mx/departamentos/ebasica/metodos_jornal.php)

UNESCO-CEPAL. (1996). Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. Consulta abril 16, 2014, de UNESCO-CEPAL Sitio web: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150253so.pdf>

Universidad Pedagógica Nacional (UPN) <http://www.upn.mx>

Zorrilla, J. (2004). La Historia Económica de México. Un Resumen Bajo la Óptica del Riesgo, en *Gestiopolis*, 06 de mayo de 2004. Texto completo en <http://www.gestiopolis.com/canales2/economia/histomex.htm>