



Oportunidades educativas de los niños agrícolas migrantes en el Estado de Hidalgo



Oportunidades educativas de los niños agrícolas migrantes en el Estado de Hidalgo

Teresa de J. Rojas Rangel



40 ANIVERSARIO

Oportunidades educativas de los niños agrícolas migrantes en el Estado de Hidalgo
Teresa de J. Rojas Rangel

Primera edición, agosto de 2018

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional
Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco
núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, Ciudad de México
www.upn.mx

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.
ISBN 978-607-413-292-2

LC5153

M6.2 Rojas Rangel, Teresa de J.

H5 Oportunidades educativas de los niños agrícolas migrantes
en el Estado de Hidalgo / Teresa de J. Rojas Rangel. –
México : UPN, 2018.

172 p. – (Horizontes educativos)

ISBN 978-607-413-292-2

1. Hijos de trabajadores migrantes – Educación – Hidalgo.

2. Hijos de trabajadores agrícolas – Educación – Hidalgo.

I. t. II. Ser.

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

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	9
Ejes de análisis teóricos.....	11
Metodología del estudio	15
Organización de los resultados.....	19

CAPÍTULO 1

EL CONTEXTO LOCAL: LA MIGRACIÓN

JORNALERA EN HIDALGO	23
Los jornaleros agrícolas migrantes en el contexto nacional.....	25
Pobreza, etnicidad y dinámica migratoria en Hidalgo.....	28
Características de las familias jornaleras agrícolas migrantes en Hidalgo	36
La migración y el trabajo: factores constitutivos de la vida de los niños en la recolecta ejotera	54

CAPÍTULO 2

LA POLÍTICA EDUCATIVA Y SU IMPACTO

EN HIDALGO	61
Los cambios como una constante en la política educativa: el caso del Pronim	62
Directrices de la actual política educativa	66

Impacto de la actual política educativa: a tres años de su implementación (2014-2016).....	71
Carencia de propuestas pedagógicas para los NJAM.....	88
La falta de normatividad técnico pedagógica.....	93

CAPÍTULO 3

RESULTADOS EN LA ATENCIÓN EDUCATIVA	101
Antecedentes: un recuento necesario.....	103
Resultados en preescolar y primaria en los últimos ciclos escolares.....	112
Otros factores que impactan en los resultados escolares	126
El trabajo infantil y sus efectos escolares con los NJAM en Hidalgo	137
REFLEXIONES FINALES	145
Sobre el contexto regional	146
Acerca de las acciones gubernamentales.....	149
Sobre los resultados	152
A manera de colofón.....	153
REFERENCIAS.....	157
ANEXO.....	169

A una sociedad de fuertes desigualdades económicas, corresponde un sistema escolar de fuertes desigualdades educativas. Y mientras el criterio que determine el grado de educación de cada ciudadano sea el nivel económico de su familia, no habrá ni podrá haber “justicia social”. En otras palabras, la justicia social es más causa que efecto de la justicia educativa.

“Educación y justicia social”, Pablo Latapí Sarre.

PRESENTACIÓN

Los hijos de los jornaleros migrantes constituyen hoy en día, uno de los sectores infantiles más vulnerados del país. La pobreza, la marginación y la exclusión social que determina las condiciones de vida y trabajo de las familias de donde proceden hacen que vivan en la miseria y que sufran la carencia de los satisfactores básicos alimenticios, de salud y educativos. Además de tener que enfrentar las secuelas que genera la permanente movilidad que realizan junto con sus familias y, los efectos negativos propios de su incorporación temprana al trabajo infantil, consecuencias que se observan, particularmente, en las pocas oportunidades que tienen para acceder, permanecer y alcanzar aprendizajes valiosos en la educación básica. Dichas situaciones se agravan, según los orígenes étnico lingüísticos de las familias y de los contextos productivos y laborales a los que se incorporan en busca de medios de subsistencia. A menores niveles de desarrollo económico y productivo de los contextos locales a donde se desplazan para poder trabajar, menores oportunidades de bienestar para estas familias y sus hijos, como es el caso de los grupos familiares que se incorporan a la producción del ejote en Hidalgo.

En la compleja problemática social y educativa de los niños jornaleros agrícolas migrantes (NJAM), convergen los efectos de diversos factores asociados a las desigualdades económicas, sociales, educativas y culturales de las que son portadores. Desigualdades

que se reproducen, entre otras múltiples formas, mediante la baja calidad y equidad de la oferta educativa que se les ofrece, y por la falta de pertinencia y los escasos apoyos gubernamentales a los que tienen acceso para compensar sus desventajas de origen. Condicionantes adversos que repercuten negativamente en los resultados de los NJAM en la escuela.

El libro que aquí se presenta, contiene los resultados de un estudio que tuvo como preocupación central, el caracterizar la educación básica de los NJAM en el estado de Hidalgo (Rojas, 2016). La pregunta a la que se pretendió dar respuesta fue: ¿Cuál es situación que guarda la atención educativa de los niños migrantes en el estado de Hidalgo? Este cuestionamiento nos planteó la necesidad de:

- 1) Describir los circuitos migratorios y los contextos productivos y sociales en los que se lleva a cabo la escolarización de los NJAM en esta entidad federativa, a fin de valorar cómo los factores, que devienen de estos desplazamientos y contextos, dificultan el acceso, permanencia y el éxito escolar de estos infantes.
- 2) Analizar el impacto de la política educativa en la organización y los procesos de gestión escolar de los servicios educativos locales, con la intención de mostrar los retos que existen para poder ofrecer educación con calidad y una mayor equidad educativa para los hijos de las familias jornaleras agrícolas migrantes (FJAM).
- 3) Reconocer los logros alcanzados, a través de las acciones gubernamentales estatales, al otorgar educación preescolar y primaria a la niñez jornalera migrante a pesar de las negativas condicionantes (externas e internas) del sistema educativo.
- 4) Mostrar las principales problemáticas que enfrentan los docentes en el trabajo escolar cotidiano con los NJAM en el estado de Hidalgo, dada su movilidad, la participación en trabajo infantil y la diversidad étnica y lingüística que los caracteriza.

El objetivo general de la investigación, fue realizar un estudio sobre la características de la oferta y demanda educativa, que confluyen en un espacio geográfico y específico: la producción ejotera ubicada en el Valle del Mezquital, Hidalgo. A través de un acercamiento, a los resultados de la instrumentación de las políticas y programas educativos federales establecidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP) para la atención de los NJAM, y a los arreglos institucionales que se llevan a cabo por parte de las instancias gubernamentales, las cuales otorgan el servicio educativo en contextos heterogéneos determinados por múltiples condicionantes políticas y financieras. Lo que se realizó mediante la recuperación de las tramas institucionales y de los sentidos, representaciones y percepciones de la problemática, de los actores comprometidos con la puesta en marcha de las políticas y programas educativos –que actúan atrapados en un cúmulo de obstáculos normativos y burocráticos, con recursos financieros insuficientes y sin orientación técnico pedagógica–, para quienes la única prioridad es “Atender a esos niños, ahora sí como fuera. Atender a esos niños que no los atendía nadie” –afirma un Asesor Técnico estatal que tiene 18 años trabajando con esta población infantil.

Este estudio ofrece una aproximación al mundo de adversidades de un sector de la población nacional, que no obstante los deseos de los padres de familia, de que sus hijos tengan un mejor destino, que “no sufran igual que ellos”, se ven sometidos por la cruda realidad y no tienen más que someterse a un cruel designio que ellos mismos tienen que aceptar: “Nosotros no queremos estudiar, a lo que venimos a este estado [se refieren a Hidalgo], es a trabajar al corte de ejote”.

EJES DE ANÁLISIS TEÓRICOS

El estudio tiene como unidades de análisis cuatro instituciones, que a lo largo de la historia de la humanidad, y por su propia naturaleza,

han jugado un papel redistributivo fundamental: el Estado, el mercado, la escuela y la familia. Unidades de análisis, que para su abordaje exigen un posicionamiento teórico que permita dar cuenta desde donde se construye la mirada y se interpreta la problemática que se pretende explicar.

Se entiende al Estado, como la institución responsable del diseño e implementación de políticas y programas sociales con sentido público para el bien común. Desde la perspectiva social, se recupera la concepción que plantea la necesidad de reconceptualizar la noción de Estado del bienestar, en el marco de los cambios actuales, y no sólo los generados como consecuencia de la globalización. Para Giddens:

El estado del bienestar moderno o el estado de inversión social moderno tendrían que acercarse más al tipo de estado que funciona a partir de activos (*asset-based state*), es decir, preocupado por el desarrollo de los activos en manos de las personas, ya sea la educación o cualquier otro tipo de calidad y capacidad (2004, pp. 2-3).

Esta perspectiva adquiere especial relevancia, ante la actual redimensionalización y el proceso paulatino de “adelgazamiento” del Estado, que se manifiesta en su creciente pérdida de centralidad, legitimidad y de su capacidad redistributiva, ante la avasallante lógica del modelo de desarrollo neoliberal (Soto, Aboities y Ortiz, 2003; Ibarra, 2013). En el caso de Estado mexicano, éste se ha convertido en un *Estado impotente* en materia laboral y social, que cada día se aleja más de su función reguladora y de protección de los sectores sociales en mayor riesgo (Beck, Le Grand, Glennerster, Esping y Paugam, 2005). Particularmente ante la hegemonía de las leyes del mercado.

El mercado, hace referencia a un conjunto de transacciones e intercambios de bienes y/o servicios regulados, en donde convergen las necesidades de la oferta y la demanda. Desde el liberalismo político, las bases de una sociedad bien ordenada, están dirigidas a preservar el mayor grado de libertad y a satisfacer al máximo

los intereses individuales y sociales. El tipo ideal de organización social se desarrolla en torno a un mercado libre y competitivo, el centro de atención es el orden económico resultante del libre mercado y de las garantías políticas asociadas al intercambio de bienes y servicios. Concepción que se contrapone, con la perspectiva neoliberal, que concibe al mercado como un sistema de autorregulaciones propias frente al ejercicio de la individualidad, cuya función principal no puede ser suplida por ninguna otra instancia central, ya que éste responde a reglas generales producidas mediante un proceso de selección y de espontaneidad social (Rojas, 2010). El mercado de trabajo agrícola en el país, responde a esta última tendencia económica, ya que se caracteriza por la desregulación estatal y por los altos niveles de flexibilidad laboral, en donde las desigualdades existentes se “aceptan” como resultado natural del propio proceso diferenciador del mercado. Es un mercado de trabajo, que se caracteriza por el uso de soterrados mecanismos de explotación laboral y de segmentación social (Sifuentes, 2006). Donde la fuerza de trabajo de las FJAM es fuente de alta rentabilidad para las empresas nacionales e internacionales. Lo que lo constituye en un mercado de trabajo asimétrico y excluyente, a decir de Carton de Grammont y Lara (2000, p. 129): “este mercado no se reduce al lugar de encuentro entre demanda y oferta de trabajo [...] es un espacio en donde se expresan las asimetrías que caracterizan a la sociedad en su conjunto: clase, genero, étnicas y generacionales”.

Por otra parte la escuela, institución que no sólo es un medio que favorece el cambio social mediante la igualdad redistributiva de oportunidades educativas, sino que a la vez, contribuye en la reproducción de la estructura social predominante.

Existe una amplia literatura crítica sobre la función reproductora de la escuela (Baudelot y Establet, 1976; Bourdieu y Passeron, 1977) y el papel que tiene la institución escolar en la formación ideológica y económica del capital humano (Bowles y Gintis, 1983; 1985), que nos muestra como la escuela es el espacio por excelencia para la reproducción, conservación y encubrimiento de las

relaciones sociales de producción predominantes. En las sociedades modernas, la escuela se ha convertido en la institución perfecta para legitimar las desigualdades existentes. Como señala Dubet:

el hecho de que la escuela democrática de masas haya construido las condiciones formales de la igualdad meritocrática de las oportunidades, sin escapar a ello, a las influencias de las desigualdades sociales, ha generado grandes dificultades pedagógicas y cierta pérdida de confianza en el papel democrático de la escuela [...] ya no son las desigualdades sociales las que seleccionan a los alumnos al inicio de la escolarización: son ahora los mecanismos escolares mismos, las notas y las decisiones de orientación las que hacen el “trabajo sucio” (2005, p. 27).

La última institución que integra la cuadrícula del análisis conceptual es la familia, que reconocemos como fundamental en la distribución de derechos y deberes; así como, de las ventajas para poder acceder al bienestar y a la justicia social (Parijs, 2003). Recuperamos la definición de familia o familias que desarrolla Pliego al concebirla como:

una relación social basada en el parentesco donde las personas habitan un mismo hogar. El parentesco puede originarse por vínculos de consanguinidad (padres e hijos naturales y generaciones anteriores y posteriores), por adopción, o cuando una pareja contrae matrimonio o cohabita en unión libre (2012, p. 19).

Más allá de importancia que esta institución tiene, en el cuidado y la crianza de los hijos durante las diferentes etapas de la vida de las personas, interesa destacar el papel de la familia en la redistribución de las oportunidades económicas y sociales (Rawls, 2010), con la finalidad de resaltar los arreglos que se realizan al interior de los grupos familiares para su conservación, reproducción y sobrevivencia. Fines, que implican el despliegue de variadas estrategias, más aún cuando viven en la pobreza extrema, como son las FJAM.

Arias (2009) analiza las transformaciones y los dilemas que enfrentan las familias rurales y campesinas como resultado de los cambios en el modelo de desarrollo actual (demográficos, económicos, el trabajo, la migración, la tenencia, de la tierra, entre otros), que han trastocado las prácticas culturales y las relaciones sociales al interior de los hogares. La autora señala, que en este tipo de familias ante la adversidad que sufren:

las estrategias de sobrevivencia suponen relaciones de cooperación, pero también encubren relaciones de desigualdad y desequilibrios de poder al interior de las unidades domésticas [...] En este sentido, la “solidaridad” ha sido resultado de la aceptación, pero también de la imposición de relaciones de poder, familiares y sociales, que han subordinado en especial a las mujeres y niños en el campo (2008, p. 36).

Con este breve bosquejo conceptual, más otras categorías centrales que articulan las dimensiones políticas, económicas y sociales con lo propiamente educativo (condiciones de educabilidad, calidad y equidad educativa) trazamos los hitos que dieron cuerpo al trabajo de investigación.

METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

Partimos de entender que la realidad social es compleja y multiterminada. Por lo que su explicación exige un pluralismo cognitivo, consecuentemente, un pluralismo metodológico y técnico. Además, de que en toda realidad social existe una: “contraposición entre la *dimensión simbólica* de los procesos sociales (como ámbito o universo de la *significatividad* y el sentido fundante de cualitativo), frente una *dimensión fáctica* (como campo de los *objetos mensurables* propio de lo cuantitativo)” (Ortí, 1999, p. 92).

Bajo estos supuestos epistemológicos y ontológicos, la investigación se realizó mediante la recuperación de evidencias tanto

subjetivas como objetivas del problema en estudio. Para ello, se utilizaron los principios y estrategias del método cualitativo como cuantitativo, ya que ambos métodos resultan complementarios en la explicación de los fenómenos sociales (Ortí, 1999; Dávila, 1999). Para el análisis cualitativo, se recupera lo que aparece como evidente en el nivel de lo manifiesto, así como los discursos vinculados a contextos culturales e ideológicos concretos. Esto último hace referencia, a la recuperación de la representación simbólica y subjetiva de diferentes actores partícipes de la realidad social en estudio.

Las estrategias analíticas derivadas del método cualitativo nos permitieron recuperar –a través de los testimonios recopilados–, la voz de los protagonistas de la acción social, sus sentimientos y creencias, la forma particular de ver el mundo, cómo interpretan y le dan sentido a su realidad, encontrar el sentido es la esencia de la cuestión. El uso de esta metodología nos aproximó: “a un sujeto real, un individuo real, que está presente en el mundo y que puede, en cierta medida, ofrecernos información sobre sus propias experiencias, opiniones, valores... etc.” (Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 58). Con la finalidad de interpretar estos significados sociales en el contexto local y particular de los individuos para después situarlos en relación a contextos más amplios, el uso de este método nos acercó a la estructura específica de los hechos y a conocer la mirada que sobre la problemática tienen los actores. En un *cara a cara* que admite adentrarse en el mundo de los significados de las personas que participan en ellas y que posibilita la reconstrucción de los hechos –desde los protagonistas–, desde su acontecer natural más allá de los datos fríos y generalizables que ofrece el método cuantitativo.

En una segunda dimensión analítica, se recopilaron datos y se construyeron indicadores para aproximarnos a la realidad en estudio. Castro (1996, pp. 6-64), señala que la característica principal del método cuantitativo, es la medición numérica de los fenómenos observados, la cual es la estrategia apropiada para analizar las relaciones lógicas entre los diferentes tipos de comportamientos sociales.

En cuanto al uso del método cuantitativo, el estudio que se presenta es de corte descriptivo. Responde a las características de lo que Mateo (2004, p. 196) denomina estudios *ex-post-facto*: “aque- llos fenómenos en los que los hechos que los configuran ya sea han producido cuándo nos aproximarnos a su estudio y difícilmente podremos ejercer su control basándonos en los principios que se aplica en la investigación experimental”. Lo que se realizó mediante el análisis e interpretación de datos estadísticos ya generados, y la identificación de las tendencias que muestran los datos sobre los fenómenos analizados. A partir de las cuales, se explican de ma- nera descriptiva los valores de las distintas variables de las cuales se obtuvo información en diferentes momentos en los que ocurrió el fenómeno.

Las técnicas utilizadas para la recopilación de datos fueron tres:

- 1) Técnica de análisis documental: Implicó la revisión, siste- matización y análisis de la literatura actual vinculada con la temática, que desde diversos campos disciplinarios (econo- mía, política, sociología y educación) han documentado las categorías centrales de la investigación. Cabe hacer mención especial, por la relevancia, que tuvieron para el estudio, las diferentes investigaciones regionales realizadas en el estado de Hidalgo sobre las condiciones de vida y trabajo de los jornaleros agrícolas migrantes (JAM) y la educación que se les otorga a sus hijos (Rodríguez, 2005, 2006, 2007, 2007a; Rodríguez y Valdivieso, 2005; Rodríguez y Medécigo, 2007; Medécigo, 2005, 2007; Raesfeld, 2005; Hernández, 2005; Cárdenas, 2005; Villalpando, 2005). Una segunda fuente de información bibliográfica, fueron los documentos político- normativos (federales y estatales), que contienen los princi- pios, objetivos y estrategias de la política educativa para la población infantil en estudio.
- 2) Análisis estadístico: Se recuperaron los datos estadísticos generados por las diversas instituciones federales y estatales

vinculadas a la problemática en estudio (Secretaría de Desarrollo Social [Sedesol]; Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación [Sagarpa]; Consejo Nacional de Población [Conapo]; Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas [CDI]; Secretaría de Educación Pública de Hidalgo [SEPH]; entre otras). Para el análisis y la documentación de los indicadores propiamente educativos se recupera el Seguimiento estadístico de los últimos seis ciclos escolares agrícolas 2010-2015 (SEPH, 2015a; 2015b) y los censos sobre las familias (SEPH, 2012; 2013; 2014) realizados por el Equipo Técnico Estatal del Componente para el Fortalecimiento de la Atención Educativa de la Niñez Migrante (CFAENM) del Programa de Inclusión y Equidad Educativa (PIEE) que opera la SEPH.

- 3) Técnica de la entrevista abierta: Se aplicaron entrevistas no estructuradas a diversos actores directamente responsables de la operación de los programas educativos en el estado de Hidalgo (Coordinador estatal del servicio educativo, asesores técnico pedagógicos, asesores escolares y docentes). Las entrevistas fueron realizadas en visitas *in situ* a los centros educativos del Programa de Educación Básica para las Niñas y Niños de Familias Agrícolas Migrantes (Pronim) –actualmente CFAENM del PIEE–, en el estado de Hidalgo.

La población en estudio para el análisis cuantitativo la constituyeron el total de las familias que fueron censadas (2012-2014) y el total de niños que estuvieron registrados en los servicios educativos que ofrece la SEPH, durante los ciclos escolares agrícolas 2010 al 2015. Los informantes claves (Rodríguez, Gil y García, 1999), de los que se recopiló información para construcción del análisis cualitativo, fueron actores directos relacionados con la problemática en estudio, cuyos criterios de selección responden al máximo número de años y de experiencia en el trabajo escolar con los NJAM, la posición estratégica en la toma de decisiones en los programas

educativos y la disponibilidad para compartir miradas sobre la problemática investigada.

El estudio tiene un alcance regional. Se efectuó en las principales localidades que concentran fuerza de trabajo jornalera agrícola migrante y donde se ocupa mano de obra tanto de padres de familia como de los niños en edades de cursar la educación básica. Los criterios que justifican la selección de esta entidad federativa son:

- Las características de las dinámicas migratorias que presenta, en su calidad de atracción de fuerza de trabajo jornalera migrante interregional e intrarregional, lo que permite examinar la problemática educativa de los NJAM inscritos en diferentes circuitos migratorios dentro de la misma entidad federativa.
- Los perfiles sociodemográficos y la diversidad étnica de la población inscrita en los desplazamientos, permite indagar el impacto que tienen las diferencias culturales y lingüísticas en los procesos de escolarización de los NJAM.
- Los años de experiencia educativa con los que cuenta el personal que atiende a los NJAM, que facilita el reconstruir la continuidad y los cambios en la atención de esta población infantil a lo largo de la historia de los servicios educativos otorgados.

ORGANIZACIÓN DE LOS RESULTADOS

La presentación de los resultados de la investigación se organiza en tres capítulos de este libro, cada uno con diversos subcapítulos. El primero contiene un marco general que ofrece las características socio-productivas agrícolas del estado de Hidalgo y las formas de resolver la demanda de fuerza de trabajo regional para la producción del ejote; además de los principales perfiles socio-demográficos y las condiciones de vida y trabajo que tiene la población en estudio, tanto

a nivel nacional como en particular, de las familias que arriban al estado para trabajar en la recolecta ejotera.

En el apartado inicial de este primer capítulo, se presenta una caracterización del sector jornalero agrícola migrante en todo el país, sus perfiles demográficos, formas de desplazamientos, mecanismos de incorporación al mercado de trabajo, condiciones laborales, en general, los rasgos de vulnerabilidad y de la exclusión social que enfrentan en sus localidades de origen como en las regiones de acogida. En el segundo apartado, se ofrece una caracterización general del fenómeno migratorio rural-rural en el estado de Hidalgo, lo que permite identificar los diferentes tipos de movilidad y las características particulares que presenta la incorporación de las FJAM en la producción ejotera. En el tercer apartado, se muestran algunos indicadores sobre los estados de origen, rasgos étnicos y lingüísticos de las familias de los NJAM. Estos indicadores se construyeron mediante el análisis de datos de los censos realizados por el Equipo Técnico Estatal del CFAENM del PIEE, que opera la SEPH (2012, 2013 y 2014) en los campamentos y albergues agrícolas donde se ofrece el servicio educativo a la población infantil migrante. Asimismo, en el último subcapítulo se presenta las formas de participación de los niños en la recolecta ejotera y las implicaciones generales que la ocupación de la mano de obra infantil tiene en las oportunidades educativas de los niños migrantes.

El segundo capítulo se integra con cuatro subcapítulos. En el inicial, se intenta mostrar cómo una de las dificultades principales de la política educativa para otorgar la educación básica a los NJAM son los permanentes cambios en las estrategias y acciones de las políticas que se instrumentan, lo que no ha permitido consolidar el servicio educativo para esta población infantil. En el segundo apartado, se integra un análisis general sobre las directrices de la política actual para la atención educativa de los hijos de las FJAM. En el tercer apartado, se muestra el impacto negativo que ha tenido el PIEE (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2013) en el estado de Hidalgo a tres años de su implementación. Por último, en el cuarto

apartado, se explica porqué en la atención educativa de los NJAM no se cuenta con un modelo pedagógico pertinente que oriente las acciones y los procesos educativos con esta población infantil, a pesar de las múltiples reformas educativas realizadas hasta la fecha.

El capítulo tercero se integra al igual que capítulo anterior por cuatro apartados. En el primero, se expone un recuento histórico sobre el surgimiento e instauración de los servicios educativos para la atención de la población jornalera migrante en el estado de Hidalgo. En el segundo, se presentan los hallazgos obtenidos del análisis de los resultados de la operación de los servicios educativos otorgados a los alumnos inscritos en los niveles de educación preescolar y primaria en los últimos seis ciclos escolares. Hallazgos que se derivaron de los diversos indicadores recuperados del seguimiento estadístico que realiza la SEPH. En el tercer apartado se revisan, los resultados obtenidos por parte de los servicios educativos, en términos de equidad de género y las diferencias lingüísticas de la población infantil inscrita en los programas. En el cuarto y último apartado, se reconstruyen los obstáculos a los que se enfrentan los docentes, en el trabajo escolar dada la incorporación de los niños al trabajo infantil.

Se concluye con algunas reflexiones sobre los principales retos que enfrentan hoy la política y las acciones gubernamentales para poder ofrecer una educación de calidad y con equidad a esta población infantil. Retos que definitivamente son de largo alcance, que implican no sólo una consecuente voluntad política, sino un conjunto de estrategias de inversión pública, vigilancia y rendición de cuentas en la aplicación de los recursos financieros asignados al programa; gestión intersectorial e interinstitucional; y de cambios pedagógicos y didácticos radicales para que la educación de los hijos de los JAM se constituya en una verdadera oportunidad para la inclusión educativa de esta población infantil.

CAPÍTULO I

EL CONTEXTO LOCAL:

LA MIGRACIÓN JORNALERA EN HIDALGO

Para poder explicar los escasos resultados que se obtienen en la atención educativa de los NJAM es indispensable conocer su origen socio-económico y cultural, así como los perfiles demográficos de sus familias, formas de los desplazamientos, mecanismos de incorporación al mercado de trabajo, condiciones laborales, y en general, los rasgos de la vulnerabilidad y de la exclusión social que enfrentan tanto en sus localidades de origen como en las regiones de acogida.

Rasgos de vulnerabilidad y exclusión social que se profundizan en mayor grado, según los diferentes tipos de movilidad (pendular, golondrina o circular) y las formas incorporación de las FJAM en el mercado de trabajo agrícola. Lo que también depende de las condiciones productivas de los contextos locales a los que se desplazan para ofrecer su fuerza de trabajo, a mayor desarrollo económico agrícola de los estados y de los centros productivos existen más posibilidades para que las FJAM puedan tener acceso a relativas mejores condiciones de vida y una mayor estabilidad laboral (Rojas, 2016).

Uno de factores que han influido en la mejora de las condiciones de vida en algunos campamentos y albergues agrícolas son las

presiones de certificación que enfrentan las empresas agrícolas, sobre todo las agroexportadoras, para elevar los estándares de producción en términos laborales y de sanidad (Rojas, 2012). Tal es el caso, de las exigencias para las empresas que devienen de las iniciativas sobre la Responsabilidad Social Empresarial y la Inocuidad Alimentaria las cuales se deben cumplir como condiciones para poder competir con la oferta de productos agrícolas en el mercado internacional.

Que si bien, como señala Marañón (2011), esta certificación e iniciativas se han focalizado en minimizar los riesgos de salud que pueden generar los productos agrícolas a los consumidores como la falta de aseo personal e higiene de los jornaleros, esto ha venido a impactar positivamente en los ambientes de vida de los trabajadores agrícolas en algunas empresas agrícolas. Además, en la ocupación de la mano de obra infantil de manera “más regulada” con la consecuente ampliación de oportunidades educativas para los NJAM. Condiciones que no se observan en la producción del ejote en el estado de Hidalgo, donde el mercado de trabajo responde a las características de un “mercado de trabajo no estructurado” en la horticultura, y en el que predominan las relaciones laborales propias del trabajo temporal precario. Sin contratos formales, jornadas laborales de más de las ocho horas establecidas legalmente, sin prestaciones de ley, pago a destajo, con falta de equipo y protección para el desempeño de las tareas, sin presencia de organizaciones de apoyo a los trabajadores; donde las FJAM son hacinadas en viviendas indignas que carecen de servicios básicos y de salud, y en donde hay prácticas discriminatorias según las diferencias étnicas, por sexo y etarias. Como señala Marañón (2011, p. 164) se hace poco: “para evitar que, cada año, los NJAM realicen labores pesadas para ayuda al magro ingreso familiar dejando de lado su pequeño mundo y la escuela”.

LOS JORNALEROS AGRÍCOLAS MIGRANTES EN EL CONTEXTO NACIONAL

De acuerdo con la última Encuesta Nacional de Jornaleros Agrícolas (Enjo) 2009 realizada por la Sedesol, se estima la existencia en el país de 2 040 414 de jornaleros migrantes integrados en 434 961 familias, de los cuales 50.9% de sus miembros son menores de 16 años (Sedesol, 2010, pp. 1-2). A decir de la misma Enjo 2009:

La población jornalera agrícola es considerada un grupo vulnerable y prioritario debido a que está caracterizada como una población heterogénea de orígenes étnicos diversos, que se inserta –de forma individual o en unidades familiares– dentro de ciclos migratorios que dependen de relaciones contractuales no formales que vulneran derechos laborales y humanos y cuya movilidad presenta dificultades para una atención institucional constante y eficiente (Sedesol, 2010, p. 8).

Las mismas instituciones gubernamentales, reconocen que las causas que explican esta vulnerabilidad social están asociadas a sus precarias condiciones de vida y la falta de servicios básicos e infraestructura tanto en sus comunidades de origen como en las zonas a las que se desplazan, a la movilidad contante generada por la carencia de empleos dignos y los bajos salarios en las regiones de origen (Sedesol, 2011). Además de la insuficiente regulación laboral y el incumplimiento de sus derechos como trabajadores, y en general, debido a la violación sistemática y recurrente de sus derechos humanos fundamentales:

Para las y los jornaleros agrícolas en nuestro país, las condiciones relacionadas a su actividad laboral, la necesidad de migrar para encontrar fuentes de trabajo y el rezago social en el que se encuentran, constituyen los principales factores que los caracterizan como un grupo social altamente vulnerable. Esta situación se agrava por las situaciones que violentan sus derechos humanos y laborales. Una de las violaciones más graves que enfrentan es la contratación

de mano de obra infantil, lo que representa una grave violación de los derechos del niño, de acuerdo con lo establecido en la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* y otras leyes y tratados internacionales (Secretaría de Gobernación [Segob], 2015a, s/p).

Entre los factores que aumentan la vulnerabilidad de este sector de la población se reconocen oficialmente:

1) la pérdida de la identidad, desigualdad, discriminación y exclusión; 2) la falta de certidumbre jurídica y seguridad social; 3) la falta de acceso a un estado de salud, física, mental y emocional; 4) la falta de bienes patrimoniales y servicios para satisfacer necesidades básicas (alimentación, vivienda, educación, transporte, salud); 5) la degradación del medio físico que permite la reproducción social; 6) la falta de oportunidades laborales remuneradas o trabajo sin remuneraciones; 7) el empleo mal remunerado y con malas condiciones; 8) la falta de ingresos y de ahorros autogestivos; 9) la falta de capital social: debilidad organizativa: falta de canales de participación y “empoderamiento”; y 10) los roles de género (Sedesol, 2010, pp. 9-13).

Este sector de la población, está integrado por campesinos e indígenas –los últimos estimados en 40% a nivel nacional–, que se incorporan a los flujos migratorios vinculados al mercado de trabajo agrícola, y que se desplazan, obligados por las precarias condiciones de vida y falta de empleos en sus comunidades de origen. Además de enfrentar las secuelas derivadas de los altos niveles de pobreza y la falta de alternativas productivas en el ámbito local (Sedesol, 2010, p. 9).

Los JAM se trasladan temporalmente o tienen la necesidad de asentarse residencialmente en las localidades a donde migran, atraídos por la fuerte demanda de trabajo en zonas de alta producción hortícola, frutícola y agroindustrial del país. Zonas que se ubican principalmente al noroeste del país.

Entre las entidades federativas que cada temporada agrícola demandan las más altas concentraciones de mano de obra jornalera

agrícola, se identifican Sinaloa, Baja California, Baja California Sur, y Sonora, dentro de los estados de atracción más importantes en la región noroeste. Al centro de país, en la producción cañera y tabacalera, Colima, Jalisco y Nayarit. En menor medida, como zonas de atracción intermedia están los estados de Durango, Hidalgo, Michoacán, Morelos, Puebla, San Luis Potosí y Monterrey. Las entidades caracterizadas en la dinámica migratoria interna del país, como estados tradicionalmente expulsores son: Guerrero, Oaxaca y Veracruz, aunque también existen al interior de ellas, regiones que demandan fuerza de trabajo jornalera, como es el caso de Tierra Caliente, en Guerrero y Michoacán.

Los JAM se caracterizan por la heterogeneidad, debido a sus diferencias sociodemográficas, culturales y lingüísticas (lugares de procedencia y destino, edad, sexo, escolaridad básica, origen étnico, idiomas que hablan); las rutas por las que se desplazan (pacífico, golfo, centro, suroeste, y locales); los diferentes flujos migratorios a los que se incorporan (oscilatorio o pendulares, circulares, itinerantes o golondrinos); los diversos tipos de cultivos en los que trabajan (hortalizas, frutales, agroindustriales, granos, agro productos no tradicionales y exóticos); los tipos de empresas en las que laboran (grandes, medianas y pequeñas empresas vinculadas al mercado nacional y/o internacional); los diferentes tipos de procesos productivos (agricultura a cielo abierto, protegida o por contrato); los sistemas de intermediación que los vinculan con las instancias patronales (enganchadores, capitanes, contratistas tradicionales y locales, mayordomos, cuadrilleros, camioneros); y las variadas formas de organización y participación de los trabajadores al mercado laboral (individual, familiar y comunitarios).

A pesar de dicha heterogeneidad se pueden identificar algunos elementos comunes en esta población: las condiciones de pobreza en la que viven tanto en las zonas de origen como de atracción, la explotación laboral que sufren particularmente en las zonas receptoras, y la exclusión e invisibilidad política y social ante la falta de políticas públicas para su protección (Rojas, 2013, 2014). Otro

rasgo común que los caracteriza, es que los desplazamientos temporales o definitivos, en su mayoría, los realizan en grupos familiares completos. Por lo que existe una alta participación de menores de edad en los flujos migratorios, lo que facilita la incorporación de los niños al mercado de trabajo agrícola.

Mercado de trabajo que se distingue por: la flexibilidad laboral ante la falta de regulación estatal; la discrecionalidad e unilateralidad empresarial en las formas de contratación (ausencia de contratos colectivos, ocupación temporal, poca presencia de trabajadores permanentes, reclutamiento mediante sistemas de enganchadores, precarios salarios, carencia de prestaciones laborales y de protección social); la falta de participación sindical y de organizaciones de trabajadores; y en general, la ausencia de medidas de protección para los jornaleros y sus familias, ante la verticalidad que presentan las relaciones laborales y la búsqueda de las empresas por el incremento de la rentabilidad a bajo costo. Lo que lo constituye como un mercado de trabajo que funciona con arraigados mecanismos de explotación de la fuerza de trabajo jornalera, particularmente de los indígenas, las mujeres y los niños.

POBREZA, ETNICIDAD Y DINÁMICA MIGRATORIA EN HIDALGO

Según el Conapo (2011, pp. 25-28), Hidalgo presenta un alto grado de marginación con un índice de 0.661, además de que ocupa el lugar número seis dentro de los estados más pobres del país, después de Guerrero, Chiapas, Oaxaca, Veracruz y Puebla. Por lo que la mayoría de la población, tiene pocas oportunidades de desarrollo y las mínimas para acceder al bienestar social. Lo que repercute en altas tasas de analfabetismo (10.30% de la población total frente al promedio nacional 6.9%); en los niveles de escolaridad (22.6% de los mayores de 15 años no cuentan con la primaria completa terminada); 37.68% de las viviendas muestran algún nivel de hacinamiento, persiste la falta de energía eléctrica y servicios sanitarios;

y 49.29% de la población trabajadora percibe ingresos de hasta dos salarios mínimos.

Una de las actividades predominantes es la producción agropecuaria con una contribución al Producto Interno Bruto Estatal de 9%, ya que 22% de la población económicamente activa está ocupada en este sector donde 247 658 hidalguenses trabajan en el campo (Gobierno del Estado de Hidalgo, 2011, p. 111).

En el ámbito Agrícola, el territorio Hidalguense cuenta con una gran diversidad de condiciones agro climáticas; las zonas del Valle del Mezquital cubren el 40% de la superficie estatal y en ellas se cultiva maíz, forrajes y hortalizas con riego; los Valles Altos cubren el 33% del territorio y en ellos se siembra cebada, forrajes, maíz y nopal; la zona del Trópico Húmedo cubre el 16% de la superficie del Estado y en ella se desarrollan cultivos en los pequeños valles y una agricultura de ladera de baja producción y de autoconsumo; la zona del Trópico Seco ubicada en la Sierra Gorda cubre el 11% de la superficie estatal con una agricultura de ladera con bajos rendimientos destinados al autoconsumo.

Según la Secretaría de Desarrollo Agropecuario (Sedrago): “la superficie agrícola sembrada en el año 2013 fue de 577 mil hectáreas, equivalentes a poco más de una cuarta parte de la superficie estatal, en 75 cultivos” (2016, s/p). Destacando entre ellos la producción del ejote.

Cabe señalar que 25% de la superficie agrícola cuenta con riego y 75% es de temporal, por lo que la producción que se obtiene depende en gran parte de las condiciones climáticas que prevalecen durante los ciclos agrícolas (Gobierno del Estado de Hidalgo, 2005, p. 4). Adicionalmente, tres cuartas partes de la superficie para producción agrícola son de temporal, aunado a esto el campo enfrenta diversos problemas relacionadas con: la tenencia de la tierra (sin considerar las pérdidas por la disminución de la fertilidad del suelo y por factores climáticos); propiedades atomizadas en la minifundios; existencia de monocultivos; baja producción y rentabilidad; y falta de financiamiento. Todo ello, impacta negativamente

en la comercialización de los productos agrícolas, en los costos y en la competitividad de la producción, asimismo, en las condiciones de laborales y en los salarios de los trabajadores de campo. En el estado existen:

298 309 unidades de producción, de las cuáles 83% tienen una superficie menor a cinco hectáreas y sólo 17% son mayores [...] ésta es una característica de la producción cuya condición de minifundio significa una desventaja para la producción rural (Ayala, Sangerman-Jarquín, Schwentesius de Rindermann, Damían y Juárez, 2010).

Es una entidad federativa que se caracteriza por su alta diversidad cultural (13.5% hablantes de lengua indígena), en donde conviven diversos pueblos indígenas además de la población mestiza. Destacan los nahuas, otomíes y tepehuas, grupos originarios que viven en condiciones de pobreza y sin servicios básicos:

en la entidad se tienen identificadas 951 localidades indígenas que representan una población de 412 mil 949 personas, quienes sufren carencias y rezagos en materia de infraestructura básica, como son los servicios de agua potable, alcantarillado y electrificación, además de rezago en comunicación terrestre (Gobierno del Estado de Hidalgo, 2005, p. 27).

Hidalgo ocupa el octavo lugar por población indígena, representan 23.38% total de la población, con un estimado de 505 696 indígenas. En el estado se concentran al menos 3 grupos étnicos diferentes siendo los más significativos, el nahua (60.4%) y el otomí (35%), con un asentamiento importante del grupo tepehua (0.7%). Estos tres pueblos indígenas representan más de 95% del total de la población indígena (CDI, 2010, pp. 10 y 12).

Según el informe *Migración Indígena Hidalguense* presentado por la Sedesol (Díaz, 2006), los nahuas son familias extendidas que mayoritariamente residen en 14 municipios de las regiones de la Huasteca y la Sierra Alta, que presentan tasas de natalidad al doble

a las que se registran en el promedio nacional y una mortalidad con tasas al triple del registro nacional. Este pueblo indígena migra debido a la falta de oportunidades de trabajo en sus regiones originarias. Los otomíes radican en 15 municipios de las regiones del Valle del Mezquital, Sierra Gorda y Occidente, realizan actividades relacionadas con la agricultura y el comercio de artesanías; aunque presentan un mayor acceso a los servicios de salud y educación, viven en condiciones muy precarias lo que los obliga a desplazarse de sus territorios originales. Los tepehuas se concentran en cuatro municipios en las regiones Otomí-Tepehuas y en el Valle de Tulancingo, es un pueblo indígena que carece de tierras. Estas condiciones de los pueblos originarios contribuyen a que se inscriban en los flujos migratorios internos vinculados al mercado de trabajo agrícola.

Uno de los patrones poblacionales de la entidad lo componen los desplazamientos indígenas de varones y grupos familiares que migran dentro de la propia entidad, hacia otros estados o fuera del territorio nacional. Díaz (2006) reporta que Hidalgo es un estado emergente en las dinámicas de migración internacional, particularmente en lo que se refiere a los flujos que se dirigen a los Estados Unidos, los cuales se han incrementado a partir de 2005, y que para 2006 había impactado 23% de los hogares. A decir de este autor: “Más de 250,000 hidalguenses residen en la Unión Americana establecidos principalmente en los estados de Arizona, California, Carolina del Norte y del Sur, Florida, Georgia, Illinois, Nevada, Nueva York, Texas, Indiana, Arkansas, entre otros” (CAHIDEE [2000] citado por Díaz, 2006, s/p).

En lo que se refiere a la migración rural-rural interna, Hidalgo es una entidad considerada intermedia. Es decir, que se caracteriza por ser expulsora y a la vez atrayente de fuerza de trabajo para el mercado agrícola. En la *Encuesta a hogares jornaleros migrantes en regiones hortícolas de México: Sinaloa, Sonora, Baja California Sur y Jalisco* (Carton de Grammont y Lara, 2005, p. 52) se identificaron desplazamientos de tipo pendular de hidalguenses hacia

los estados de Jalisco y Sinaloa; en otros estudios más recientes se ha detectado la presencia de indígenas otomíes provenientes de Hidalgo en la producción cafetalera en el estado de Puebla (Rojas, 2010a). Varios municipios son considerados como zonas de fuerte atracción migratoria de población indígena y no indígena, ya sea que lleguen de otros estados y/o de diversas localidades de la misma entidad para contratarse en la pizca de los diferentes productos agrícolas –principalmente ejote–, que se produce por los pequeños y medianos productores del estado. De acuerdo con datos oficiales, del total de las Unidades de Producción Rural que existen en el estado:

el 52% de los predios agrícolas tienen menos de 2 hectáreas; el 31% tienen entre 2 y 5 hectáreas; el 14% tienen entre 5 y 20 hectáreas; sólo el 3% tienen más de 20 hectáreas. De estas unidades, el 69% se destinan a producir maíz, el 10% para cebada y el resto para otros cultivos (Gobierno del Estado de Hidalgo, 2005, p. 4).

Según el *Diagnóstico sobre la condición social de las niñas y niños migrantes internos, hijos de jornaleros agrícolas* (Ramírez, Palacio y Velazco, 2006, p. 18) en:

El Distrito de Desarrollo Rural de Mixquiahuala, corazón del Valle de Mezquital, registró que se sembraron en 2004; 141 mil hectáreas, de las cuales se cosecharon 132 mil, por un valor de 1,696 millones de pesos. En el valle, en zona de riego, cada ciclo agrícola, llegan a trabajar jornaleros de municipios cercanos y de otros estados como: Morelos, Estado de México, Guerrero y Oaxaca, para trabajar en cultivos como el ejote, el chile y la recolección de la hoja de maíz.

Rodríguez señala que el Valle del Mezquital se caracteriza por una producción intensiva de ejote y estimó que para el año 2005 habían una presencia de 767 personas integradas en 138 familias migrantes en esta región. Quienes se alojaban en tres campamentos

y dos albergues construidos por el Gobierno Federal a través de la Sedesol, ubicados en los municipios de Mixquiahuala y Progreso de Obregón (Rodríguez *et al.*, 2006, p. 1). Aunque los flujos migratorios no concentran altas proporciones de población, comparativamente con los que se registran en otras entidades de atracción, como Sinaloa, Baja California, Baja California Sur y Sonora, estos desplazamientos presentan características similares a los que se producen hacia las regiones de alta producción agrícola intensiva:

A diferencia de otras formas de migración por razones laborales, en este caso no viajan los jornaleros en forma individual, sino que se desplazan familias completas, incluyendo ancianos y niños pequeños. Para el año 2006 se estimaba la existencias de más de 7,000 jornaleros agrícolas en la región, de los cuales 1,000 de ellos eran migrantes (Ramírez, *et al.*, 2006, p. 18).

Para 2012, la prensa escrita señaló que hubo un arribo al estado de Hidalgo de aproximadamente 800 JAM para trabajar en el Valle del Mezquital en el corte del chile, la calabaza y el ejote (Nochebuena, 2012; Martínez, 2015).

En 2015, el titular de la Sedesol en el estado afirmó que: “Hidalgo ha recibido una cifra histórica de jornaleros agrícolas, entre hombres, mujeres y niños, recibimos poco más de mil 50 jornaleros y 500 niños que acompañan a sus papás” (Martínez, 2015, s/p).

Los JAM y sus familias permanecen un periodo comprendido entre los meses de marzo y abril-octubre. En este último mes regularmente regresan a sus localidades de origen (Rodríguez, Valdivieso y Raespeld, 2007). Hernández (2005, p. 211) señala que:

en los municipios de Progreso de Obregón y Mixquiahuala; donde estos jornaleros migrantes Indígenas establecen “sus campamentos” durante los 6 meses que permanecen en el Valle del Mezquital y en el estado de Hidalgo; desde estos campamentos son llevados, por sus capitanes y dueños de los campos de cultivo del ejote, verduras y maíz.

Se ocupan (66%) en la producción de cultivos de hortalizas en ejidos donde se pizca el ejote en propiedades agrícolas de pequeños y medianos productores que cuentan con infraestructura de riego:

En Hidalgo se produce calabaza, chile, ejote, maíz, pero los jornaleros a lo que se dedican aquí es al corte de ejote, nada más. Cuando se termina la cosecha del ejote ellos se van a su estado. Los jornaleros llegan en mayo que inicia el corte de ejote y se van en octubre. La mayoría de los jornaleros se empiezan a ir a mediados de octubre y ya cuando finaliza octubre ya casi no tenemos a nadie. Entonces a lo que se dedican nada más es al corte de ejote (Olvera, Asesor Técnico Pedagógico [ATP] del CFAEM del PIEE, Hidalgo, 2015).

Como entidad de atracción, predominan los flujos de migración pendular, así como una movilidad entre los diferentes albergues y campamentos, debido al cierre de los ciclos productivos o bien en busca de mejores oportunidades de trabajo:

Llegó el día en que se tendrían que cambiar de campamento por falta de trabajo, decisión que los maestros no conocimos hasta que un día llegamos y ellos ya estaban listos con sus pocas pertenencias guardadas en costales, arriba del carro, esperando al chofer [...] de esta forma me di una idea de cómo viajaban de su casa al campamento, de campamento a campamento y de Hidalgo a Morelos, siempre con las inclemencias del clima en contra (Entrevista citada por Leal, 2005, p. 201).¹

Un ATP del CFAENM del PIEE en el estado (2015), comenta en entrevista:

Están yendo y viniendo, son una migración pendular van y vienen. Algunos del campamento de La Cruz, que está en La Peña, a veces se van a otro campamento.

¹ Maestro frente a grupo del Programa: “Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes” en el campamento La Vega, localidad: Narciso Mendoza, Mixquiahuala de Juárez, Hidalgo.

Sí, trabajan para distintos productores. No trabajan para el mismo. Buscan ellos donde trabajar, yo creo que en los seis meses que ellos están a la mejor trabajan con seis o siete productores o más. Sí porque aquí las hectáreas que trabajan los jornaleros son muy reducidas, no son muchas. Hubo un años que de aquí se fueron a Mexitlán, los contrataron y se van duraron una semana, por que no había nada más, era un productor que había sembrado ejote.

Aunque existen regularidades en los desplazamientos y el tipo de cultivos en los que trabajan, éstos pueden variar ante diversos factores que impactan negativamente en la producción ejotera, y que disminuyen la demanda de fuerza de trabajo:

La población que llega aquí, prácticamente llega a la cosecha del ejote. Cuando por cuestiones climáticas el ejote se escasea o se escasea el trabajo, la gente ha llegado a cortar chile, porque plantan siempre chile de esta región, pero es muy esporádico. Es, digamos, una salida emergente para ellos... [Este mismo informante relata]

Desde hace como cuatro años, hay otra región agrícola que es la Vega de Mexitlán. Es una región con mucho menos extensión territorial que el Valle de Mezquital. Entonces hubo un grupo de jornaleros, una cuadrilla –le llaman ellos–, que estaban en el albergue del Moreno que pertenece a Progreso, aquí en la región del Valle de Mezquital. Y les ofrecieron trabajo allá, se fueron al trabajo. Era un rancho, pero realmente la extensión del rancho era muy poco para esa población, cosecharon dos o tres días y se fueron, y se regresaron a Morelos, eran de Morelos.

Se regresaron porque no les convenía. No era conveniente para ellos estar ahí y esperar hasta la siguiente cosecha. Aquí en el Valle de Mezquital, son extensiones mucho más grandes, pero les permiten trabajar hoy con un señor, mañana con otro, o terminan un día con una huerta en la mañana y en la tarde van a otra huerta. Pero la extensión territorial les da para eso y en la Vega de Metztlán no, era un solo dueño ahí tenían que esperar al próximo corte. Y es un lapso de dos tres días o de cuatro días, trabajaban 4 horas –por así decirlo–. Y tenían que esperar tres días o dos días para que el ejote creciera. Pues no les convenía y se fueron (López, ATP del CFAENM de Hidalgo, 2015).

Por otra parte, en los última década se comienzan a observar tendencias de asentamientos en los albergues y campamentos agrícolas, así como en los lugares aledaños a los centros de trabajo: “Muchos ya están establecidos por tiempo definido, por ejemplo del campamento de la Peña ese ya tiene desde el 98 hasta ahorita. Los migrantes llegan de Morelos y se establecen en lugares fijos” (Olvera, ATP del CFAENM de Hidalgo, 2015). Lo que necesariamente implica el surgimiento de nuevas problemáticas y demandas de atención por parte de la población jornalera migrante.

CARACTERÍSTICAS DE LAS FAMILIAS JORNALERAS AGRÍCOLAS MIGRANTES EN HIDALGO

Anualmente, como parte del diagnóstico inicial el equipo técnico estatal responsable del Pronim –para el día de hoy CFAENM del PíEE– realiza censos en los albergues y campamentos donde opera el programa, a fin de recopilar *Datos de familias jornaleras agrícolas migrantes* (SEPH, 2012, 2013, 2014) y llevar un seguimiento estadístico sobre la población jornalera migrante, que arriba a los cinco albergues y los tres campamentos, donde se otorga servicio educativo. Seguimiento que es la fuente de datos que se recupera para la caracterización de las familias y de los diferentes miembros que las integran, información que se complementa con la proporcionada por otros estudios realizados anteriormente.

De acuerdo con los censos aplicados a 189 familias en el ciclo escolar agrícola 2012, a 212 familias en el ciclo escolar agrícola 2013 y a 158 familias en el ciclo escolar agrícola 2014, se identifica un promedio de 5.5, 5.1 y 5.3 integrantes por familia. Son grupos familiares extensos integrados por un promedio de 5.3 integrantes (SEPH, 2012, 2013, 2014) que presentan características signadas por la pobreza: “La mayoría de ellos [se refiere a los niños que asisten a la escuela] son de familia numerosa. Aquí en un inicio cuando los conocí pues tenían mucha falta de higiene, siempre

venían descalzos” (Mendoza, Asesor Escolar [AE] del CFAENM de Hidalgo, 2015).

En el artículo “Ciclo de vida de la familia migrante” realizado por Miranda, Albarrán y Ávila (2010, p. 10), se muestra que las FJAM se caracterizan por ser: “parejas en las que alguno de los jefes de familia no supera los 23 años, tienen de dos a tres hijos; y en familias cuyos jefes no superan los 40 años, el promedio de hijos es de seis”. Al igual explican que las causas, por las cuales este tipo de familias generalmente tienen un gran número de hijos siendo muy jóvenes, están asociadas a:

- 1) Los patrones culturales en los que los matrimonios o enlaces conyugales se llevan a cabo desde cortas edades.
- 2) Las enfermedades degenerativas que sufren desde la niñez ocasionadas por la pobreza y por las condiciones de trabajo que realizan² lo que contribuye en la procreación de sus hijos antes de estar con pocas capacidades para apoyarlos.
- 3) La falta de acceso a medidas de previsión y recursos anticonceptivos debido a los escasos apoyos de seguridad social que reciben.

Por lo que el gran número de hijos no es por fines utilitarios, donde los hijos son un medio para acrecentar sus menguados ingresos, como se podría pensar:

El hecho de que después de los 40 años cuenten con promedios altos y muy altos de hijos, se debe básicamente a que las parejas se unen muy jóvenes, no al objetivo llano de tener muchos hijos, al respecto, los jefes de familia expresaron su preocupación por el número de hijos que

² Entre los padecimientos más comunes que presentan son: diabetes, hemorragias vaginales, conjuntivitis crónica, alergias en ojos y piel, cataratas, dolores lumbares, hernias, úlceras, cistitis, mal de Parkinson, depresión, enfermedades de la piel, agotamiento físico y, en algunos casos, enfermedades de transmisión sexual (Miranda, Albarrán y Ávila, 2010, p. 12)

tenían; en los jóvenes, su desazón era tener vástagos muy pequeños y a la esposa en cinta. Muchos adultos mayores, manifestaron arrepentimiento por haber tenido muchos hijos (Miranda, Albarrán y Ávila, 2010, p. 11).

Las FJAM que migran temporalmente al estado de Hidalgo se desplazan en unidades domésticas completas, incluyendo los ancianos y los niños (Valdivieso, 2007, p. 2). Rodríguez afirma que: “A diferencia de otras formas de migración por razones laborales, en este caso no viajan los jornaleros en forma individual, sino que se desplazan familias completas, incluyendo ancianos y niños pequeños” (2006, p. 1).

Son campesinos empobrecidos que en muchos casos no poseen tierras para la producción de autoconsumo: “Las familias migrantes que llegan a trabajar al estado de Hidalgo son campesinos sin tierra, indígenas pobres que viajan a trabajar como jornaleros, debido a la falta de oportunidades de trabajo en sus lugares de origen” (Olvera, ATP del CFAENM del PIEE, Hidalgo, 2015). Para quienes: “lo que ganan cuando migran a Hidalgo será el único ingreso que tendrán en todo el año” (Rodríguez, 2006a, p. 82).

Las condiciones de vida y trabajo de estos grupos familiares en los albergues y campamentos agrícolas hidalguenses, donde pernoitan durante los periodos que se contratan en las regiones receptoras así como las que sufren en sus localidades de origen, los sitúan en altos niveles de pobreza, casi en los márgenes de la indigencia ante la falta de satisfacción de sus necesidades alimenticias, de salud, protección social y laboral.

Con base en el *Censo sobre características socioeconómicas de las familias de jornaleros migrantes que trabajan en el estado de Hidalgo* (Sedesol [2004] citado por Rodríguez, 2006, p. 15) se afirma que:

siete de cada 10 hogares [jornaleros migrantes] experimenta diversos niveles de pobreza y una tercera parte de las familias puede considerarse que vive en condiciones de pobreza extrema. El bajo nivel socioeconómico de las familias se expresa, además, en la existencia de necesidades básicas insatisfechas y, en

particular, en las malas condiciones materiales de la vivienda, tanto en sus lugares de origen como en los campamentos y albergues en los que permanecen cuando trabajan en el estado de Hidalgo.

Ante estas condiciones de pobreza, las familias buscan estrategias para sobrevivir, una de ellas es la trashumancia y el desarraigo temporal, y en algunos casos definitivos, de sus territorios originales. La otra, es la incorporación temprana de sus hijos menores de edad al trabajo remunerado. La migración y los patrones de desplazamiento en los que se inscriben, como señalan Barrón y Hernández (2000, p. 1) no solamente son un apoyo a la economía familiar, sino que: “se ha vuelto el sentido de la sobrevivencia, es decir, no es la migración un complemento para la reproducción de la familia campesina de las zonas marginadas del país, sino el elemento definitorio de la sobrevivencia”. Para los autores anteriormente citados, la migración y trabajo temporal jornalero, forman parte de su vida, y han constituido una “cultura migratoria”, donde:

el empleo y la obtención de ingresos se van constituyendo en los elementos principales de la reproducción de la familia. En esta cultura, se va transformando el papel de los viejos, el papel de los niños y poco a poco todo se va subordinando a reproducción física de la familia (Barrón y Hernández, 2000, p. 19).

Al analizar las formas de organización y participación de estas familias en el fenómeno migratorio y en el mercado de trabajo agrícola, se afirma que:

Las familias estudiadas constituyen unidades de producción y consumo que adoptan estrategias de sobrevivencia, en las cuales los distintos miembros aportan recursos realizando actividades que se pueden desarrollar en diversos lugares del país o del extranjero, a pesar de dicha dispersión geográfica, todos los integrantes del hogar responden a una misma lógica.

Por ello, las personas que forman parte de la familia no pueden ser consideradas como agentes individuales que toman decisiones racionales en función

de sus propios intereses. Los actos de sus integrantes no se definen de manera personal, el que un miembro de la familia migre al extranjero, viaje con el grupo a otro estado o permanezcan el lugar de origen, no depende sólo de sus preferencias o gustos particulares, sino principalmente de las estrategias de sobrevivencia adoptadas por la familia (Rodríguez, 2006a, p. 83).

Según este mismo autor: “Los bajos ingresos que obtienen las familias hacen que éstas requieran del trabajo de todos los miembros, aun los niños en edad escolar. Esto como una estrategia de sobrevivencia de las unidades familiares” (2006, p. 13).

Es en la familia donde se despliegan evidentes mecanismos de colaboración y apoyo entre sus integrantes: “trabajan como equipo, lo que cosecha un grupo familiar se pesa junto y es el jefe de familia el que recibe el pago total, quien puede dar una remuneración a cada miembro del hogar según su criterio” (Rodríguez, 2006, p. 7).

En las regiones de atracción hidalguenses, las FJAM viven en albergues construidos específicamente para darles cobijo durante los ciclos productivos, y en cuartos rentados a veces lejos de los campos agrícolas (Valdivieso, 2007, p. 8). La situación de las viviendas es deprimente, los jornaleros pernoctan en espacios reducidos y en condiciones de hacinamiento, los servicios básicos son insuficientes y generalmente colectivos (sanitarios y lavaderos); sobreviven sin poder satisfacer sus necesidades básicas de alimentación, vivienda y educación:

Las familias aquí en el Valle del Mezquital, la mayoría de las familias viven en albergues, en tres albergues de Sedesol. Pero los demás rentan casa, rentan lugares de ahí mismo de la comunidad cerca de donde está la escuela rentan lugares. Algunas son condiciones, como que no en muy buenas, no como casas normales o en lo que llamamos normales, que tengan su baño, cocina, todo. Normalmente rentan cuartitos, rentan cuartos (Olvera, ATP del CFAEM del PIEE, Hidalgo, 2015).

Rodríguez (2006, p. 4) enfatiza: “Los migrantes son pobres, muy pobres. Ganan lo indispensable para una alimentación deficiente que apenas les permite sobrevivir y con lo que obtienen en la pizca del ejote no les alcanza para mucho más”.

Perfiles sociodemográficos

Las FJAM que se desplazan en busca de fuentes de trabajo al Valle del Mezquital, proceden de las localidades más pobres de los estados de Guerrero y Morelos y de la misma entidad federativa. En un porcentaje menor, de otros estados del noroeste (Baja California y Sinaloa), del centro (Estado de México, Ciudad de México, Guanajuato y Puebla) y sureste del país (Oaxaca, y Veracruz). Un ATP de los servicios educativos para la atención a la niñez migrante, que fue entrevistado comenta:

La mayoría vienen de Guerrero y de Morelos, en algunas ocasiones, a la mejor uno o dos vienen de Puebla, Sinaloa hasta de Baja California pero uno o dos. Hemos visto de las regiones que vienen, por ejemplo de Tlapa de Guerrero, también vienen de Chilapa, Tlapa y de la Montaña, y de la Colonia Herrera, Morelos (Olvera, ATP del CFAENM del PIEE, Hidalgo, 2015).

De acuerdo con datos de los censos realizados por la SEPH, los estados de origen por número de jornaleros migrantes y sus familiares durante los ciclos productivos agrícolas (2012; 2013; 2014) fueron los siguientes:

Tabla I. Estados de origen de los JAM en Hidalgo

ESTADO DE ORIGEN	CICLO AGRÍCOLA					
	2012		2013		2014	
	NÚM.	%	NÚM.	%	NÚM.	%
Morelos	355	34.23	408	37.12	181	22.48
Guerrero	636	61.33	629	57.23	590	73.29
Hidalgo	37	3.57	38	3.46	29	3.60
Baja California	3	0.29	-	-	2	0.25
Sinaloa	4	0.39	10	0.91	2	0.25
Puebla	1	0.10	1	0.09	-	-
Oaxaca	1	0.10	3	0.27	-	-
Estado de México	-	-	2	0.18	-	-
Veracruz	-	-	5	0.45	-	-
Guanajuato	-	-	3	0.27	-	-
Distrito Federal	-	-	-	-	1	0.12
TOTAL DE ESTADOS	1037	100	1099	100	805	100
	7		10		6	

Fuente: Elaborado por la autora.

En los datos de los tres ciclos analizados (2012-2014), la mayoría de los jornaleros migrantes que llegan a las regiones ejoterías de Hidalgo provienen de Guerrero –de los municipios de Chilapa, Tlapa, Copanatoyac, Xalpatlahuac y Mártir de Cuilapa, en un porcentaje variable que va de 57.3 a 73.3%. Esta última proporción se presentó en el año 2014, lo que muestra el incremento considerable de guerrerenses en el último ciclo agrícola analizado. En segundo lugar, se identifican los JAM que proceden de Morelos de Tenextepango y Constancio Farfán en el Municipio de Villa de Ayala (Rodríguez, 2006a, pp. 51-52), en un porcentaje que va de 34 a 37% durante el 2012 y 2013, observándose una disminución importante para el ciclo 2014 con el 22% de JAM provenientes de esta entidad. Cabe señalar, que investigaciones realizadas anteriormente reportaron una mayor presencia los jornaleros del estado de Morelos a diferencia de lo que se observa en años recientes. En el 2005 un estudio con 138 familias en cinco campamentos y albergues de Hidalgo identificó que: “66 familias indican al estado de Guerrero como su lugar de origen, mientras que 69 familias provienen del estado de Morelos y solo una familia de Oaxaca y dos de Puebla” (Rodríguez, 2006a, p. 51). En lo que respecta a la presencia de población hidalguense, ésta es mínima y no variable, ya que solamente se identifica 3.5-3.6% durante los ciclos agrícolas analizados. En porcentajes que no alcanzan 1% se identifica población de otros estados del país.

En relación al sexo de los integrantes de las FJAM durante los ciclos de los que se cuenta con información, la diferencia entre el porcentaje de hombres y mujeres no es significativa, aunque es ligeramente mayor el número de varones en los ciclos productivos 2012 y 2013. Una situación inversa se puede observar en la siguiente tabla del ciclo escolar 2014:

Tabla 2. Distribución por sexo de los JAM en Hidalgo

CICLO AGRÍCOLA	TOTAL	HOMBRES	%	MUJERES	%
2012	1037	520	50.14	517	49.86
2013	1099	556	50.59	543	49.41
2014	805	394	48.94	411	51.06

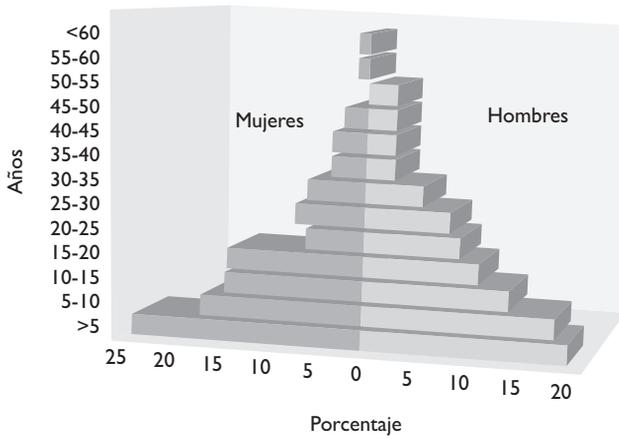
Fuente: Elaborado por la autora

Este mismo fenómeno se ha observado en investigaciones anteriores, durante el año 2005 de 703 personas encuestadas 47% eran hombres y 53% mujeres (Rodríguez, 2006a, p. 51).

En los censos que se han utilizado como fuente de información, no se incluyen indicadores sobre las edades y la escolaridad de los integrantes de las FJM. Sin embargo, en los aportes de investigaciones anteriores se muestra que una característica distintiva de la población migrante jornalera en Hidalgo, es que migra población de todas las edades. A diferencia de lo que sucede en la mayoría de las regiones de atracción de mano de obra jornalera, donde se observa poca participación de personas adultas mayores.

De acuerdo con los resultados de la *Encuesta Nacional de Jornaleros Agrícolas 2009* (Sedesol, 2010), 46% de los JAM se ubican en edades de 16 a 40 años, concentrándose 29.6% en población de 16 a 30 años. Pero en Hidalgo se ha identificado la presencia de personas mayores en la recolecta ejotera (Rodríguez, 2006a, p. 76), como se puede observar en la siguiente pirámide de población:

Figura 1. Distribución por edad y sexo de los JAM en Hidalgo, 2005



Fuente: Elaborado por la autora con datos de Rodríguez, 2007, p. 9.

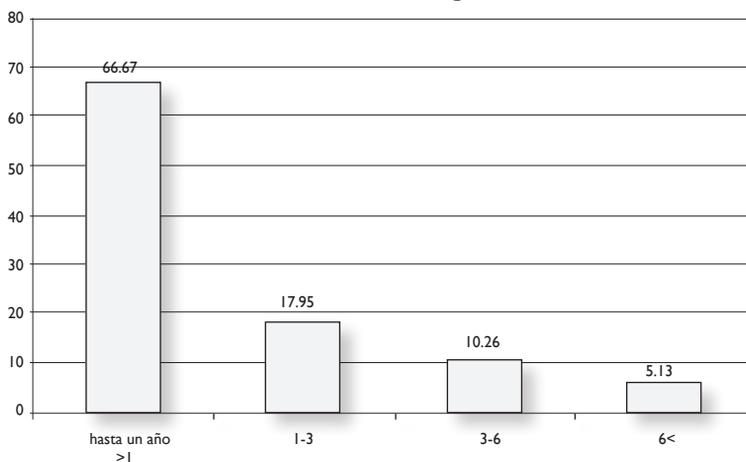
La alta afluencia de las personas mayores, podría deberse a diversos factores: una primera causa, es que las actividades que realizan en el corte del ejote no exige fuerza física extrema como es el caso del corte de la caña o el trabajo agrícola en otro tipo de cultivos hortícolas. La segunda, es que el mercado de trabajo generado por el tipo de productores (medianos y pequeños) es todavía más flexible comparativamente con las exigencias que rigen la producción extensiva en las regiones donde predomina la agro exportación. Y tercera, podría ser que la demanda de fuerza de trabajo posibilita la ocupación de adultos.

A nivel nacional se estima que en el sector jornalero agrícola el promedio de escolaridad de las personas de 15 años y más es 5.2 años (primaria incompleta); en hombres 5.2 años, en mujeres 5 años; en personas no indígenas es 5.45 años mientras que los hablantes de lengua indígena es 4 años (Aguilar, 2011). Al igual que en las demás entidades de atracción de fuerza de trabajo temporal agrícola, en Hidalgo, uno de los rasgos distintivo de estas familias son los bajos niveles de escolaridad que presentan:

de los adultos es sumamente baja, pues sufrieron cuando eran niños de muchas privaciones y han carecido de oportunidades educativas, ya sea porque provienen de comunidades muy pobres o porque en su momento también fueron niños migrantes. El ambiente académico que predomina en las familias es muy bajo. En la mayoría de los casos, los padres y hermanos mayores cuentan, en promedio, con menos de un año de educación formal (Rodríguez, 2007, p. 13).

Según estudios realizados durante el año 2005 el 66.7% de mayores de 15 años habían asistido a la escuela un año o menos, 17.95% de uno a tres años, mientras que la minoría 10.26% refiere tener de tres a seis años, y más de seis 5.13% (Rodríguez, 2006, p. 11; 2007, p. 13), como se puede observar en la siguiente gráfica:

Figura 2. Indicadores educativos sobre años de escolarización de los JAM en Hidalgo



Fuente: Elaborada por la autora.

Existen altos niveles de analfabetismo (56.4% en mayores de 10 años, 65% en mujeres y 46% en los hombres) (Rodríguez, 2006a, p. 99; 2007, p. 14). En lo que se refiere a los adolescentes, para el 2005 menos de la mitad no sabía leer ni escribir, y por lo que se puede observar en la gráfica anterior la escolaridad promedio de mayores de 15 años es muy baja:

Se trata de una población con una tasa de analfabetismo de 56.4% en los mayores de 10 años, siendo ésta mucho más alta. La educación de menores jornaleros migrantes en el estado de Hidalgo en las mujeres (65%) que en los hombres (46%). Si bien las nueva generaciones de migrantes han tenido más oportunidades educativas que sus padres, lo que se refleja en una menor tasa de analfabetismo en los jóvenes, lo cierto es que, aún entre los adolescentes hay un alarmante 43% que no sabe leer ni escribir (Rodríguez., 2006a, p. 99).

En relación al origen étnico de las FJAM, datos recopilados a través de los censos realizados por la Secretaría de Educación Estatal (SEPH) para el seguimiento estadístico sobre las familias (2012, 2013, 2014), se muestra que la mayoría de los JAM estacionales que llegan a trabajar al corte de ejote en Hidalgo, proceden de diversos pueblos indígenas: nahuas, mixtecos y tlapanecos. Aunque en escasa proporción, también se identifica la presencia de zapotecos, amusgos y mexicanos:

Tabla 3. Lenguas predominantes entre los JAM en Hidalgo

LENGUAS	CICLO AGRÍCOLA					
	2012		2013		2014	
	Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%
Náhuatl	211	20.35	264	24.02	144	17.89
Mixteco	432	41.66	392	35.67	365	45.34
Tlapaneco	23	2.22	36	3.28	48	5.96
Zapoteco	1	0.10	1	0.09	–	–
Amusgo	2	0.19	–	–	–	–
Mexicano	–	–	8	0.73	–	–
Total hablantes en lengua indígena	669	64.51	70	63.79	557	69.19
Monolingües español	301	29.03	347	31.57	211	26.21
No habla*	67	6.46	51	4.64	37	4.60
TOTAL	1037	100.00	1099	100.00	805	100.00

* No habla hace referencia a los niños pequeños que aún están en proceso de adquisición del lenguaje.
Fuente: Elaborado por la autora.

El total de hablantes en lengua indígena fue 64.5% en el ciclo 2012, 63.7% en 2013 y 69.1% durante el ciclo 2014 (SEPH, 2012, 2013, 2014). Hace más de una década, el porcentaje de hablantes de lengua indígena era considerablemente mayor. De 766 personas encuestadas en el Valle del Mezquital, en el año 2005, 75.6% era hablante de alguna lengua indígena, y sólo 15.8% eran hablantes monolingües en español (Rodríguez, 2006a, p. 52). Estos porcentajes hacen referencia, a los hablantes cuya primera lengua materna es la indígena, ya que la mayoría de la población son a la vez hablantes de la lengua castellana, con diversos niveles de bilingüismo o diferentes grados de dominio del español.

La lengua indígena preponderante es el mixteco, cuyos hablantes durante el periodo analizado (2012-2014) constituyen entre 35.6% hasta 45.3%. En segundo nivel de predominancia, se identifican los hablantes de náhuatl con un porcentaje mínimo 17.8% en el 2014 y un máximo 24% en 2013. En tercer lugar, se ubican los hablantes de tlapaneco con un porcentaje de 2.2% durante 2012 hasta 5.9% en 2014. Los hablantes de zapoteco, amusgo y mexicano constituyen una minoría lingüística que no alcanzan a representar el 1%, como se puede observar en la tabla anterior. Otro indicador relevante por destacar, es el porcentaje de hablantes monolingües en español quienes están representados en 29%, 35.5% y 26.2% en los ciclos 2012, 2013 y 2014 respectivamente. Estos porcentajes comparados con otras investigaciones realizadas hace diez años, muestran que el porcentaje de hablantes de mixteco se ha mantenido relativamente mientras que el de hablantes de náhuatl ha disminuido: “El mixteco es el idioma predominante, con un 41.8% de hablantes, seguido por el náhuatl con un 30.4% y una proporción mínima de hablantes de la lengua tlapaneca” (Rodríguez, 2006a, p. 56).

Condiciones de trabajo

Los JAM que se concentran en la recolecta ejotera, en su gran mayoría son trabajadores eventuales:

[Un trabajador eventual del campo, está definido como] aquél que, sin ser permanente ni estacional, desempeña actividades ocasionales en el medio rural, que pueden ser por obra y tiempo determinado [Este tipo de trabajadores pueden ser contratados por varios patrones durante un determinado periodo de tiempo y que formalmente no deberá] en ningún caso podrán ser superiores a veintisiete semanas por cada patrón (Secretaría del Trabajo y Previsión Social [STPS], 2013, p. 89).

Como lo comentamos anteriormente, llegan a la zona a trabajar en terrenos de pequeños y medianos productores de los ejidos que cuentan en su mayoría con producción de riego (Rodríguez, 2006, p. 1). Son “enganchados” a través de un complejo sistema de intermediarios desde sus comunidades de origen llamados “capitanes”. Figura mediadora tradicional que los transportan desde sus localidades, los vinculan con los medianos y pequeños productores de la región a fin de instalarlos en los albergues y campamentos a su llegada:

A inicios del año, los capitanes visitan la zona y hablan con los dueños de las plantaciones de ejote, estiman el área plantada y a partir de eso determinan la cantidad de familias que pueden traer. Buscan el lugar donde residirán los jornaleros cuando lleguen al Valle del Mezquital y hacen los arreglos necesarios para disponer del albergue o campamento que habitarán con las familias. De regreso en sus lugares de origen, los capitanes invitan a los jornaleros a que los acompañen a Hidalgo, para lo cual aprovechan las densas redes de capital social que suelen tener (Rodríguez, 2007, p. 7).

Un ATP del CFAEM del PIEE, comenta en la entrevista:

Si ellos, son contratados por los capitanes. Si ellos se comunican con los productores, ellos ya se llevan a su gente y quien hace los convenios y establece los acuerdos es el capitán y ya ellos hacen acuerdos con los padres de familia, con los jornaleros (Olvera, ATP del CFAEM del PIEE, Hidalgo, 2015).

Rodríguez (2007, p. 7), al referirse a esta figura de intermediación, los describe de la siguiente manera:

Los capitanes anteriormente fueron jornaleros, pertenecen a la misma comunidad, viajan con el resto de las familias y viven en los mismos campamentos y albergues que ellos. Llevan a su propia familia, la cual también se integra en la recolección del ejote. La principal diferencia entre los capitanes y los otros jornaleros es su nivel educativo y su capacidad de liderazgo, ya que ellos saben leer y escribir y son diestros en aritmética, una habilidad crucial para llevar el registro de cuánta cantidad de ejote cortó cada familia y cuánto se le debe pagar al jefe de la misma, así como para contratar transportes, pagar campamentos y cobrar a los ejidatarios. Los capitanes además saben conducir, tienen su propia camioneta y están en comunicación permanente con los ejidatarios.

Al referirse a estos mismos agentes de enganche en el caso de Morelos, Kim Sánchez (2008,) señala que son:

trabajadores inmigrantes o sus descendientes, con experiencia en el cultivo, relaciones sociales, capacidad de liderazgo y prestigio, que les permite tener el control de los canales de acceso al trabajo (tanto para empleadores como para empleados). Por distintas razones económicas, sociales y culturales que no se profundizarán aquí, los productores ejoteros delegaron a los capitanes diversas funciones en la organización del trabajo y éstos, con el tiempo, estrecharon vínculos con los intermediarios transportistas y comerciantes (p. 212).

El sistema de intermediación de los capitanes ha tenido un papel destacado en conformar otro circuito migratorio de mayor magnitud entre La Montaña de Guerrero, el oriente de Morelos y el Valle del Mezquital en Hidalgo, que cubre la demanda de trabajo en la pizca del ejote. Cabe mencionar que las

cosechas en este último ocurren de mayo a octubre, facilitando la ampliación temporal y espacial de ese mercado de trabajo (p. 214).

No obstante, la existencia de los capitanes y los acuerdos que se establecen con los medianos y pequeños productores para la contratación de los JAM y sus familias, una característica del mercado de trabajo agrícola en la producción del ejote –a diferencia de las zonas de producción intensiva en el noroeste del país–, es que los trabajadores migrantes temporales no siempre tienen garantía de ocuparse a su llegada, particularmente los que se desplazan por fuera de estos sistemas de intermediación. Lo que implica que pueden permanecer en los campamentos y albergues varios días o semanas sin trabajo, con el consecuente impacto negativo en su economía familiar (Rodríguez, 2006a):

Los jornaleros se establecen en un lugar y ellos buscan terrenos o con los dueños para que los contraten, los capitanes son los que se dedican a buscar los lugares para el corte de ejote y buscan un espacio, a la mejor una hectárea o menos o un poco más pero se terminan el trabajo en un día, por mucho dos días y entonces pues no. Los productores no están tan cerca de donde están establecidos los jornaleros. Por ejemplo, hablemos de Mixtlahala a veces se van a cortar a Atepa, rumbo a Tula (Olvera, ATP del CFAEM del PIEE, Hidalgo, 2015).

Esta inestabilidad laboral, los obliga a adaptarse a variadas condiciones de empleo en cuanto a los horarios de inicio y término de sus jornales, días laborados y de descanso, los lugares de empleo, y el productor que los ocupa:

Cuando logran encontrar quien los contrate, se adaptan a las necesidades del dueño de la huerta. Hay días que pueden iniciar labores desde la madrugada y concluir al anochecer, otras veces pueden comenzar más tarde y regresar más temprano o quedarse uno o varios días en el campamento; dependiendo siempre de la demanda de trabajo (Rodríguez, 2006a, p. 105).

La alta flexibilidad laboral y la precarización en el empleo jornalero temporal se agudiza en Hidalgo, dado: “El significativo rezago de las actividades agropecuarias en gran parte de los municipios determinan las características de un mercado laboral muy restringido y de muy baja remuneración” (Madueño, 2003, p. 173). Lo que da como resultado una profunda segmentación del trabajo, que no sólo conlleva la total desregulación por parte de las instancias gubernamentales en la determinación de los salarios y las condiciones de seguridad y protección laboral, sino además, la institucionalización de diversos mecanismos que incrementan las desventajas de los trabajadores. Estudios previamente realizados muestran que:

Los jornaleros inician sus actividades a la 7 de la mañana y concluyen a la misma hora por la noche, largas jornadas por las que reciben exiguos salarios: Los jornaleros trabajan a destajo, reciben un ingreso que oscila entre \$0.80 y \$1.00 por kilo de ejote cortado. Cada familia corta a la semana entre 400 y 2000 kilos, dependiendo del número de integrantes, lo que significa que las familias tienen un ingreso mensual de \$1600 a \$8000 (Rodríguez *et al.*, 2006, p. 8).

Las teorías sobre la segmentación del trabajo en la agricultura señalan que dos de los factores que explican esta característica son: en primera instancia los niveles de integración de la empresa (en este caso los pequeños productores locales) a los procesos productivos, los cuales están definidos por el tipo de relación de las unidades de producción con los mercados de destino. Lo que define: “las formas de organización de los procesos productivos en cuanto a volúmenes, diseño del producto, calidad o tipo de insumos utilizados, así como en las formas de organización de las empresas” (Sifuentes, 2006, p. 19). Pero, sobre todo las formas de contratación, particularmente considerando la temporalidad del empleo y la influencia de los factores locales, lo que determina la contratación y permanencia de los trabajadores y los procesos de selección-discriminación de un determinado tipo de trabajadores (Sifuentes, 2006, p. 20). Como escribe Rodríguez (2006, p. 1):

Los contratan a destajo. Si se los necesita se les llama, si no el empresario no tiene con ellos compromiso alguno. Se les paga por kilo, si la cosecha es mala, si llueve o alguna calamidad natural arruina los cultivos, el productor no pierde. No tienen vacaciones pagadas, seguro social, aguinaldo ni otras prestaciones que, de acuerdo con la ley, deben disfrutar todos los trabajadores. Si se enferman o incapacitan no trabajan y no ganan. Si la naturaleza o el mercado hacen innecesario su trabajo, ellos asumen las consecuencias.

El mercado de trabajo agrícola temporal en esta entidad federativa se caracteriza al igual que en el resto de las regiones de atracción del país, por magros salarios que perciben los jornaleros estacionales cuando disponen de empleo, razón por la cual tienen la necesidad de incorporar a sus hijos al trabajo desde edades muy tempranas; las fuentes de trabajo son inestables; las percepciones económicas dependen de la recolecta diaria familiar; no cuentan con prestaciones laborales ni equipo y mecanismos de protección para el desempeño de sus faenas; las jornadas que realizan son de hasta 12 horas y laboran todos los días de la semana según las necesidades productivas; el ingreso económico que perciben en su estadía temporal es para todo el año (Rodríguez, 2006, p. 13). Lo que les obliga a tener que ahorrar y limitar sus gastos al máximo cuando permanece en las regiones de atracción: “las condiciones de vida en el periodo en que se desenvuelven como jornaleros están subordinados, a la necesidad de ahorro, por lo que todos los gastos que disminuyen este ahorro se consideran imprescindibles” (Barrón y Hernández, 2000, p. 166). Valdivieso apunta:

En algunos casos la ganancia obtenida al migrar a Hidalgo será el único ingreso que tendrán en todo el año. Lo que perciben cuando viajan al Valle del Mezquital lo complementan con el ingreso que obtienen como jornaleros agrícolas en su lugar de origen o en otras partes del país, o con lo que reciben otros miembros del hogar que laboran en diversas actividades (2007, p. 6).

Según esta misma autora, durante los meses que estas familias permanecen en sus lugares de origen, noviembre-marzo, realizan actividades relacionadas con la albañilería; la siembra de sandía, maíz, frijol, cebolla, tomate, calabaza, pepino, melón; el corte de la caña; puestos de comida; cuidado de animales domésticos, y elaboración de artesanías de palma (Rodríguez, 2006).

En general, los recolectores de ejote trabajan sin recibir las prestaciones establecidas por la ley para la protección de los trabajadores del campo, como son: el pago por vacaciones y aguinaldo; el proporcionarles vivienda en condiciones habitables e higiénicas, y con todos los servicios básicos, tanto al trabajador como a sus familia; el otorgamiento para toda la familia de los servicios médicos e incapacidad en caso de enfermedades, más cuando se requiere por accidentes de trabajo, entre las más importantes obligaciones patronales que tienen sus empleadores (STPS, 2013, pp. 89-91). Como afirma Medécigo: “Son ignorados como trabajadores, carecen de toda garantía y seguridad social, también el trabajo infantil constituye un problema apremiante desde el punto de vista social, económico y de los derechos humanos” (2007, p. 2).

LA MIGRACIÓN Y EL TRABAJO: FACTORES CONSTITUTIVOS DE LA VIDA DE LOS NIÑOS EN LA RECOLECTA EJOTERA

Los niños que migran al estado de Hidalgo, no presentan diferencias en cuanto a las formas de incorporación a las actividades productivas agrícolas que se observan en otras regiones del país, donde no se respetan las leyes y reglamentos vigentes que prohíben el trabajo infantil ni se regula el trabajo adolescente permitido. En declaraciones difundidas por los medios de comunicación durante el año 2012 en el estado, el presidente de la Comisión de Desarrollo Rural en el Congreso local, Diputado Onésimo Serrano, señaló que:

Hidalgo no es la excepción a la explotación laboral infantil; que se concentra principalmente en los municipios de Progreso, Francisco I. Madero, Mixquiahuala y Tlahuelilpan, en donde cada temporada de cosecha de hortalizas llegan cientos de niños y niñas desde los tres hasta los 14 años de edad dispuestos a trabajar hasta 15 horas para ganar un peso por la recolección de un kilo de ejote y otros cultivos (Agenda Hidalguense, 2012, s/p).

En este mismo medio se afirmó que: “Tan solo en la pasada cosecha de Mixquiahuala y otros municipios llegaron 166 niños que no rebasan los cinco años, mientras que 279 tenían entre seis y 14”. El funcionario anteriormente referido se lamentó que en la producción ejotera, y en otras hortalizas, se prefiera la mano de obra de los menores de edad, ya que su estatura es un factor que produce una alta producción.

Para realizar estas actividades los niños migran junto a sus familias para trabajar en la pizca del ejote:

encontramos a menores que viajan con sus familias para trabajar como jornalero agrícola o para acompañar a sus padres y hermanos que laboran como tales, para ello se trasladan de un estado a otro e interrumpen la asistencia a la escuela o en ocasiones no entran a la educación básica (Rodríguez, 2006, p. 8).

Los niños trabajan de manera informal, desreglamentada y al margen de la legislación vigente (Rodríguez, 2007a, pp. 17-26; Rodríguez y Medécigo, 2007; Rojas, 2012), se les imponen las mismas exigencias que a los adultos y perciben magros ingresos, que generalmente están integrados a las percepciones del grupo doméstico en su conjunto.

Ellos representan la mitad de la mano de obra familiar, lo que llega a significar más de 42% del ingreso de las unidades domésticas en los campos agrícolas: “Entre los jornaleros que migran a Hidalgo, el trabajo de los niños de 5 a 14 años contribuye, en promedio, con un 42 por ciento del ingreso de aquellas familias en las que trabajan menores” (Rodríguez y Valdivieso, 2007, p. 110).

Los ingresos económicos que reciben los menores de edad varían según la duración de los periodos agrícolas y el producto de las jornadas realizadas, incluidos en la capacidad de producción de cada familiar (la paga que reciben es por faena o a destajo). En diversos estudios regionales realizados (Rodríguez, 2006, 2007; Valdivieso, 2007) se ha estimado que cada niño hidalguense produce 238 pesos semanales, 952 pesos al mes, en el corte del ejote, en jornadas que van de 8 a 12 horas, expuestos a las inclemencias del tiempo, con deficientes condiciones alimentarias y nutricionales, y sin ningún tipo de prestación ni seguridad laboral (Rodríguez y Valdivieso, 2007, p. 112):

El trabajo infantil es generalizado, pero los niños se van incorporando a las labores agrícolas de forma paulatina. Si bien empiezan a laborar desde edades muy tempranas, sólo una quinta parte de las niñas y niños de 4 años trabaja; luego los pequeños se van incorporando a las labores agrícolas, y cuando cumplen 6 años ya la mayoría (60%) trabaja. A los 9 años de edad, el 90% de los niños participa en la corta del ejote y a partir de los 11 años, la totalidad de los menores se ha incorporado al trabajo (Rodríguez Solera, *et al.*, 2006, p. 17).

Los menores de edad en esta entidad federativa:

- 1) Se integran a la pizca del ejote incluso desde antes de los seis o siete años.
- 2) En los campamentos y los albergues se estima que 85% de los niños trabajan.
- 3) Realizan jornadas de igual duración a las que realizan los adultos.
- 4) En el corte del ejote se estima una productividad de 76% comparada con la del adulto.

Para el año 2006, se consideraba que los menores de edad aportaban 952 pesos al ingreso familiar, 238 pesos por semana, lo que

representaba hasta 42% del ingreso familiar (Rodríguez, 2007, p. 21). Respecto a las actividades que realizan los niños se comenta.

Si, hay niños de cinco o seis años que ya van a los campos agrícolas con los padres de familia porque realmente son los que cortan. Como son chiquitos y está en el piso el ejote, pues ellos son los que cortan. Los adultos se dedican a cargar, pues ya los niños más grandes apoyan a transportar las arpillas que cortan. Pero los niños son los que cortan, la mayoría de los niños y ahorita los adultos son los que hacen los trabajos de carga y todo eso. Pero si, si se van a trabajar los niños con sus familias. Hay niños que se van a trabajar con sus papás pero también para cuidar a los niños más chiquitos. Aunque no trabajan en el corte pero van a cuidar a los niños más chiquitos (Olvera, ATP del CFAEM del PIEE, Hidalgo, 2015).

Sobre las causas que incentivan la ocupación de mano de obra en las actividades agrícolas remuneradas, adicionales a la pobreza y los bajos salarios familiares que reciben, se identifican: el significado cultural que tiene para los padres de familia la incorporación temprana al trabajo remunerado; y la relevancia del aporte económico de los niños al ingreso familiar, que representa una de las estrategias de sobrevivencia. Respecto al significado cultural del trabajo de los menores de edad, los padres de familia consideran que:

los niños no sólo aprenden en la escuela, sino también en el trabajo. No piensan que las labores de los niños sean un tipo de explotación, sino una forma de preparación para la vida [...]. Para ellos, el trabajo es parte de la forma en que el niño se va adaptando a la vida adulta, considerando, además, las diferentes concepciones sobre nupcialidad y adultez que tienen (Rodríguez, 2007, p. 17).

Acercas de la no incorporación de los NJAM al trabajo infantil, para el año 2005 se identificó que solamente en 9.42% de estas familias los niños en edad escolar no trabajan. De los infantes en el grupo de edad de 5 a 10 años 20% corresponde a niñas que no trabajan y que

eran estudiantes de tiempo completo, mientras que en el caso de los varones era 11% (Rodríguez, 2005; 2006). Una AE afirma:

¿Qué andan en el corte? La mayoría, estamos hablando que empiezan a trabajar desde los seis años, pues se puede decir que el 80% [se refiere al porcentaje de niños y niñas que trabajan]. Igual niñas que niños. Sí, a partir de los seis años más o menos empiezan a trabajar. Son pocos los que llegan los siete años y todavía no trabajan. La mayoría a los seis años ya están trabajando (Mendoza, AE del CFAENM de Hidalgo, 2015).

La participación de los menores de edad en las actividades asalariadas agrícolas tiene repercusiones negativas en su acceso, permanencia y resultados en la escuela:

aquellos menores a los seis años, son llevados a los campos de cultivo donde cortan, juegan o cuidan a sus hermanos pequeños, es decir, estos niños migrantes, cuyas edades son escolares (de 6 a 14 años), no asisten a la escuela en los términos y tiempos que plantea nuestro modelo educativo actual o el calendario escolar vigente en el estado y en el país (Hernández, 2005, p. 212).

Esto debido no sólo a las deficiencias nutricionales y los problemas de salud, sino a las limitadas condiciones físicas en las que asisten a realizar las actividades escolares dado el agotamiento producido por las difíciles y largas jornadas laborales. Además de tener que cumplir con las faenas en los campos agrícolas, los niños y particularmente las niñas, se les hace responsables de diversas actividades domésticas en los albergues o campamentos.

Figura 3. Niñas jornaleras agrícolas migrantes en Hidalgo



Fotografía: Carlos Rodríguez (2006a).

Ya que otra actividad que realizan directamente relacionada con el trabajo infantil, es el cuidado de hermanos menores. Tarea que generalmente realizan las niñas aunque en ella también participan los niños varones. Los padres de familia no permiten que asistan a la escuela y cuando lo hacen llevan consigo a los más pequeños a las aulas, ya que no cuentan con personas que cuiden a los hijos más pequeños mientras trabajan en los campos agrícolas (Valdivieso, 2007, p. 8): “Toda la familia se integra al trabajo de recolección del ejote y no tienen quien cuide a los escolares durante el tiempo que no están asistiendo a clases”.

De acuerdo con el libro *El trabajo infantil y el derecho a la educación en México*, el trabajo doméstico realizado por los menores de edad en el hogar, particularmente por niñas, forma parte de la explotación de la mano de obra infantil, en la medida en que: “Esta última forma de trabajo reduce los costos de la mano de obra adulta y la libera para el trabajo remunerado” (Schmelkes y Ramírez,

2014). Además, de que este tipo de actividades disminuye considerablemente el tiempo que deberían dedicar los infantes a las actividades escolares, al periodo de descanso y juego. Esta problemática se agudiza cuando los niños, pertenecen a hogares extensos con mayor número de hermanos y cuando la jefatura es femenina. Rodríguez (2006, p. 6) afirma que estos infantes desde que tienen uso de razón trabajan, por lo que difícilmente podrán asistir de manera regular a la escuela y que menos aún que puedan: “ser conscientes de que son ciudadanos que tienen deberes y derechos. Desconocen que hay leyes que los protegen y que también están obligados a respetar”.

Ante la situación educativa de los NJAM en el estado de Hidalgo, vale la pena investigar sobre las políticas educativas y las acciones sectoriales e intersectoriales que se instrumentan en esta entidad federativa para favorecer el acceso y la permanencia de estos menores de edad en la escuela. Pero fundamentalmente, indagar cuáles son los resultados obtenidos en la implementación de los programas educativos con los que se atiende a los NJAM, el desarrollo de los arreglos institucionales se interinstitucionales, y de las prácticas cotidianas de los centros donde se lleva a cabo el proceso de escolarización de esta población infantil. Para tratar de responder desde el análisis de la oferta educativa, cómo a pesar de los esfuerzos gubernamentales por proporcionarles atención educativa que se adapte a las condiciones y necesidades los hijos de jornaleros migrantes continúan presentando un gran rezago educativo y por qué los programas educativos que se les otorgan no han logrado ofrecer las oportunidades educativas que estos menores de edad merecen a fin de poder alcanzar mejores condiciones de vida.

CAPÍTULO 2

LA POLÍTICA EDUCATIVA Y SU IMPACTO EN HIDALGO

En este capítulo, se presenta el análisis sobre el impacto que han tenido en el estado de Hidalgo, los cambios en la política educativa dirigida a los hijos de los jornaleros, acontecidos de 2002 a 2015. De las políticas más importantes se recupera la que da origen al Pronim (DOF, 2002a), y en la que surge el PIEE (DOF, 2013). En esta última reforma se fusionó el Pronim al PIEE, para resurgir como CFAENM (Segob, 2015). Del Pronim se revisan las modificaciones que sufrió durante más de una década de operación, las innovaciones que contenía frente a las acciones gubernamentales que se habían instrumentado antes de su surgimiento y el impacto de los vaivenes financieros a los que estuvo sujeta su operación, particularmente en el estado de Hidalgo. En el caso del PIEE, específicamente lo que se refiere al CFAENM, se valoran los efectos que ha generado la puesta en marcha de esta reforma en el estado de Hidalgo a casi tres años de iniciada su ejecución.

LOS CAMBIOS COMO UNA CONSTANTE EN LA POLÍTICA EDUCATIVA: EL CASO DEL PRONIM

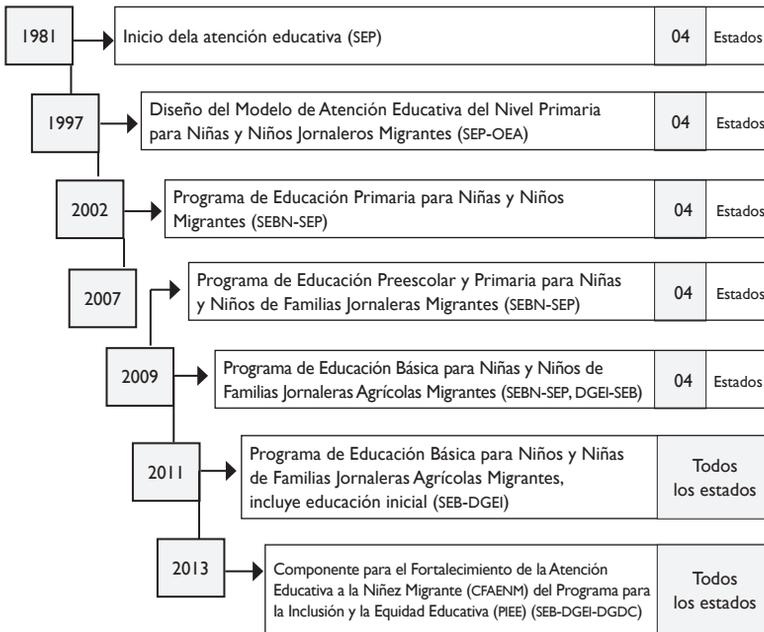
Los programas educativos para los hijos de los JAM no son nuevos. Hace ya casi 40 años que surgieron los primeros proyectos para otorgar una atención específica para esta población infantil. Me refiero a los esfuerzos realizados por la SEP a través del Proyecto Educación Primaria para Niños Migrantes (SEP, 1980; Ramírez, 2002; Rojas, 2004, 2011) en coordinación con el Fideicomiso de Obras Sociales para Cañeros de Escasos Recursos y el Proyecto de Investigación e Innovación Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes (1997) coordinado por la Subsecretaría de Educación Básica y Normal [SEBN] (Makhlouf, 2002, Rojas, 2011). Asimismo a los realizados por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) mediante el Proyecto para la Atención Educativa de la Población Infantil Agrícola Migrante que inicia en el año 1989 (Rojas, 2004; 2011) y la Modalidad Educativa Intercultural para la Población Infantil Migrante [MEIPIIM] (Conafe, 1999). En el caso particular del Pronim, éste surge en el marco del Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 (DOF, 2001) como resultado de una política que planteaba como una de sus líneas prioritarias la inclusión y la equidad educativas. Una de las estrategias consideradas estaba orientada a mejorar los niveles de bienestar y el: “Proporcionar una educación de calidad, adecuada a las necesidades de todos los Mexicanos” (DOF, 2001, p. 64). Durante este periodo sexenal a fin de contrarrestar la desigualdad educativa existente, el Gobierno Mexicano se comprometió a:

Brindar servicios con calidad uniforme a todos los educandos y asegurar que reciban la atención que requieren para lograr la igualdad de capacidades, sin distinción de condición socioeconómica, lugar de residencia, género, etnia, cultura o capacidad física e intelectual [Asimismo se planteó la necesidad de] adecuar la asignación del gasto educativo concentrándolo en las zonas y centros educativos de mayor pobreza para lograr su mejoramiento continuo y, en esa medida, mejorar la eficacia interna y equidad del sistema al asegurar

la cobertura de las comunidades indígenas, de los migrantes, de los niños en condición de pobreza y de los desplazados (DOF, 2001, p. 67).

De las acciones específicas para la educación de los hijos de los jornaleros migrantes, la política educativa se focaliza al servicio en el nivel primaria. Como se puede observar en el esquema siguiente, en el año 2002, surge el Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes (DOF, 2002a), que hoy conocemos como el Promin, el cual comienza a operar focalizando las acciones en la educación primaria. No es hasta 2007 que se incluye el nivel preescolar y en 2009 cuando se le asigna al Pronim la función de ofrecer los servicios de la educación básica completa (preescolar, primaria y secundaria). Posteriormente en el año 2011 (DOF, 2010), se incluye la educación inicial en el programa, con una particularidad adicional, que generó transformaciones importantes.

Figura 1. Cambios en la política de atención a los niños jornaleros migrantes, 1981-2013



Fuente: Elaborado por la autora.

Pronim hasta el año 2010 había sido coordinado por la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEBN) a través de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa (DGDGIE) –instancia específica responsable de los programas para apoyo a la calidad educativa–, pero en dicho año pasó a ser coordinado por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI). Es un cambio de corte administrativo del que se desconocen las razones por las cuales se llevó a cabo, pero sin lugar a dudas, representó modificaciones importantes en la orientación política-administrativa y técnico pedagógica del programa a nivel nacional, y que incrementó las dificultades en la operación del Pronim, que ya habían sido documentadas en las distintas evaluaciones nacionales realizadas al programa (Rojas, 2003, 2004, 2004a, 2005; Rodríguez y Ramírez, 2005; 2006; 2006a; 2006b; Loyo y Camarena, 2008; Rodríguez, 2008, 2009).

Para el año 2010, existía un modelo educativo, una propuesta pedagógica y materiales de apoyo y didácticos para docentes y alumnos, y aunque precaria, había infraestructura instalada y una gran experiencia educativa en los estados, sobre todo en las entidades federativas donde el servicio educativo se ofrecía desde los años noventas. De hecho, la propuesta educativa organizada en módulos que se impulsó el Pronim, durante sus primeros años de operación, recupera en buena medida el modelo educativo anterior. La propuesta modular fue una adaptación de lo que conocimos como “Limón, piña y mango”, modelo que había sido diseñado por la SEP con apoyo financiero de la Organización de los Estados Americanos años anteriores (Rojas, 2011). ¿Entonces en qué consistieron los principales cambios? Uno de ellos, fue la instrumentación de las banderas políticas del foxismo, la llamada “rendición de cuentas” que dentro de la administración pública se expresó en el establecimiento una serie de mecanismos de evaluación –tanto internos como externos–, y formas de control y de seguimiento sobre la operación y los resultados de los programas sociales.

Particularmente en el sector educativo, en el caso del Promin en el año 2002 se instituyeron Reglas de Operación (Rop), con las que se pretendió normar, no sólo a la instancia normativa federal responsable de la coordinación del programa, sino fundamentalmente, a las instancias sustantivas comprometidas con su operación del programa en las entidades federativas (DOF, 2002a).

Como parte de las Rop se establecen el formato de las firmas de convenios con todos y cada uno de los gobiernos estatales integrados en la cobertura del Pronim, y los mecanismos de corresponsabilidad entre las distintos niveles de gobierno en la atención educativas de los NJAM. Otra innovación importante, residió en la formalización del compromiso del Gobierno Federal de asignar recursos financieros complementarios y adicionales para la operación del programa en las entidades federativas. Inversión, que en aquel momento era totalmente simbólica, dados los escasos montos otorgados a las entidades para la operación del programa, particularmente durante el periodo 2002-2006 (Rojas, 2011). Durante el 2002 el Pronim contó con un financiamiento de 10 millones de pesos para distribuirse en 14 estados (DOF, 2002a), monto que fue disminuyendo durante los cuatro años siguientes, en el año 2005 el programa contaba con un financiamiento de 6.2 millones de pesos para apoyar la operación en 15 entidades federativas: Baja California, Baja California Sur, Colima, Durango, Hidalgo, Jalisco, Morelos, Nuevo León, Nayarit, Oaxaca, Puebla, San Luis Potosí, Sinaloa, Sonora y Veracruz (DOF, 2005). Apoyos, que no obstante su bajo monto, fueron significativos dada la precariedad con la que había estado operando el programa en los estados donde se ofrecía el servicio educativo a los NJAM.

Posteriormente, los apoyos financieros se incrementaron de manera considerable y paulatina a partir del ejercicio fiscal 2007. Para el 2013, último año de operación del Pronim, el presupuesto aprobado fue de casi 240 millones de pesos para atender a la cobertura de todas las entidades federativas del país.

Asimismo se plantearon otro tipo de innovaciones relacionadas con la mejora de la calidad del programa como fueron: la elaboración y diseño de una nueva propuesta pedagógica y de materiales educativos la implementación de estrategias para la formación de los docentes; la creación del Sistema Nacional de Control Escolar para Migrantes (Sinacem); la realización de evaluaciones internas y externas del programa; entre otras acciones importantes. Acciones, que a lo largo de más de diez años, en los que operó el programa, se realizaron de manera parcial y que no pudieron resolver las problemáticas más importantes para ofrecer una educación con calidad y equidad para los NJAM, como lo expondremos en los siguientes apartados de este capítulo.

DIRECTRICES DE LA ACTUAL POLÍTICA EDUCATIVA

Como se señaló anteriormente, desde hace casi cuatro décadas, el Gobierno mexicano a través de la SEP y el Conafe comenzó a operar distintos proyectos y programas federales para la educación primaria de los NJAM, y más recientemente en educación básica completa (DOF, 2009). Debido al monto de los recursos asignados, a su amplia cobertura y al número de los NJAM atendidos, el programa de mayor relevancia en el país fue el Pronim (2002-2013), que en su inicio en el 2002 fue denominado Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes.

El Pronim a partir del año 2014, en el marco de la política educativa actual fue fusionado al PIEE (DOF, 2013) y reapareció como CFAENM, una de las siete estrategias de intervención consideradas en este último programa federal.

El PIEE es una iniciativa, en la que se fusionan siete programas presupuestarios que operaron hasta el 2013 (DOF, 2013; SEP, 2014), que surge para atender la desigualdad y la exclusión educativa en los distintos niveles educativos (inicial, básica, media superior y superior), y para el fortalecimiento de programas educativos dirigidos a

los grupos sociales menos favorecidos, como son los indígenas, los migrantes, los que presentan alguna discapacidad o son sobresalientes, y para los que asisten a escuelas multigrado y telesecundarias (DOF, 2013; 2014). En lo que refiere a la educación básica, través del PIEE, el Gobierno Federal, además de comprometerse a ampliar la cobertura y favorecer la inclusión y la equidad educativa para estos grupos sociales, establece: “normas y apoyos para los servicios educativos públicos, así como el mejoramiento de infraestructura y equipamiento de instituciones públicas de educación básica [...] que atienden población en contexto de vulnerabilidad y/o discapacidad” (DOF, 2014, s/p).

De acuerdo con los objetivos específicos del PIEE para la educación básica, la población objetivo son: “todas las escuelas de Educación Básica que ofrecen los servicios de educación a indígenas, migrantes, educación especial y telesecundarias que decidan participar en el programa mediante la elaboración de la Ruta de Mejora” (SEP, 2014, p. 25). El centro de las acciones gubernamentales federal y estatales en el PIEE es el fortalecimiento de las escuelas y/o servicios públicos (financiamiento, capacidades, equipamiento), y como pretende mostrarse en los apartados siguientes, los aspectos propiamente pedagógicos quedan reducidos a las acciones locales, a quienes les corresponde: “Contextualizar los materiales y contenidos para su uso en las escuelas y/o servicios públicos de educación básica que atienden a población en contexto de vulnerabilidad” (DOF, 2014, s/p). El CFAENM en particular, tiene como objetivo el:

Desarrollo de propuestas que contextualizan: el currículum nacional, la formación docente, los materiales educativos, el uso de las TICs y la asesoría académica para la diversidad. Se apoyará con transferencia de recursos para la contratación de personal docente y de apoyo a la educación y el equipamiento específico (SEP, 2014, p. 28).

Todo ello, para impulsar el desarrollo de estrategias de equidad que ayuden a reducir las brechas que existen en el acceso y permanencia

en la educación básica de los grupos sociales en mayor desventaja, enfatizando en la necesidad de propuestas que fortalezcan la lengua materna y la diversidad cultural y lingüística (DOF, 2015, s/p). Asimismo, se enfatiza la promoción de las competencias de los docentes y de las demás figuras operativas, para mejorar la atención a la diversidad, enseñanza y gestión de los servicios educativos dirigidos a la niñez migrante.

Durante el año 2015, la Dirección General de Directrices para la Mejora de la Educación (DGDME) del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) reconoció que uno de los problemas más apremiantes por atender en el país, en términos de calidad y equidad, es la educación de los hijos de los jornaleros migrantes. Considera que la problemática de la educación de esta población, es uno de los temas más urgentes y relevantes para la agenda de la política educativa del Estado Mexicano (INEE, 2016), por lo que durante el 2015 y 2016 se dio a la tarea de emitir directrices para la atención de niños y adolescentes de familias de JAM (INEE, 2015; 2016a). Población infantil, que no obstante los esfuerzos realizados por la SEP y el Conafe:

al menos 85 por ciento de los niños y adolescentes jornaleros agrícolas no tiene garantizado el derecho a la educación, pues están fuera de las aulas [...]. Las y los NJAM siguen presentando altos porcentajes de inasistencia, repetición, abandono, poca continuidad educativa, y por ende, altos índices de rezago escolar. Se estima que estos menores en edades de 6 y 13 años tienen un promedio de escolaridad de 2.2 años (Sedesol [2011] citada por INEE, 2015, p. 4).

Resultados educativos, que están asociados con la pobreza multidimensional y la exclusión social de las familias de las que provienen, a su constante movilidad, y a la incorporación temprana al trabajo infantil. Ya que se estima que a nivel nacional del total de niños y adolescentes entre 5 y 17 años, 60% labora de manera remunerada en los campos agrícolas y 10% en otras actividades informales y domésticas (Sedesol, 2010, s/p).

Sin embargo, a pesar de la dramática realidad social y educativa que revelan estos indicadores, en el documento *La educación obligatoria en México. Informe 2016* (INEE, 2016) se señala que la integración del Pronim al PíEE ha representado el “debilitamiento a la atención educativa de la niñez migrante” debido a la drástica y persistente reducción del presupuesto público asignado al PíEE:

al integrarse programas presupuestarios específicos a otros generales, como en el caso de la fusión de los del Conafe y del Pronim con otros seis programas presupuestarios en el PíEE, se presentó una disminución considerable de los recursos asignados. Las asignaciones de gasto que el PíEE ha recibido en el Presupuesto de Egresos de la Federación son menores para 2014, 2015 y 2016 en más de 50%, que la suma del presupuesto que recibieron las siete estrategias por separado durante 2013. Incluso cuando se compara el presupuesto ejercido en 2013 por los siete programas educativos en favor de diversos grupos vulnerables contra el ejercido por el PíEE en 2014 y 2015, el gasto de los primeros sigue siendo más elevado (INEE, 2016, p. 209).

En el Programa de Emisión de Directrices 2016 se muestra que:

Mientras que en 2013 los siete programas recibieron presupuestos separados, que conformaron un monto aproximado de 1,261.1 mdp, en 2014 la asignación conjunta a través del PíEE fue de 558.8 mdp. Ello significó apenas un 44% con respecto al presupuesto 2013 asignado a Pronim durante el 2013, su último año de operación (UAN [2014] citado por INEE, 2015, p. 6).

Según declaraciones de Sylvia Schmelkes, presidenta del INEE:

al fusionarse todos [los programas en el PíEE] perdieron, se desdibujó cada uno de ellos. El PíEE reúne a indígenas, discapacitados y niños jornaleros emigrantes, entre otros. Creo que un efecto no previsto y no deseado de haber fusionado estos programas en aras de la eficiencia ha sido la inequidad, y considero que eso amerita una revisión a fondo (Citada en entrevista por Poy, 2016, p. 16).

Como lo puntualiza el último informe del INEE (2016) sobre el servicio educativo que se otorga a los NJAM:

La integración del Pronim al PíEE tuvo implicaciones muy importantes que no solo se resumen en la pérdida de presupuestos específicos para la atención educativa de esta población, sino también en la imposibilidad de contratar docentes para la operación de los servicios. Al entrar en vigor la Ley General del Servicio Profesional Docente, los apoyos del antes PRONIM, que se utilizaban para la contratación de docentes —aunque expresamente las Reglas de Operación no se enfocaban en ese uso—, ya no pueden ser empleados con dicho fin, lo cual implicó el cierre del servicio, por ejemplo, en el estado de Hidalgo. El PíEE presupone la existencia de una escuela que opera con regularidad. Sin embargo, en tanto se diseña e implanta una estrategia ad hoc en el marco del Servicio Profesional Docente para responder a la demanda de docentes calificados para brindar atención educativa a esta población, los estados enfrentaran la dificultad de asignar educadores a las escuelas (INEE, 2016, p. 205).

Lo que ha impactado en la disminución de la cobertura y en la matrícula nacional. De 70 000 alumnos registrados 2013 en el último año del Pronim ésta disminuyó a 40 000 alumnos en 2014, primer año de ejecución del PíEE (SEP [2014 y 2015], citados por INEE, 2016, p. 208). Esto debido, inicialmente a la falta de claridad en la normatividad contenida en el PíEE sobre la responsabilidad de los gobiernos estatales en la contratación de docentes. Junto con otros problemas que trajo consigo la instrumentación del PíEE en las entidades. A pesar de que los gobiernos estatales trataron de dar respuesta según el tipo de problemáticas educativas regionales específicas que presentaron dadas las heterogéneas condiciones que existen en cada entidad federativa.

El impacto negativo que ha generado la actual política educativa a quién más afecta es a los NJAM. Ya que se han recrudecido los problemas que siempre ha tenido la oferta educativa que se les otorga. Permanece la falta de coordinación intersectorial e interinstitucional;

la alta rotación, falta de reconocimiento y de formación, y la precariedad laboral de los docentes y demás agentes educativos; y se sigue enfrentando la carencia de aulas dignas para el trabajo escolar, entre otras privaciones. Pero particularmente, se adolece de propuestas pedagógicas que respondan a las necesidades educativas de los NJAM, la elaboración de materiales educativos pertinentes y del diseño de instrumentos para la evaluación y certificación de los aprendizajes, acciones prioritarias e ineludibles para mejorar la calidad y favorecer la igualdad de oportunidades educativas de esta población infantil. Para quienes hoy: “no existe para ellos una política educativa integral, coherente, articulada y sostenida que les garantice el derecho a la educación” (Cámara de Diputados, 2016, s/p; INEE, 2016, p. 213).

IMPACTO DE LA ACTUAL POLÍTICA EDUCATIVA: A TRES AÑOS DE SU IMPLEMENTACIÓN (2014-2016)

Las acciones propuestas por el PIEE (DOF, 2013), como toda reforma gubernamental, han producido múltiples y heterogéneos efectos en la operación del servicio educativo para la atención a los NJAM, que cada entidad federativa enfrenta de manera diferenciada. Además de la desinformación inicial generalizada y del tiempo que conlleva el proceso de comprensión del deber ser contenido en la formulación de la nueva reforma política, lo que significa un reaprendizaje en los agentes gubernamentales responsables de llevarla a cabo. Por que la implementación de una política es:

un proceso de convertir un mero enunciado mental (legislación, plan o programa de gobierno) en un curso de acción efectivo y es el proceso de convertir algo que es sólo un deseo, un efecto probable, en una realidad efectiva (Aguilar, 1992, p. 47).

Al momento de la implementación de las reformas son determinantes los factores y las condiciones iniciales que favorecen u obstaculizan sus resultados. Para Bardach algunos de los factores adversos iniciales que se deben superar son:

- 1) El desvío de recursos, especialmente del dinero, que deberían ser usados para obtener o crear ciertos elementos del programa.
- 2) La distorsión de los objetivos de la política, estipulados en el mandato original.
- 3) La resistencia a los esfuerzos que de manera explícita y hasta institucionalizada se lleva a cabo con el fin de lograr un control administrativo de las conductas.
- 4) La disipación de energías personales y políticas en jugar juegos que hubiese sido mejor canalizar hacia acciones constructivas del programa ([1977] citado por Aguilar, 1992a).

Para Aguilar (1992a) son dos las condiciones iniciales para poder avanzar en la implementación de una política, el que exista una estructura organizativa y la disponibilidad de los fondos con los que se pretenden llevarla a cabo. Si no están superados estos factores adversos y las condiciones iniciales resueltas, a decir de Pressman y Widlavsky: “No se puede terminar lo que ni siquiera ha comenzado. Defecto de implementación no sería la falla de la puesta en marcha sino la incapacidad de seguir adelante” (citados por Aguilar, 1992a, p. 46). Situación en la que se encuentra la implementación del CFAENM del PIEE en el estado de Hidalgo.

Sobre las estructuras administrativas: una condición inicial necesaria

Al tercer año de operación del PIEE en el estado de Hidalgo, no existe una instancia claramente instituida que sea responsable de su implementación. Durante el año 2014 –primer año de operación del CFAENM como parte del PIEE– este programa estuvo a cargo de la Dirección de Educación Básica (DEB) de la SEPH, y para el

año 2015 la responsabilidad fue asumida por la Subsecretaría de Educación Básica (SEB) de la misma secretaría. Lo que ha generado vacíos de autoridad y el rompimiento de los vínculos de coordinación al interior del mismo estado. Así como desinformación entre los agentes gubernamentales responsables de su operación. Quien fue durante 14 años coordinador del Promin, afirma en una entrevista que: “No queda muy bien definida la estructura para nosotros dirigirnos a ella. Esa es una de las dificultades que tenemos ahorita, porque nos piden informaciones diferentes instancias, y no nos queda claro a quién dirigirnos directamente” (Mejía, responsable del CFAENM, Hidalgo, 2015).

La administración de los recursos transferidos para la operación del PIEE en estado se realiza por el Consejo de Educación Básica (CEB), el cual está integrado por el secretario de educación y los directores de los distintos niveles educativos, instancia que determina los criterios de distribución y los montos financieros para cada uno de los componentes. Según afirma el excoordinador estatal del Pronim:

el reparto que hacen a los componentes lo deciden en el Consejo de Educación Básica, que son los que determinan cómo se está haciendo la distribución para los componentes, algo que no sucedía anteriormente porque ya venía etiquetado [Criterios que son desconocidos por los responsables de la operación de los servicios educativos]. No sabemos, simplemente nos dan la cantidad, nos la hacen saber pero no nos explican bajo qué criterios lo hicieron [De igual manera desconocen el monto total de los recursos al PIEE]. Exactamente no nos dicen cuánto es el monto que llega [...] se nos establece el monto por operar el componente y pues ya (Mejía, responsable del CFAENM, Hidalgo 2015).

Esta nueva forma de administrar los recursos financieros de los que se disponen, afecta negativamente los resultados del servicio educativo, particularmente en lo que refiere la autonomía por parte del equipo técnico estatal responsable del CFAENM, para la toma de decisiones en la operación del programa:

Cuando trabajamos con Pronim de manera independiente, prácticamente el recurso federal llegaba de manera directa al programa. O sea no había necesidad como lo hay ahorita con el PIEE de integrar un equipo estatal que coordine las actividades. Eso nos permitía optimizar los tiempos (López, ATP del CFAENM, Hidalgo, 2015).

A lo largo de los años que operó el Pronim, las coordinaciones responsables del programa, habían logrado adquirir una relativa autonomía –unas más que otras–, en la toma de decisiones y en la instrumentación de las acciones operativas del programa dentro de las secretarías de educación estatales. Un efecto negativo que de principio ha generado PIIE –o el “macro programa” con sus componentes como es identificado en los estados– es que le ha restado capacidades en la toma de decisiones operativas a las coordinaciones estatales responsables de la atención a los NJAM, en la medida en que es sólo es un “componente”, que opera en conjunto con los demás programas fusionados a éste. Los problemas que ya existían en las entidades federativas, para poder armonizar la gestión con la resolución de las demandas de operación del programa y contrarrestar los efectos negativos generados por los mecanismos burocráticos de las secretarías de educativas –particularmente con las instancias responsables del control de los recursos financieros–, a raíz de la integración del Pronim al PIEE en el estado de Hidalgo estos problemas se han complejizado aún más. Como señala Mejía (2015), responsable del CFAENM en Hidalgo: “Ya no podemos hacer nosotros la gestión directa con la coordinación nacional, porque tenemos que rendir al programa y, a todo lo que nos pidan, para que ellos posteriormente, lo envíen para que se mantenga la comunicación con México” (Mejía, responsable del CFAENM, Hidalgo, 2015).

Los vaivenes de la política presupuestaria

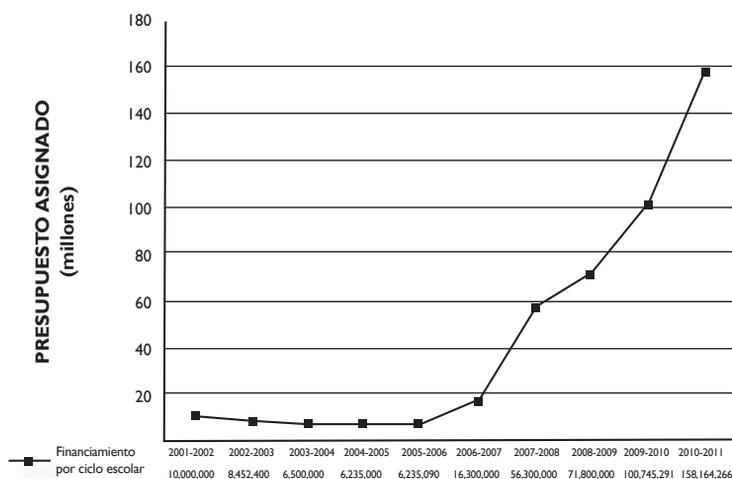
Una de las características, que históricamente ha mostrado la atención educativa de los NJAM es el precario financiamiento con el que ha funcionado. Desde el primer año de operación del Pronim (2003), fue muy limitado 10 millones de pesos a distribuir entre 14 entidades federativas y la coordinación federal del programa. El cual se fue reduciendo año con año, hasta el 2006 cuando los recursos disminuyeron a 6.2 millones de pesos para la operación de la coordinación nacional federal y el servicio educativo en 15 entidades federativas. Sin embargo, a pesar de los montos tan limitados que se transferían a los estados, estos apoyos fueron muy importantes para mejorar la calidad el servicio educativo, dada la poca inversión en la educación de estos menores por parte de los gobiernos estatales y la nula aportación de los gobiernos municipales. En Hidalgo uno de los ATP entrevistados comenta:

Yo me acuerdo que en el 99 no teníamos algún material para que pudiéramos nosotros trabajar con ellos para que los tuvieran [se refiere a los docentes] como su fundamento de trabajo, aunque estaban los programas. Pero después de las Rop pues ya se les distribuyeron a cada maestro sus programas, sus propuestas con las que podían ellos ya trabajar a parte de la propuesta nacional [...]. En el Pronim, la verdad siento que hubo muchos cambios cuando iniciaron Reglas de Operación en el 2002, pero prácticamente se empezó a aplicar en el 2003. Vi muchos cambios, porque nosotros operábamos con puro presupuesto del Estado, que era para hacer el pago de asesores y docentes y, cuando inicio Reglas de Operación 2003, hubo muchos cambios tanto lo académico como en lo que es infraestructura, materiales. ¿Porqué? Porque ahí ya venían destinadas unas partidas, por ejemplo para aulas móviles. A partir de 2013, iniciamos con las gestiones para poder hacer las aulas móviles. Logramos tener trece (Olvera, ATP del CFAENM de Hidalgo, 2015).

Estas mejoras no sólo se observaron en la disposición de recursos financieros para reproducir materiales para los docentes

y, notoriamente, en la infraestructura escolar mediante la adquisición de aulas móviles –como lo señala Olvera (2015) en la entrevista. También en la dotación de bibliotecas escolares, el equipamiento de los espacios escolares, y de manera muy evidente, en la distribución de materiales educativos para docentes y alumnos, así como en la posibilidad de realizar diversas actividades de capacitación de los docentes y para el seguimiento y el control escolar. Particularmente, después del año 2007, año a partir del cual el financiamiento educativo al Pronim se incrementó exponencialmente, como se puede observar en la siguiente gráfica.¹

Figura 2. Financiamiento educativo Pronim 2001-2011



Fuente: Elaborado por la autora.

Estos incrementos anuales de los recursos financieros para mejorar la calidad y equidad del Pronim fueron sustanciales, aunque seguían siendo insuficientes para contrarrestar las carencias

¹ Para 2012, informalmente se obtuvo el dato, se contó con más de 176 000 000 para la operación del programa. En las actuales Rop se omiten los datos sobre el financiamiento aprobado.

existentes en los estados para poder ofrecer un servicio de calidad y con equidad a la población infantil agrícola. No obstante, además de mejorar las condiciones de operación del programa se favoreció la ampliación de la cobertura y se le incrementó la matrícula escolar. Mientras que para el ciclo escolar agrícola 2003-2004 se reportaba una matrícula escolar de 12 589 niños atendidos por el Pronim (Rojas, 2011, p. 121), para el ciclo escolar agrícola 2009-2010 la SEP (2011) a través de la DGEI reporta como beneficiarios a 60 477 niños en 25 entidades federativas. En estos resultados se integra la matrícula escolar atendida por el Conafe 7 245 niños en la MEIPIM, lo que representó 10.4% de la meta programada para el 2010 (SEP, 2011).

El impacto favorable de los incrementos, a decir de los mismos ATP en el estado de Hidalgo se observó de diferentes formas:

Los campamentos pues ahorita cuentan con mucho material didáctico, a los niños pues se les da todo el material para que ellos no gasten. Se les compran sus útiles escolares, se les acondiciona con butacas, con escritorios, con libros, tenemos mucha bibliografía. Y eso sí es a partir de Reglas de Operación. Nos permitía hacer visitas de seguimiento, porque había una partida donde hablaba de los viáticos, no hablaba en sí viáticos pero sí hablaba de apoyos combustible, y eso nos permitía hacer nuestras visitas de seguimiento para que tampoco nos generara gastos. Hubo un tiempo que se cambió, un año o dos años, el apoyo para los asesores también y eso nos permitió incrementar la cobertura y el número tanto de niños como de docentes (Olvera, ATP del CFAENM del PIEE, Hidalgo, 2015).

El remanente de los recursos financieros del ejercicio fiscal 2012–2013, permitió paliar a las entidades federativas paliar el drástico recorte financiero que sufrió el servicio educativo a partir de su fusión al PIEE en el año 2014 (DOF, 2014). Estos vaivenes en la política federal en cuanto a la inversión pública destinada para la atención educativa de los NJAM, necesariamente se han reflejado en los montos con los que ha operado el servicio educativo en las entidades

federativas. Como se puede observar en la tabla 1, en el caso de Hidalgo.

Tabla 1. Montos asignados en Hidalgo para la atención de los NJAM, 2003-2014

CICLO AGRÍCOLA ESCOLAR	MONTO DE RECURSOS		TOTAL (\$)
	FEDERAL	ESTATAL	
2003	452 000.00	400 000.00	852 000.00
2004	350 000.00	400 000.00	750 000.00
2005	141 751.00	400 000.00	541 751.00
2006	132 166.00	432 000.00	564 166.00
2007	159 607.00	432 000.00	591 607.00
2008	1 448 243.00	480 000.00	1 928 243.00
2009	2 317 832.30	500 000.00	2 817 832.30
2010	2 553 540.00	564 000.00	3 117 540.00
2011	2 232 879.00	564 000.00	2 796 879.00
2012	3 042 162.89	584 000.00	3 626 162.89
2013	882 431.28	584 000.00	1 466 431.28
2014	882 431.28	–	882 431.28
			19 935 043.75

Fuente: Elaborado por la autora.

Los montos de los recursos asignados para la operación del Pronim y CFAENM en el estado de Hidalgo de 2003 al 2014, además de que fueron muy limitados y variables, particularmente los montos de los recursos federales que fueron asignados a la entidad federativa. Los cuales, más que responder a las condiciones en las que opera el servicio y a las necesidades educativas que se enfrentan en los estados, dependían de la asignación de recursos debido a los vaivenes políticos y presupuestarios existentes a nivel federal. Como se puede apreciar en la tabla anterior. En Hidalgo del año 2003 al 2006, los

recursos financieros federales fueron disminuyendo drásticamente año tras año, para mostrar un ligero incremento en 2007.

Este incremento representó un punto de inflexión de la tendencia decreciente de los montos de los apoyos federales durante los primeros cinco años de la operación del Pronim. Fue el inicio de un periodo de incrementos anuales (2008-2012) muy significativo en la historia del servicio educativo para la atención de los NJAM en el país, que podríamos denominar “La Época de Oro”. Época que no estuvo exenta de problemas, en cuanto a la pertinencia en la aplicación y uso de los recursos, como ya se documentó en una obra anterior (Rojas, 2015).

Figura 3. El equipamiento de los espacios escolares



Fotografía: José Luis Olvera Trejo. ATP del CFA ENM. Archivo personal. Hidalgo. 2017

“La Época de Oro” concluye al inicio de 2013 cuando comienzan los recortes presupuestarios a los programas sociales. En las entidades federativas se reciente el impacto negativo de la nueva

política impulsada por el Gobierno Federal con la instrumentación del PíEE:

Nos ha afectado mucho porque pues hablemos del año 2013, 2014, ni siquiera el 50% nos dieron de lo teníamos el año anterior, el 2012. Entonces sí nos afectó en la operación para atender las necesidades que tenemos en el campo, en varios campamentos (Mejía, responsable del CFAENM, Hidalgo, 2015).

En relación a los montos de los recursos financieros que aporta el Gobierno Estatal en Hidalgo, éstos han sido más constantes pero también insuficientes. Ya que debemos de considerar que prácticamente el total de los recursos se utilizan en el pago de los salarios (en su modalidad de becas o apoyos sociales) de los docentes y otros agentes educativos como son los AE. Esta forma en la que se aplican los recursos estatales en Hidalgo, aunado a la falta de claridad de las Rop del PíEE (DOF, 2013, 2014, 2015), respecto a la responsabilidad de los gobiernos estatales en la contratación y el pago de los salarios del personal educativo incorporado a los diferentes componentes, generó graves problemas para el otorgamiento del servicio educativo sobre todo durante los dos primeros años de operación del PíEE.

Afectación en la contratación y salarios de los docentes y otros agentes educativos

En Hidalgo el primer efecto negativo en CFAENM derivado de la implementación del PíEE fue la falta de disponibilidad presupuestal para la contratación de docentes. Razón por la cual se retrasó el inicio del servicio educativo durante el ciclo escolar agrícola 2014,² que fue resuelto mediante el apoyo voluntario y sin goce de sueldo

² El periodo del ciclo escolar agrícola en que se llevan a cabo las actividades propiamente escolares es de mayo a octubre.

por parte de los docentes y AE. Como comenta uno de los ATP de la Coordinación Estatal del CFAENM:

Nosotros teníamos un recurso estatal que era para pago de docentes y asesores pero al aparecer en Reglas de Operación que se hacía cargo la Federación, el estado ya no pagó eso. Tuvimos que esperar, hasta que no apareciera el recurso para docentes no podíamos contratar a los maestros porque no teníamos claridad en relación cómo íbamos a pagar. Entonces lo que hicimos con los maestros fue reunirlos y pedirles que ellos nos apoyaran y nos apoyaron de manera voluntaria.

Por su parte, el profesor Mejía responsable del CFAENM en el estado señaló en una de las entrevistas aplicadas:

Lamentablemente, hablemos del 2014 para ese momento en las Reglas de Operación si venía un presupuesto para el pago de los docentes y los asesores. En el PíEE del 2014. Y eso hizo que el Estado ya no nos apoyara en esa parte, que siempre lo había hecho para el pago de las becas y la ayuda social que se les da. Y ese fue el primer obstáculo que tuvimos, porque se tuvo que convencer a los docentes para que trabajaran y fue hasta después del término del ciclo escolar que se le pudo pagar todo el trabajo que desarrollaron. Pero si fue un problema muy serio porque arrancamos a destiempo y, si hubo alguna deserción de maestros que no les llegaba su pago. Pues de hecho algunos se retiraron pero regresaron. O sea viendo que no encontraban otra fuente de trabajo optaron por regresar. Porque igual ya habían empezado con nosotros ya algunos meses y se les animó a seguir y ya al final se les pagó hasta el mes de diciembre. Pero eso repercutió en un servicio no muy bueno, como lo hubiéramos querido, porque si hubo situaciones de irregularidad (Mejía, responsable del CFAENM, Hidalgo).

Durante el año 2014, el pago de los salarios fue cubierto con los recursos que se le asignaron al CFAENM como parte del PíEE. De los 882 431. 28 pesos para la operación anual del servicio educativo en el estado, se invirtieron cerca de 600 mil pesos en el pago de salarios. Recursos de los que no fue posible disponer durante

todo 2014 y principios del 2015, como lo afirmó el responsable del servicio educativo: “estamos a la espera de eso pero lo que nos den ya no está destinado para los maestros o sea que ya, el problema nos queda. Ya no podemos gastar en otra cosa. Si está complicada la situación que estamos viviendo ahorita” (Mejía, responsable del CFAENM, Hidalgo, 2015).

Para el año del 2016 en las Rop del PIEE (DOF, 2015), los recursos financieros que se transfieren a las entidades federativas son considerados subsidios de apoyo. Es decir, una ayuda extraordinaria que se otorga por tiempo determinado, pero que no sustituyen la responsabilidad financiera de los gobiernos estatales. Dentro de las acciones consideradas para el fortalecimiento de los servicios de educación migrante sólo se reconocen: el pago de asesores externos; congresos y convenciones; equipamiento específico; fortalecimiento académico: diplomados, congresos, seminarios, encuentros académicos, cursos, talleres, conferencias, reuniones de trabajo, entre otras; materiales educativos de apoyo académico; acciones para la contextualización curricular; asistencia técnica para la operación del Sinacem y otros sistemas informáticos que apoyen el funcionamiento del programa; seguimiento y acompañamiento; y apoyos específicos es decir recursos destinados a figuras educativas de educación indígena y/o migrante que participen en procesos de formación que por su ubicación geográfica se encuentren alejadas de las zonas urbanas (DOF, 2015). Sin embargo, esta normatividad no fue comprendida cabalmente por el gobierno de Hidalgo, ya que suspendió los pagos de los apoyos para el pago de los salarios o becas de los docentes durante el año 2014 y parte del 2015 con los efectos negativos ya descritos anteriormente.

Adicionalmente a la falta de claridad en la normatividad y la disminución de los recursos la instrumentación del PIEE también impactó negativamente en la disminución de los montos de los precarios salarios de los docentes y de los asesores escolares. En Hidalgo para el ciclo escolar 2015, los docentes percibían un apoyo económico de 2 000 pesos mensuales por su participación en el

programa y el salario de los asesores escolares era de 2 200 pesos mensuales:

lo que nos ha afectado también es un poco en el sueldo. Porque antes nos daban parte de lo que era el estado, lo que les pagaba el estado y lo que mandaban de México. Y ahorita pues ya básicamente nos bajó mucho en eso. Ni México ni el estado. De hecho el año pasado, cuando entramos nos dijeron: “No sabemos si les vayamos a pagar”. Y ya nosotros aceptamos continuar trabajando, ya nos pagaron hasta diciembre. Eso es lo que nos ha estado afectando (Mendoza, AE del CFAENM del PIEE, Hidalgo, 2015).

Durante los últimos años de operación del Pronim, se les autorizó a las entidades federativas distribuir apoyos financieros adicionales para fomentar las actividades de supervisión y seguimiento que realizan los asesores escolares en las localidades donde se ofrece el servicio, con la finalidad de motivar la permanencia de los docentes en el programa. Sin embargo, fueron cancelados en las Rop del PIEE los recursos necesarios para este rubro en la operación del programa. Ya que al igual que en las demás entidades federativas en Hidalgo, existe una alta rotación y abandono de docentes del programa, los cuales estaban estimados en 20% lo que se incrementó para el ciclo escolar 2014 hasta 50% en algunas de las zonas escolares (López, AE del CFAENM, Hidalgo, 2015).

Todo esto, contribuyó en la disminución de cobertura y en la matrícula escolar, ya que del ciclo escolar agrícola 2013 al 2014 en el nivel preescolar hubo una disminución del 8% y a nivel primaria de casi 10%. Porcentajes que parecieran no ser significativos pero que en el contexto jornalero migrante representan una gran pérdida, debido a las dificultades y obstáculos que se tienen que superar para que los niños asistan a la escuela. Esta disminución en la matrícula se asoció a la falta de recursos para el pago de los salarios de los docentes:

Sí, sí nos bajó porque los maestros nos pidieron, que sí nos iban a trabajar sin pago pero que se mantuvieran en los lugares más o menos accesibles, que no

gastaran tanto. Y bueno, se dio porque no teníamos el dinero para pagarles. Entonces eso fue una de las problemáticas muy serias que tuvimos (Mejía, responsable del CFAENM, Hidalgo, 2015).

El problema de la contratación y el pago al personal, para el año 2015 seguía vigente, ya que persistía la falta de claridad sobre qué nivel de gobierno federal o estatal iba a hacerse responsable de erogar este gasto, esencial para no suspender el servicio educativo en el estado: “Ahorita para 2015 tenemos ya el problema más serio. Porque ahorita ya no vienen en las Rop del PíEE un presupuesto para el pago de docentes. El Estado ya no autoriza apoyo para ese pago, y entonces ahora estamos peor”. Afirmó en su momento el responsable del CFAENM en el estado de Hidalgo, 2015.

Disminución de las actividades de capacitación de los docentes

Otro impacto negativo que generó la implementación del PíEE en el estado de Hidalgo se observó en la capacitación de los docentes. Como parte de la operación del Pronim, en el estado tradicionalmente se realizaban a lo largo del ciclo escolar, diversas actividades para la capacitación y actualización de los docentes:

- 1) Un curso inicial a cargo de la coordinación estatal y asesores técnico pedagógicos con la finalidad de introducir y contextualizar a los docentes de nuevo ingreso, y ofrecer herramientas didácticas para el trabajo pedagógico.
- 2) Dos talleres de formación continua (dependiendo de los recursos financieros disponibles) y una tercera reunión para fines de evaluación.
- 3) Una reunión de intercambio académico interestatal a fin de conocer los problemas educativos regionales, las experiencias de trabajo en los estados y las propuestas de los diversos

equipos técnicos para la resolución de problemas técnico-pedagógicos que se enfrentan en el tabajo educativo con la niñez migrante.

Adicionalmente la disposición de recursos financieros permitía apoyar en el seguimiento y la asesoría al desempeño de los docentes, y la gestión para el acondicionamiento y la detección de las necesidades en albergues y campamentos por parte del equipo técnico de la coordinación estatal del programa.

Al referirse a la capacitación, en sus diferentes modalidades en que se ofrecía, y la cual resulta indispensable para mejorar la calidad de los servicios educativos debido a la alta presencia de docentes de reciente ingreso en cada ciclo escolar agrícola, uno de los ATP del CFAENM explica:

Al inicio, antes de que empiecen los trabajos con los niños nosotros trabajamos con los docentes el trabajo de formación y hablamos ahí de lo que es el taller inicial. Normalmente dura 3 o 4 días y ahí hablamos del diagnóstico, de la evaluación pero hablamos también del trabajo con los planes y programas y con los libros de texto, ahí hablamos sobre los enfoques, lo metodológico, después hay una capacitación permanente en relación a los resultados del trabajo que vamos viendo con los maestros y con los niños. La capacitación permanente es en relación a las necesidades que se van surgiendo. No tenemos un periodo específico pero normalmente nosotros procuramos que sea entre julio y agosto (Olvera, ATP del CFAENM de Hidalgo, 2015).

Este mismo asesor responsable de los aspectos técnico-pedagógicos en la coordinación estatal explica la importancia de los talleres organizados para la evaluación de los resultados y otro tipo de eventos que se realizaban para apoyar la capacitación de los docentes:

Analizamos todos los resultados que se tuvieron. Nosotros los manejamos en líneas de acción, tenemos la línea de acción de gestión institucional, la línea de formación docente, la línea de seguimiento y evaluación, la línea de desarrollo

de la propuesta curricular de administración y control escolar y lo de recursos humanos y materiales. Con base a esas líneas, analizamos todos los resultados que se obtuvieran y, esto abarca lo académico, lo administrativo, lo material, todo eso. Evaluamos que tantos resultados tuvimos y de ahí surge el diagnóstico para el siguiente año [...].

A parte de esto, los maestros tenía la oportunidad de ir a los intercambios de experiencias pedagógicas a nivel nacional. Iban cuando convocaba la Coordinación Central. Íbamos con los docentes, a veces iban de preescolar, a veces de primaria o nada más uno de un nivel, pero tenían esa oportunidad de hacer intercambios con los docentes de otros estados, cuando ellos tenían una experiencia pedagógica exitosa que tenía con sus alumnos la compartían con lo demás estados, y de esa manera los docentes podían ir fortaleciendo su formación. A parte de las experiencias en las reuniones que teníamos a nivel nacional, igual se hablaba de planes y programas (Olvera, ATP del CFAENM, Hidalgo, 2015).

Todas estas actividades que se realizaban con los recursos financieros de los que se disponían durante los últimos años de operación del Pronim fueron suspendidas. En la operación del CFAENM con la reducción de los recursos financieros, las actividades técnico-pedagógicas que se venían realizando para la capacitación de los docentes dejaron de efectuarse durante el ciclo escolar 2014 y 2015. A decir del responsable del CFAENM en Hidalgo: “Por el hecho de no tener disponible el presupuesto, no se ha podido capacitar a los maestros. Es un impacto negativo para ellos y para los niños porque tenemos mucha gente nueva” (Mejía, responsable del CFAENM de Hidalgo, 2015).

Figura 4. Cursos de capacitación para docentes



Fotografía: José Luis Olvera Trejo. ATP del CFAENM. Archivo personal. Hidalgo. 2017.

Pese a la limitada duración de la capacitación que se ofrece para los docentes, hoy los maestros han dejado de recibirla: “Capacitación eso es lo que también ha fallado, ya no ha habido muchos cursos. En otros años íbamos incluso a los cursos nacionales, desde hace dos años ya no ha habido cursos ni estatales tampoco, pocos muy pocos” (Mendoza, AE del CFAENM de Hidalgo, 2015). Todo esto se ha traducido en descanto y preocupación, por parte de los distintos

operarios de los servicios educativos en el estado, lo que expresa de manera explícita el responsable del servicio educativo para la atención a migrantes: “Yo creo que cuando diseñaron toda esta integración de componentes o de programas, creo que había una visión de mejorar todo. Pero ya en la operación real, sentimos que no fue así porque se presentaron muchas dificultades, y se siguen presentando” (Mejía, responsable del CFAENM, Hidalgo, 2015).

CARENCIA DE PROPUESTAS PEDAGÓGICAS PARA LOS NJAM

Los modelos pedagógicos para la atención de los NJAM han sido diversos pero ninguno ha logrado consolidarse e impactar favorablemente en los aprendizajes de esta población infantil. Hoy –en condiciones diferentes– en la atención estrictamente pedagógica y didáctica sigue prevaleciendo en las entidades federativas un principio que orientó las acciones educativas desde los años noventa: atenderlos aún sin contar con un modelo educativo que orientara el trabajo educativo. Un ATP, que desde el año 1998 comenzó a trabajar en Hidalgo en el servicio educativo para los NJAM, recuerda:

Los maestros en el estado de Hidalgo, empezamos a trabajar con materiales, que realmente nos fuimos apropiando de algunos programas y proyectos, mientras estructurábamos y nos estábamos organizando para poderles dar la atención. *Y como la prioridad era atender a esos niños, ahora sí como fuera atender a esos niños que no los atendía nadie,*³ empezamos a agarrar algunos materiales de otros programas y proyectos, sobre todo el programa de esa época, del año 93 (Olvera, ATP del CFAENM de Hidalgo, 2015).

La narración contenida en este testimonio, hace referencia a la experiencia vivida por los docentes hace ya casi 20 años, cuando se comenzó a ofrecer atención educativa a los NJAM. Lo paradójico es

³ Subrayado nuestro.

que en la actualidad los docentes en Hidalgo, presentan la misma problemática ante la carencia de un modelo pedagógico pertinente que les permita orientar y organizar trabajo didáctico.

Los diferentes modelos pedagógicos

De 1997 a 1998 se elaboró el Diseño de un Modelo de Atención Educativa de Nivel Primaria para niños y niñas jornaleros agrícolas migrantes por parte de SEP (SEP, 1997; Sánchez y Jaramillo, 1998; Sánchez, 2002; Rojas, 2003). Que contenía una propuesta curricular y pedagógica centrada en los procesos de lectoescritura, teniendo en cuenta los contextos para migrantes y las características particulares de los NJAM, y que se conoció como “Piña y Limón” (Rojas, 2011).

Empezamos con eso, un año o dos años pero cuando iniciamos con la primer propuesta de secuencias que fue de Limón, Piña y Mango. Esa propuesta, estaba diseñada en relación al proceso de aprendizaje de los niños, ahí hablábamos de los niveles conceptuales, por ejemplo en español, de los niveles conceptuales, que silábico, pre silábico y alfabético por el que pasan los niños. Cuando iniciamos nosotros con esa propuesta en el estado, nos parecía que estaba bien porque estaba diseñada por los especialistas de las asignaturas (Olvera, ATP del CFAENM de Hidalgo, 2015).

Aún a pesar de contar con esta propuesta pedagógica, el equipo técnico del estado de Hidalgo, realizo diversas actividades para diseñar estrategias más pertinentes para la búsqueda de estrategias para la atención de los niños, acompañadas de actividades formativas para los docentes e iniciativas para la adaptación curricular:

Teníamos talleres, en donde los especialistas nos daban a trabajar lo que eran los libros de texto y cómo los íbamos a trabajar nosotros. Siento que estaban bien fundamentados, el único problema es de que como se trabajaban tres

libros diferentes para primero y se conflictuaba el maestro. A veces decíamos: ¿cuál trabajamos? Era todo un proceso, en cual los maestros se tenían que capacitar pero estaban adecuados a lo que eran los programas en ese momento (Olvera, ATP del CFAENM de Hidalgo, 2015).

Durante los primeros cinco años de operación del Pronim de 2002 a 2006, bajo la coordinación de la SEBN de la SEP, a través de la DGDGIE, se avanzó en el diseño, elaboración y pilotaje de la propuesta educativa organizada en “Módulos” como parte de las iniciativas contenidas en el *Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes* (SEP, 2002, 2003, 2004). En términos de la organización curricular, en este modelo se consideró que el tiempo promedio que los niños migrantes asisten a la escuela era de cinco meses, por lo cual se propuso el trabajo escolar en cinco módulos: el primero titulado “Como somos”; el segundo, se orientaba al análisis de la estructura familiar; el tercero tenía como centro diversos contenidos relacionados con la identidad; en el cuarto se integró con temas relacionados con sus desplazamientos; y en el último, se pretendía consolidar la conciencia de identidad nacional (Rojas, 2004a).

Este modelo pretendería ser flexible a fin de que le permitiera a los docentes adaptar los contenidos escolares a las necesidades y contextos educativos locales. Por ello se orientó hacia la elaboración y consolidación de una propuesta pedagógica alternativa mediante el:

- 1) Desarrollo de una propuesta curricular de educación primaria para niños migrantes, congruente con los propósitos nacionales de la educación básica, que considerara las necesidades y condiciones de vida y trabajo de la población infantil migrante, y generara oportunidades de aprendizaje en cualquiera de los contextos donde transite.
- 2) Impulso a la adquisición y el desarrollo pleno de las competencias comunicativas –hablar, escuchar, leer y escribir– como prioridad del currículo de la educación primaria.

- 3) Elaboración de diversos recursos didácticos para el trabajo en el aula a fin de enriquecer las experiencias de enseñanza y aprendizaje de los docentes y sus alumnos.
- 4) Edición de materiales de enseñanza y aprendizaje, dirigidos a alumnos, educadores, asesores y coordinadores (Rojas, 2004a).

El modelo de la propuesta educativa por módulos (SEP, 2002, 2003, 2004) intentó implementarse en el país, sin que se llevara a cabo un seguimiento sistemático acerca de su pertinencia. En algunas entidades federativas la propuesta modular nunca se aplicó y en otras, cuando más, sólo se recuperaron algunos de los materiales de apoyo generados para la implantación de la propuesta modular. Durante este periodo se diseñaron y publicaron diversos materiales de apoyo al trabajo docente (Rojas, 2004a, pp. 89-102):

- 2003: *Guía para el Educador. Español. Primer y Segundo grado; y la Guía para el Educador. Matemáticas. Primer y Segundo grado.*
- 2004: *Guía para el maestro: La enseñanza de la lengua escrita, las matemáticas, y el conocimiento del medio natural y social. Segundo y Tercer ciclo de la educación primaria; Estrategias de enseñanza multigrado para primaria migrante; Guía para divertirse con el acervo; y diversos recursos para los niños como fueron las cintas tituladas *Cómo enseñar a leer y escribir a las niñas y a los niños migrantes, Las matemáticas y el juego en el aula y La gestión escolar y población migrante.**

No obstante la difusa producción de materiales educativos, no fue posible aplicar de manera generalizada la propuesta modular, debido –entre otras causas–, a su insuficientemente difusión entre los equipos técnicos estatales (coordinadores, asesores técnicos, asesores escolares, y docentes) y a la falta de evaluaciones sobre su pertinencia y viabilidad en la práctica educativa con la población para

la que fue diseñada la propuesta educativa (Rojas, 2005, p. 107). A decir de uno de los ATP entrevistado:

Cuando vino el cambio de la propuesta por módulos, hubo un año que se trabajó por módulos y se cuestionó mucho esa [se refiere a la propuesta] que se trabajo por módulos ¿Por qué? Porque a nivel nacional, no en el estado de Hidalgo, se consideraba que había sido un cambio por un cambio de gobierno. Entonces, rompimos con una propuesta que ya estaba, que ya los niños tenían su material, cada niño tenía su libro. Cuando fue la de módulos no. Se trabajó con la propuesta, los maestros trabajaron con la propuesta y los niños con los ficheros pero veíamos que los ficheros didácticos era para que los niños fueran más autónomos. Entonces, había niños que realmente todavía no estaban bien formados, no podían ser tan autónomos, apenas estábamos en ese proceso de que los niños tenían primero que socializarse, conocer para que se trabajara esos ficheros los niños tendrían que tener desarrolladas muchas competencias ¿no? Entonces hubo mucho cuestionamiento, se dejó de trabajar un año a nivel nacional, aquí en el estado también. Se retomaron los planes y programas nacionales, que aunque la propuesta por módulos también estaba consolidada por la propuesta nacional fundamentada (Olvera, ATP del CFAENM de Hidalgo, 2015).

A partir del año 2010, el Pronim bajo la coordinación de la DGEL, se caracteriza por la ausencia de normatividad técnico-pedagógica de parte de la coordinación central. Entre otras causas, debido a la falta de comunicación entre la instancia normativa y las instancias estatales responsables de la operación del servicio educativo. Lo que dejó al libre albedrío de los estados la decisión del trabajo propiamente didáctico.

Después se volvió a retomar la propuesta nacional muchos años yo creo hasta el 2011, 2012 pero también vimos que se estaba desfazando. ¿Por qué? Porque ya los planes y programas ya eran otros, ya son otros, por ejemplo ahorita en 2011. En el 2011 cambiaron los programas. Con el Acuerdo 592 de la articulación de la Educación Básica cambiaron los planes y programas. Entonces ya

veíamos que por ejemplo en cuestión de referencias bibliográficas se desfazaron, todo lo que ya nosotros, en el estado trabajamos con planes y programas aunque también le pedimos a los maestros que analicen esa propuesta... la de módulos. Que la analicen todavía ¿qué les sirve? ¿Qué no? Y es que estaba diseñada por ciclos. Está diseñada por ciclos, en el primero y segundo grado no se trabajan los ficheros porque hay niños que todavía no saben leer y escribir, y de tercero a sexto sí se trabaja con los ficheros. Realmente lo que ahorita estamos diciéndoles que trabajen con la propuesta nacional ¿por qué? Porque la de módulos ya está descontextualizada (Olvera, ATP asesor del CFAENM de Hidalgo, 2015).

Los aspectos pedagógicos y didácticos, en el mejor de los casos, se resolvieron a través de los equipos técnicos estatales con mayores recursos financieros y humanos, que diseñaban estrategias pedagógicas y didácticas para la enseñanza de algunas competencias básicas como es el caso de la lecto-escritura y las matemáticas:

El trabajo se complica más en lo que es la lectura. En la lectura los niños vienen y no saben leer, quiere decir que empezamos de cero. ¡Empezamos de cero! Vamos iniciando apenas el ciclo agrícola [...] estamos teniendo como un diagnóstico de cómo aprenden las letras, y no saben tampoco los números (Delgado, docente del CFAENM de Hidalgo, 2015).

Áreas de enseñanza que para los docentes son prioritarias y en las que, a decir de ellos mismos, son las que presentan mayores niveles de dificultad para los alumnos.

LA FALTA DE NORMATIVIDAD TÉCNICO PEDAGÓGICA

En la atención educativa de los NJAM en el PIEE, no se atiende la urgente demanda que implica el diseño, elaboración, instrumentación y evaluación de una propuesta pedagógica de calidad y materiales educativos específicos que respondan a las heterogéneas

necesidades educativas de los NJAM. Menos aún, a los propósitos formativos específicos de los diferentes niveles de educación básica (preescolar, primaria y secundaria).

Figura 5. Actividades escolares de niños agrícolas migrantes



Fotografía: José Luis Olvera Trejo. ATP del CFAENM. Archivo personal. Hidalgo. 2017.

Si bien son relevantes, las acciones contempladas por la DGEI, como instancia normativa pedagógica, orientadas al fortalecimiento de la cultura indígena y la lengua materna, dada la alta presencia de niños indígenas en los espacios escolares migrantes. Además de que se reconozca la importancia de atender a la diversidad cultural y lingüística que caracteriza a los NJAM y sus contextos educativos tanto en sus regiones de origen como de atracción. Sin embargo, para lograr las

adecuaciones curriculares pertinentes y la contextualización de los contenidos escolares y de los materiales educativos, es urgente un modelo pedagógico que oriente el trabajo educativo y las actividades escolares que realizan cotidianamente los docentes.

En apoyo a la calidad de la oferta educativa, bajo la coordinación de la DGEI, se ha avanzado con el diseño y producción de materiales para niños y adolescentes, docentes y padres de familia indígenas y migrantes de los niveles preescolar y primaria. Se han elaborado una gran cantidad de materiales de “Nueva generación” para el trabajo de docentes y alumnos para educación preescolar y primaria (Olvera y Araiza, 2014). No obstante esta profusa producción, en los estados no se observa la existencia y el uso de estos materiales en el trabajo educativo cotidiano con los NJAM.

Estos materiales han sido diseñados con el enfoque teórico-metodológico de los marcos curriculares impulsado por la DGEI, que pone como ejes articuladores de los contenidos y las estrategias escolares a las prácticas socioculturales y la lengua indígena (Morales, 2011). Sin embargo, su contenido: “está orientado a revitalizar la cultura, cosmovisión y los saberes de las comunidades indígenas” (Olvera y Araiza, 2014, p. 23). Lo que a decir de los propios docentes no responde a las necesidades educativas de los niños migrantes y ellos no cuentan con la orientación suficiente para realizar las adaptaciones correspondientes:

La DGEI nos ha enviado materiales, y últimamente lo que hemos visto, es que han sacado algunos materiales para migrantes, que no vienen exprofeso pero se pueden hacer estas adaptaciones curriculares, y ahora todos los materiales de la DGEI dicen para educación indígena y migrantes [...] lo cierto es que la coordinación nacional desde el año pasado se ha desdibujado totalmente, salvo información que pide pero no hay de ahí en fuera un apoyo adicional. ¡No ha habido nada! (Mejía, responsable del CFAENM de Hidalgo, 2015).

Debido al desconocimiento de una normatividad pedagógica, la desinformación que muchas veces reciben en los breves cursos de

capacitación, y la falta de recursos didácticos y materiales para realizar sus actividades educativas, el trabajo de los docentes del Pronim (ahora CFAENM) se ha convertido en un conjunto de propósitos educativos heterogéneos y confusos. Ya que los docentes construyen las finalidades esperadas de su trabajo de enseñanza, a partir de la conciencia de las limitaciones de formación que tienen y de las carencias que enfrentan en los precarios contextos educativos donde trabajan, en un intento por dar respuesta a las necesidades e intereses de los alumnos que atienden. Según las entrevistas realizadas, los enseñantes afirman:

Planes y programas tenemos del 2011. Con ellos estamos trabajando. Y luego también me estoy apoyando con las guías que hay para los maestros. De hecho no sabíamos, bueno en mi caso no sabía yo que había la guía para Pronim. No, yo no la utilizo por ejemplo, luego consigo las guías, los planes y programas, lo que se usa en escuelas escolarizadas (Delgado, docente del CFAENM del PIEE, Hidalgo, 2015).

Yo ahorita nada más tengo un programa pero ya es de años anteriores, entonces lo he ido adaptando ya con los libros de ahorita pero ya está (Viguera, docente del CFAENM de Hidalgo, 2015).

Esta desactualización de los materiales de apoyo para el trabajo de los docentes también se expresa en libros de texto de los que disponen. Uno de los maestros expresa:

Sí, nada más que el detalle con los libros de texto es que, sí tenemos, pero por la reforma que ha habido se han hecho algunos cambios a los libros. Entonces tenemos el detalle, de que algunos libros vienen diferentes, haga de cuenta el de matemáticas si comparamos entre dos libros estos son diferentes, uno ya es pasado. Entonces tenemos aquí un material pero no nos han actualizado (Delgado, docente del CFAENM del PIEE, Hidalgo, 2015).

Los profesores –junto a los equipos técnicos estatales–, definen lo que consideran que se debe de enseñar y aprender, circunscribiendo los fines, los contenidos y las estrategias escolares fundamentalmente para la enseñanza del español y las matemáticas. Más específicamente, para la enseñanza de los fundamentos de la escritura y la lectura, así como de las operaciones matemáticas más sencillas y elementales. Aunque, revisan algunos contenidos de ciencias naturales y sociales de manera alternada, la prioridad diaria se centra en la enseñanza de las matemáticas y el español. Para ello, suelen recuperar las estrategias y los contenidos escolares de los planes y programas nacionales, al mismo tiempo que hacen uso de otras propuestas pedagógicas como la de educación indígena, la de los cursos comunitarios del Conafe y la de escuelas multigrado. Los docentes hacen uso de distintos y heterogéneos *elementos pedagógicos y didácticos* que recuperan de las diversas propuestas educativas que tienen a su alcance, observándose en su trabajo educativo, la carencia de una propuesta pedagógica y curricular que articule las actividades escolares que realizan. Esto, que debiera ser la preocupación principal del programa, en los últimos años de operación del Pronim, y ahora en el CFAENM, pasa a segundo término, y en su lugar se priorizaron –tanto en el área central como en las entidades federativas–, las acciones operativas relacionadas con la planeación, aplicación y justificación de los recursos financieros (Rojas, 2014).

Las acciones impulsadas por la DGEI, se orientan prioritariamente hacia la ampliación de la cobertura y el incremento de la matrícula en los diversos niveles de la educación básica, acciones con las que en su momento, se pretendió justificar el creciente incremento de los recursos financieros que se transfirieron a los estados para la operación del programa a partir del año 2007. Sin que la instancia normativa central generara los mecanismos suficientes para garantizar que los recursos se invirtieran en la mejora de las condiciones y procesos educativos que se implementan en las aulas.

Figura 6. Maestros y alumnos en el aula migrante



Fotografía: José Luis Olvera Trejo. ATP del CFAENM. Archivo personal. Hidalgo 2017.

La precariedad en la que llevan a cabo las actividades escolares, la poca o nula capacitación que reciben los docentes, y en general, todas las figuras educativas, la falta de normatividad y de orientación técnica pedagógica, y la carencia de materiales de apoyo para el trabajo docente, tiene evidentes efectos negativos en los resultados últimos del aprendizaje, sin que estos factores sean atendidos eficazmente por la política educativa federal y estatal. Es decir, lo más importante queda aún sin resolverse, el PIEE como política federal pareciera tener como propósito aumentar la invisibilidad y la desigualdad educativa que enfrentan los NJAM.

Lo que se expresa en el sentir y el pensar de quienes tienen una vida de entrega y compromiso con la educación de los niños migrantes en el estado de Hidalgo:

ahorita ya nos quitaron todo. O sea, estamos haciendo de cuenta que nos excluyeron. Nada que ver con el nombre del programa [hace referencia al PIEE], nada que ver con la equidad. Precisamente nos dejaron fuera, no responde al propósito del mismo nombre que tiene el programa. *¡Estamos excluidos!* (Mejía, responsable del CFAENM en Hidalgo, 2015).

Mientras todo esto se resuelve, por nuestra parte, lo único que seguimos preguntando es ¿A qué calidad y equidad hace referencia la política educativa actual cuando se pretende fortalecer la educación básica de los NJAM? ¿Hasta cuándo se cumplirá su derecho de acceder por lo menos a la educación primaria? Si los resultados que se observan muestran como los NJAM siguen sin poder tener una educación básica de calidad y se les niega la oportunidad de asistir y permanecer en la escuela.

CAPÍTULO 3

RESULTADOS EN LA ATENCIÓN EDUCATIVA

En este capítulo se presenta el análisis sobre algunos de los principales resultados que se han logrado obtener en la educación preescolar y primaria de los NJAM a través de los servicios educativos que ofrece la SEPH en el estado de Hidalgo.¹ Estos resultados, se revisan con la finalidad de recuperar la historia de la oferta educativa para los hijos de JAM desde 1998 hasta el año 2015. El propósito de esta reconstrucción, fue contar con más elementos para poder valorar la importancia de los indicadores que reporta la operación de los programas en los últimos ciclos escolares.

Como punto de partida, se describen los logros obtenidos por los diversos programas educativos que han operado en el estado, mediante diversos indicadores relacionados con la cobertura, la matrícula escolar en preescolar y primaria, el número de agentes educativos incorporados a los centros educativos, entre los más relevantes. Asimismo se recuperan testimonios del personal que ha trabajado en estos programas, a fin de mostrar las condiciones en

¹ No se cuenta con datos sobre la atención a los NJAM por parte del Conafe, en una entrevista en julio de 2015 con el delegado estatal de esta institución nos informó que no se estaba otorgando ningún servicio educativo a esta población.

las que comenzó a operar el servicio en 1998, información que nos permite valorar los esfuerzos realizados y los obstáculos a los que se han enfrentando para alcanzar sus logros. En un segundo apartado, se formula un análisis desagregado sobre las diferentes tendencias que ha presentado la matrícula atendida en preescolar y primaria en los últimos ciclos escolares agrícolas (2010-2015). En este análisis, son notables las diferencias que existen entre el número total de alumnos atendidos en preescolar y primaria. En ambos niveles educativos el número de alumnos es muy bajo, siendo el preescolar el nivel que presenta una matrícula todavía más limitada, lo cual responde a múltiples factores, entre otros a los relacionados, con las prácticas culturales y de crianza de las FAJM. En el caso de la educación primaria, la poca asistencia escolar está asociada a la necesidad de los padres de familia de incorporar a los niños al trabajo infantil desde edades tempranas, lo que obstaculiza su acceso y permanencia en la escuela. Asimismo, otro factor que explica estos resultados está relacionado con la falta de calidad de la oferta educativa que se les otorga, como se ha mostrado en diversas evaluaciones realizadas al Pronim, y que ya fueron citadas anteriormente.

Por último, se analizan de manera general las diferencias que se observan en estos resultados a partir del sexo y la diversidad cultural y lingüística que caracteriza a los NJAM. Se reconstruye desde la mirada de los docentes y asesores escolares, las formas particulares de participación de las niñas y los niños en la escuela dependiendo su sexo y los roles de género asignados por las familias y por sus prácticas culturales. Asimismo, se recuperan los testimonios de los diferentes agentes educativos sobre las experiencias y dificultades que enfrentan en el trabajo escolar ante la diversidad lingüística de los NJAM. Por último, de modo más extenso, se analiza desde la perspectiva de los docentes, las formas en que afecta en las aulas la incorporación de los niños al trabajo infantil.

ANTECEDENTES: UN RECUENTO NECESARIO

La atención educativa de los NJAM que se encuentran en edad de asistir a preescolar y primaria, se ofrece en el estado de Hidalgo desde el 1 de mayo de 1998 en los campamentos y albergues agrícolas del Valle del Mezquital. Durante los primeros cuatro años (1998-2001) de operación, el servicio se ofreció en tres municipios Progreso de Obregón, Mixquiahuela de Juárez y Tezontepec de Aldama. Para el 2008 se amplió la cobertura al municipio Francisco I. Madero y en 2010 a Tlahuelilpan (SEPH, 2015). Para el último ciclo escolar agrícola en 2015, nuevamente se redujo la cobertura del servicio educativo a cuatro municipios: Progreso de Obregón, Mixquiahuala de Juárez, Tezontepec de Aldama y Francisco I. Madero.

En lo que se refiere al número de centros educativos, éste ha variado a lo largo de los años, con un funcionamiento promedio de cuatro a ocho centros de atención, uno por cada albergue o campamento.²

Desde el inicio del servicio educativo hasta la fecha, en el estado todas las iniciativas federales impulsadas por la SEP para ofrecer una atención más focalizada a los NJAM han sido operadas por la SEPH y durante cada temporada agrícola cuando arriban al estado las familias jornaleras migrantes, a decir el:

1. Proyecto de Investigación e Innovación: Educación Básica para Niñas y Niños Migrantes coordinado por la SEBN (1997-2001).
2. Pronim que fue coordinado por la DGDGIE de la SEBN de 2002 al 2010, y después por la DGEI de la SEB del 2002 al año 2013.

² En relación a los centros educativos donde se ofrece la atención, cabe señalar que no es hasta el año 2013, cuando éstos se registraron en el sistema escolar estatal como Escuela de Educación Preescolar y Escuela de Educación Migrante.

3. CFAENM del PIEE que comenzó a operar a partir de 2014 hasta la fecha y es coordinado por la DGEI y la Dirección General de la SEP.

Un ATP, quien tiene 18 años colaborando en los distintos programas para la atención de los hijos de las FJAM que se han instrumentado en el estado, recuerda:

Antes era Proyecto Primaria Niños Migrantes, en esa ocasión atendíamos una matrícula de 200 [se refiere a niños] y hablábamos de cinco campamentos. Uno que era el Canal Elva, que estaba cerca de un canal. Por eso le pusimos Canal Elva, en Progreso; otro en La Peña, que actualmente sigue. Le pusimos La Cruz porque está cerca de otra localidad donde hay una cruz. Por eso le pusimos La Cruz; el otro es La Vega, que también está operando actualmente en la Colonia Narciso Mendoza de Mixtlahuala; otro fue Presas de Tesontepec de Aldama; cinco Palmillas, que igual esta en Mixtlahuala.

Esos cinco son los que iniciamos al principio, pero en esos campamentos, no había ningún espacio para atender a los niños como ahora que ya hay aulas. Antes atendíamos en terrenos que nos prestaban, atendíamos debajo de los árboles, armábamos con carpas los salones, nos prestaba Sedesol algunas carpas, y algunos cuartos que nosotros rentábamos, y bueno, tengo la experiencia de que los padres de familia de El Canal, que es en Progreso, ellos armaron su propio salón con madera, con láminas de cartón con alambres. Ellos hicieron su propio espacio para lo educativo. Y en otro campamento, los maestros hicieron sus salones –en La Peña, Mixtlahuala–, con carrizos, con puros carrizos hicieron su salón y, sí se veía la participación de los padres de familia después (Olvera, ATP del CFAENM del PIEE, Hidalgo, 2015, véase también a Olvera, 2005, p. 204-208).

En Hidalgo, desde el primer año de operación, se ha ofrecido educación preescolar y primaria a los NJAM y de adultos para los jornaleros mayores de 15 años. De acuerdo con el Seguimiento Estadístico que realiza el CFAENM (SEPH, 2015, 2015a) durante

1999 se atendieron 42 adultos, en 2000 101, en 2001 64 y en 2002 87 adultos en procesos de alfabetización. La población adulta fue atendida por iniciativa del mismo equipo estatal debido a los bajos niveles educativos identificados:

en ese entonces el personal del programa, sin conocer el contexto al que nos enfrentábamos, diseñamos una evaluación diagnóstica con la cual pretendíamos saber en qué nivel de conocimientos se encontraban los niños para ubicarlos en el grado correspondiente en la escuela y nos propusimos aplicarlo. Pero para nuestra sorpresa esa evaluación fue inútil, pues descubrimos que los niños no habían tenido contacto alguno con la escuela y encontramos que niños de 6 a 14 años a más, no sabían ni siquiera tomar un lápiz. Dando como resultado que todos los niños se atendieran en el primer grado de primaria, iniciando con ello su primer acercamiento a una escuela formal. Lo mismo sucedía con los adultos, pues eran analfabetas, y también se les brindó atención, además de atender a los niños de preescolar (Olvera, 2005, p. 205).

Durante los primeros siete años, la matrícula escolar que se atendió fue de un promedio anual de 55.4 alumnos en preescolar y 144 en primaria, con el apoyo de 15 docentes y cuatro asesores escolares promedio por ciclo escolar agrícola. Además de contar con la participación de un asesor técnico y la Coordinación Estatal del programa. A partir del año 2005, prácticamente se duplica la matrícula, con un promedio anual de 100 alumnos de preescolar y 296.7 alumnos de nivel primaria, en seis y hasta ocho campamentos y albergues. Con un ligero incremento en el número de docentes (16 máximo durante el 2012 y el 2013) y ocho asesores escolares promedio durante el periodo comprendido del 2010 al 2013.

A lo largo de 18 ciclos escolares agrícolas (1998-2015) en Hidalgo³ se ha atendido un total 1 425 niños en nivel preescolar y 4 371

³ Más el ciclo escolar agrícola 2015-2016 que estaba en curso y del cual no se obtuvo información para la fecha de terminación de este estudio.

en nivel primaria, con la participación de 5.2 asesores escolares y 14.9 docentes promedio por ciclo escolar, en nueve campamentos y tres albergues ubicados en cinco municipios de la región del Valle del Mezquital (SEPH, 2015a). En la siguiente tabla, se presenta la matrícula escolar atendida por ciclo escolar agrícola de preescolar y primaria, el número de docentes y AE, así como el nombre de los albergues y campamentos donde operó el servicio educativo.

Tabla 1. Indicadores del servicio educativo para NNJAM Hidalgo, 1998-2015

CICLO ESCOLAR AGRÍCOLA	ALUMNOS		AGENTES EDUCATIVOS		CAMPAMENTOS Y ALBERGUES
	PREESCOLAR	PRIMARIA	ASESORES ESCOLARES	DOCENTES	
1998	54	153	3	14	5 Centros educativos (Canal Elva, La Cruz, La Vega, Presas y Palmillas)
1999	56	188	S/D	14	4 Centros educativos (Canal Elva, La Cruz, La Vega y Presas)
2000	60	113	4	22	5 Centros educativos (Canal Elva, La Cruz, La Vega, Presas y Tres Coronas)
2001	82	179	S/D	12	4 Centros educativos (Canal Elva, La Cruz, La Vega y Presas)
2002	56	145	5	19	5 Centros educativos (Canal Elva, La Cruz, La Vega, Tres Coronas y Carrillo Puerto)
2003	39	111	4	12	4 Centros educativos (Canal Elva, La Cruz, La Vega y Tres Coronas)
2004	41	119	4	12	4 Centros educativos (Canal Elva, La Cruz, La Vega y Tres Coronas)
2005	86	220	4	12	5 Centros educativos (Canal Elva, La Cruz, La Vega, Tres Coronas y Carrillo Puerto)

CICLO ESCOLAR AGRÍCOLA	ALUMNOS		AGENTES EDUCATIVOS		CAMPAMENTOS Y ALBERGUES
	PREESCOLAR	PRIMARIA	ASESORES ESCOLARES	DOCENTES	
2006	64	226	6	12	6 Centros educativos (Canal Elva, La Cruz, La Vega, Tres Coronas, Carrillo Puerto y Los Tigres)
2007	96	282	6	13	6 Centros educativos (Canal Elva, La Cruz, La Vega, Tres Coronas, Carrillo Puerto y Los Tigres)
2008	98	320	6	13	8 Centros educativos (Canal Elva, La Cruz, La Vega, Tres Coronas, Carrillo Puerto, Los Tigres, El Nueve y El Horno)
2009	104	341	6	14	7 Centros educativos (La Cruz, La Vega, Carrillo Puerto, Tres Coronas, El Nueve, El Horno y El Diez)
2010	96	362	8	15	8 Centros educativos (La Cruz, La Vega, Carrillo Puerto, Tres Coronas, El Nueve, La Mora, La Loma y Canal Elva)
2011	90	320	8	14	8 Centros educativos (La Cruz, La Vega, Tres Coronas, El Nueve, La Mora, La Loma y Canal Elva, Carrillo Puerto)
2012	87	325	8	16	7 Centros educativos (La Cruz, La Vega, Tres Coronas, El Nueve, La Mora, La Loma y Carrillo Puerto)
2013	106	362	8	16	8 centros educativos (La Cruz, La Vega, Tres Coronas, El Nueve, La Mora, La Loma, Carrillo Puerto y Las Cruces)
2014	94	271	6	15	6 Centros educativos (La Cruz, La Vega, Carrillo Puerto, Palmillas, El Nueve y la Mora)

CICLO ESCOLAR AGRÍCOLA	ALUMNOS		AGENTES EDUCATIVOS		CAMPAMENTOS Y ALBERGUES
	PREESCOLAR	PRIMARIA	ASESORES ESCOLARES	DOCENTES	
2015	116	334	8	24	7 Centros educativos (La Vega, Carrillo Puerto, La Loma, El Nueve, El Moreno, Tres Coronas, La Cruz)
TOTAL	1425	4371	5.2 Asesores Escolares promedio por ciclo escolar	14.9 Docentes promedio por ciclo escolar	

Fuente: Elaborado por la autora.

No obstante, el esfuerzo realizado por el Gobierno del Estado desde 1998 –a través del equipo coordinador y los diferentes agentes educativos–, para atender a los NJAM los resultados obtenidos son aún limitados. Como señala Valdivieso (2007, p. 5):

el estado, por medio del Pronim, ha realizado las acciones educativas deseables para adaptarse a las condiciones particulares de los niños migratorios. Pero, a pesar de ello, los estudiantes no logran terminar la primaria ni contar con las competencias que trata de desarrollar en los alumnos la educación básica.

En investigaciones previamente realizadas en Hidalgo con esta población infantil, se estima que de los niños en edades entre 6 y 14 años sólo 67% asiste a la escuela, y que generalmente, lo hacen de manera irregular: “los estudiantes van a clases cuando se suspenden labores en los campos debido a la lluvia, cuando no hay trabajo o cuando las familias regresan temprano, debido a que el campo era pequeño o la cosecha escasa” (Rodríguez, 2007a, p. 11). En esta misma investigación, para el caso del Pronim durante el ciclo escolar agrícola 2004-2005, se obtuvieron los siguientes indicadores:

- Sólo 67% de niños migrantes de 6 a 14 años estudian.
- Las edades de ingreso a primer grado varían desde 6 hasta 11 años.
- Quienes van a la escuela lo hacen de manera muy irregular y no asisten a todas las clases que se imparten.
- No consiguen desarrollar las habilidades básicas de lecto-escritura, el dominio de operaciones aritméticas ni de temas básicos de historia, geografía o ciencias naturales.
- No se ha presentado aún el caso de un niño que logre terminar el sexto grado.
- Los mayores, ya nunca van a clases aunque no tengan trabajo ni otra cosa que hacer, han dejado de estudiar.
- Muchos niños entre 12 y 14 años de edad, que bien podrían estar cursando su educación primaria, por sus circunstancias al pertenecer a una FJAM, deben asumir otros roles que los llevan a desinteresarse por la escuela.
- Entre los adolescentes hay un alarmante 43% que no sabe leer ni escribir (Rodríguez, 2007).

Esto debido a que, para ellos y sus familias, la prioridad es el trabajo con la subsecuente movilidad que les exige su forma de inscripción en el mercado agrícola, lo que impacta negativamente en la permanencia y en los resultados escolares. Los niños presentan un tránsito por la escuela fragmentado y una trayectoria escolar inconclusa, lo que repercute necesariamente en el aprovechamiento escolar y en el aprendizaje: “los estudiantes no logran terminar la primaria ni contar con las competencias que trata de desarrollar en los alumnos la educación básica” (Rodríguez, 2006, p. 9). Todo ello a pesar del gran interés, entusiasmo y disponibilidad que presentan los niños para asistir y participar en las actividades escolares.

Constantemente se ha señalado que los NJAM son diferentes, que presentan características distintas comparativamente con los demás niños en el país. Son niños que enfrentan la pobreza en sus múltiples expresiones desde que nacen, que tienen que trabajar

desde muy pequeños como parte de sus procesos de socialización familiar y comunitaria, para después iniciar la transhumancia en compañía de sus padres (o en ocasiones al lado de adultos) para incorporarse a las actividades laborales en distintos lugares a donde migran en busca de medios para su sustento personal y para ayudar a la sobrevivencia familiar. Experiencias de vida, que han influido en la formación de una subjetividad desinfantilizada ya que tienen que madurar de manera temprana mostrando, en muchas ocasiones actitudes, maneras de pensar y de actuar como adultos: “a muy temprana edad hay niños que se casan y, aunque no lo hagan, a partir de los 13 años ya son considerados como adultos con obligaciones” (Montoya y Rodríguez, 2007, p. 150).

Por otro lado, la precariedad en la que viven pareciera ser un factor que los motiva y entusiasma para asistir a la escuela. Lo cual es relatado por los docentes que los atienden, quienes narran cómo a pesar de las jornadas de trabajo que realizan en los campos agrícolas los NJAM asisten a las actividades escolares con evidentes deseos por aprender:

Sí, bueno yo lo describiría así, de que me gusta la manera de que los niños luego a veces llegan, sin importar los problemas que tengan, a lo mejor de tener el sustento o de ir a trabajar, sino que también vengan con ese entusiasmo que luego a veces vienen aquí a trabajar y de que tengan las ganas [...]. Siento yo, que a veces estos niños que se les está brindando la oportunidad, quieren salir y quieren hacer algo, y quieren aprender algo nuevo. Entonces, son sus ganas que tienen ellos para salir adelante (Delgado, docente del CFAENM del PíEE, Hidalgo, 2015).

Aún más, según los docentes entrevistados, los niños muestran no sólo su gran interés por aprender sino la disposición por realizar actividades escolares –incluso más allá de los tiempos que disponen y de las limitadas condiciones para asistir a la escuela–, y realizar tareas extraescolares. Una docente narra:

vienen, incluso llegan de trabajar y se vienen. Y los niños vienen y dicen: “Es que ya no comí maestra, yo me vine acá con usted”. Y se vienen y me dicen “Maestra, déjeme tarea”. Y quieren llevarse tarea a su casa, a pesar de que saben que trabajan –pero ellos me dicen–: “Déjeme tarea maestra, es que yo quiero tarea” –y ya les digo–, es que ya con esta porque no les da tiempo. –Y me contestan–: “No maestra, déjeme más tarea”. Y me las van contando cuántas tareas, no pues 2, 3, 4: “A mí me dejó 4 ¿verdad maestra?”.

Y pues es algo muy bonito porque pues dentro de lo bueno al menos –yo también trabajo en una particular–, y son niños que no te piden tarea como los niños de aquí y los niños de allá pues no trabajan. Y aquí, estos niños que trabajan pues te piden tarea. Y es lo que yo lo platico en mi casa ¿Cómo ellos, niños que trabajan durante la mañana, te piden tarea y la hacen? Y realmente sí la hacen y la entregan bien y se la entregan bien. Yo me sorprendo mucho de esos niños (Mendoza, AE del CFAENM del PIEE, Hidalgo, 2015).

Actitudes de los niños que sorprenden a los mismos maestros y a veces los reaniman, a pesar de las difíciles condiciones en las que desempeñan su trabajo docente en estos contextos migratorios:

Son niños que a lo mejor vienen de su pueblo con una esperanza de tener dinero y tener trabajo, tener algo que no pueden tener de donde ellos vienen. Son niños muy entusiastas pues porque yo luego los veía así en milpas a lado mío. Al lado de mi casa hay milpas que pues trabajan con todas esas fuerzas, con todas esas ganas de trabajar. Son niños pequeños –que yo digo o sea que los papás deben de estar conscientes de que son pequeños–, de que deben de estudiar, de que deben de comer a sus horas, estar en su casa.

Pues yo me sorprendo de esos niños que pues están ahí trabajando por ellos y por su familia [...]. Me sorprendí porque de por sí cuando llega uno cansado de la escuela y así como que llega y avienta todo. Y los niños no, los niños vienen. Le digo a él que luego vienen con un buen de energía, pues no sé de dónde la sacan los niños. Para mí son niños admirables que valen todo el esfuerzo que tenemos por ellos que estar aquí (Vigeras, docente del CFAENM del PIEE, Hidalgo, 2015).

Sin embargo, a pesar de la favorable predisposición que muestran tanto los niños y los docentes, los logros escolares que se obtienen son muy limitados, comenzando con el escaso número de infantes que tienen acceso a los espacios escolares, y la baja la matrícula que se registra en los niveles de preescolar y primaria.

RESULTADOS EN PREESCOLAR Y PRIMARIA EN LOS ÚLTIMOS CICLOS ESCOLARES

Al igual que años anteriores, el gobierno estatal a través de la Subdirección de Educación Primaria de la SEPH durante los últimos seis ciclos escolares agrícolas 2010-2015 –con la instrumentación del Pronim y del CFAENM– ha seguido ofreciendo una atención específica que pretende responder a las características y los contextos familiares, sociales y culturales de los NJAM que llegan de manera temporal al Valle del Mezquital cada año. A continuación se presenta un análisis de los resultados de la matrícula de los niveles de preescolar y primaria atendida en los últimos seis ciclos escolares agrícolas.

En la atención educativa en nivel preescolar

Existe un amplio reconocimiento tanto a nivel internacional como nacional, sobre la importancia que tiene para los niños de 3 a 5 años cursar la a educación preescolar. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015, p. 46) subraya la importancia de la educación en los primeros años de vida, no sólo en términos del bienestar personal de los niños, sino también a largo plazo, en el desarrollo económico y social de una nación. Asimismo, se reconoce que los infantes más desfavorecidos –dadas sus diferencias etnolingüísticas, de género, entre otras– son los que tienen menos oportunidad de acceder a programas para el desarrollo de la primera infancia.

Este nivel educativo es considerado base del aprendizaje posterior de los educandos y, como un medio que posibilita compensar las desventajas sociales de origen (Barrera Chavira, 2005; INEE, 2010). Para el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2013, p. 14) favorecer el desarrollo infantil temprano es cimentar la base de la vida, por lo que: “brindar una atención integral y de calidad a la infancia en los primeros años de vida es una prioridad, ya que en gran medida, esto determina la calidad de vida que las niñas y niños tendrán en un futuro”. El INEE en su informe *La educación preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje* (2010, p. 13) subraya la importancia que este nivel educativo tiene para los niños en edad preescolar:

Se ha encontrado que los alumnos que reciben educación preescolar tienen beneficios tanto en el ámbito educativo como en el social. Entre los primeros se encuentran mayor permanencia en la escuela y mayor aprovechamiento escolar, así como menor reprobación y menor deserción. Para la sociedad, los programas de educación preescolar de alta calidad tienen un efecto de reducción de desigualdades e inequidad social.

Organismos internacionales reconocen los avances que en este nivel educativo se han logrado en México. Sin embargo, señalan que:

Los retos en educación inicial y preescolar aún son muy grandes en cuanto a cobertura y calidad de servicios, considerando que el 45% de las niñas y niños de 3 a 5 años están fuera de la escuela, es decir casi uno de cada dos niños y niñas (UNICEF, 2013, p. 8).

Adicionalmente, en el Informe del INEE (2014, pp. 55-59) titulado el *Derecho a una educación de calidad* se muestra la baja calidad y los retos que enfrentan los diferentes tipos de modalidades (general, indígena y comunitarios) de este nivel educativo. Por ejemplo al referirse a las condiciones que presentan los centros escolares se estima que:

más de 4 mil no tienen aulas y dos de cada 10 escuelas no tienen en todas sus aulas sillas o escritorio para el maestro. Las mayores carencias están en zonas indígenas y rurales dispersas, donde funcionan los cursos comunitarios (INEE, 2014, p. 77).

Al referirse a los logros alcanzados en términos de equidad, se confirma que:

Desde el comienzo de la educación básica se observan inequidades, pues son menores los logros de quienes asisten a escuelas rurales y preescolares comunitarios; puede afirmarse que este nivel no está operando como un mecanismo que asegure, a todos los niños, una plataforma sólida para continuar aprendiendo. Esto es especialmente preocupante, pues para los más pobres el preescolar resulta de la mayor importancia (INEE, 2014, p. 102).

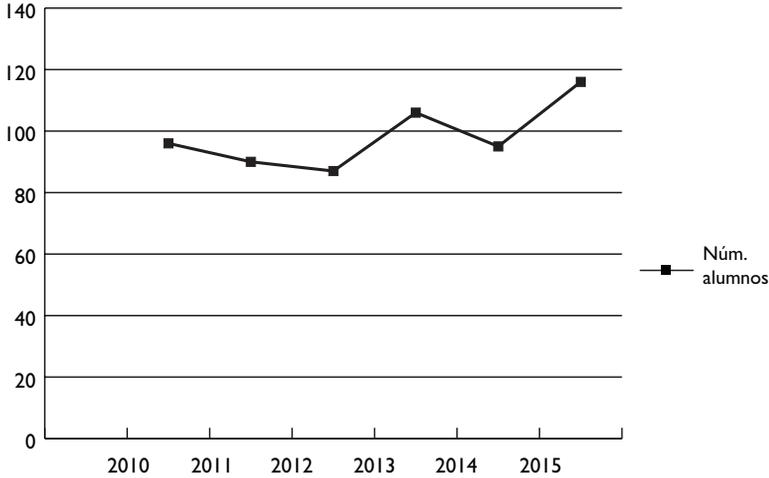
Situación que se agrava con los 100 000 niños de 3 a 5 años que “acompañan” a los JAM en el país (Miranda, 2015, p. 64). En México, la educación preescolar para los hijos de los JAM, se ha ofrecido a través de la MEIPIM del Conafe y sólo hasta hasta años más recientes por el Pronim. Sin embargo, como afirma Miranda:

El servicio educativo destinado a los niños de tres a cinco años está muy lejos de cubrir la demanda potencial, debido entre otros factores, a que tradicionalmente no había sido prioridad del estado y, por otra parte, no es aún valorado por los padres de familia (2015, p. 141).

Es hasta el año 2007 cuando se incluye la atención del nivel de preescolar a nivel nacional como parte de los objetivos del Pronim. Esto en respuesta a lo establecido en la reforma del Artículo 3º y 31º constitucional que incluye este nivel en el ciclo obligatorio de la educación básica (DOF, 2002). Más allá de esta tardía reglamentación, en algunas entidades federativas, como es el caso de Hidalgo, se ha ofrecido educación preescolar desde el primer año de operación de la oferta educativa para los NJAM en 1998. Desde dicho año hasta el 2015 se han atendido

un total de 1425 alumnos y se han matriculado 590 niños de 2010 al 2015 (96, 90, 87, 106, 95 y 116) cada subsecuente ciclo agrícola escolar.

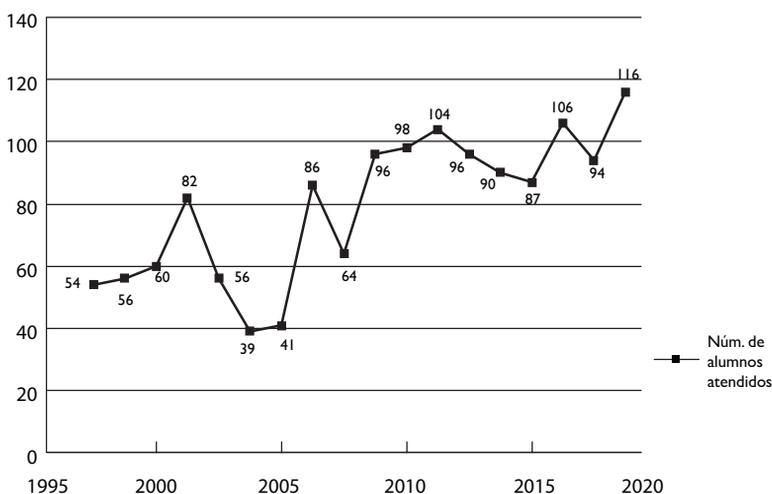
Figura 1. Número de niños atendidos por ciclo escolar de nivel preescolar 2010-2015, Hidalgo



Fuente: Elaborado por la autora.

Si bien en números absolutos, la matrícula total y por ciclos escolares agrícolas ha sido muy baja, particularmente durante los primeros años de operación, el número de alumnos atendidos ha sufrido altas y bajas como se puede observar en la figura 2. En los seis últimos ciclos escolares la matrícula se ha duplicado, comparativamente con la atendida durante los primeros años en los que se ofreció el servicio.

Figura 2. Matrícula de nivel preescolar Hidalgo, 1998-2015



Fuente: Elaborado por la autora.

A pesar de que la matrícula registrada es muy baja, el esfuerzo que ha representado el otorgar el servicio a los alumnos inscritos ha sido extraordinario. El haber sostenido la oportunidad de que esta población pudiera acceder a la educación preescolar, es por demás loable. Particularmente si se toman en cuenta las condiciones que presenta, tanto la oferta como de la demanda educativa de la población infantil jornalera migrante en el estado.

Los datos son significativos, si se consideran los orígenes étnicos y los patrones culturales de crianza que caracterizan a las FIAM, lo que se expresa entre otras formas, en el apego entre los padres y los hijos menores de edad o las preferencias que tienen los padres de familia por dejar a los niños pequeños al cuidado de los hermanos mayores en los albergues, mientras los padres de familia trabajan en los campos agrícolas.

En un estudio reciente se muestra que la mayoría 82.1% de los menores en edad de asistir al preescolar permanece en los lugares donde viven cuando no asisten a la escuela (Miranda, 2015, p. 207), y que cerca del 80% de los niños en edad preescolar les gusta estar

con sus madres en los campos donde trabajan. Las razones por las cuales señalan tener esta preferencia son el gusto: que les provoca en sí mismo estar en los campos 52.5%, por trabajar y las frutas 12.9% y por acompañar a sus mamás 8.9%; y porque les compran cosas cuando trabajan 4% (Miranda, 2015, p. 214). Generalmente los padres de familia están acostumbrados a hacerse cargo directamente de los niños muy pequeños, por lo que se los llevan con ellos a los campos agrícolas durante el tiempo en el que laboran. Para realizar el cuidado de los niños muy pequeños recurren a la ayuda de otros miembros de la familia o del grupo en su conjunto: “El lugar de trabajo es donde el grupo tiene garantizado el transporte y donde las familias pasan todo el día, por esto es el lugar idóneo para el cuidado de los niños” (Rodríguez, 2007a, p. 110). Por su parte Hernández señala que:

la SEPH, advierte que la contratación de las familias completas para el cultivo del ejote en jornadas de 8 hasta 13 horas diarias, limitan la prestación de este servicio, debido a que los niños más pequeños de estas familias, aquellos menores a los 6 años, son llevados a los campos de cultivo donde cortan, juegan o cuidan a sus hermanos pequeños (2005, p. 212).

Esta es quizás, una de las razones por lo que se observa una tendencia creciente en el número de NJAM que asisten al preescolar conforme avanzan los grados del nivel, como se puede ver en la tabla 2. En el que se puede observar que de los 599 alumnos atendidos en preescolar durante los últimos cinco ciclos escolares agrícolas 177 fueron de primer grado 31.7%, 183 de segundo grado 32.7% y 199 del tercer grado 35.6% del total de alumnos matriculados en los últimos cinco grados escolares analizados.⁴

⁴ No se cuenta con información del ciclo escolar 2010.

Tabla 2. Distribución de la matrícula por grado de preescolar Hidalgo, 2011-2015

CICLO ESCOLAR AGRÍCOLA	NÚMERO DE ALUMNOS		
	GRADO		
	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
2011	28	31	31
2012	26	31	48
2013	44	30	32
2014	37	55	50
2015	42	36	38
TOTAL	177	183	199

Fuente: Elaborado por la autora.

Los esfuerzos que se han realizado en Hidalgo para atender a los NJAM a nivel preescolar no son menores, dada la importancia que tiene el poder ofrecer la oportunidad educativa, aunque sea a un número limitado, y una población que enfrenta altos riesgos educativos. Ya que como señala Miranda “las niñas y niños de educación preescolar constituirán una franja de alto riesgo por la debilidad con que se incorporan a la vida familiar y social y de manera particular por el déficit de atención educativa que los envuelve” (2015, p. 245).

En el nivel de educación primaria

En lo que corresponde a la educación primaria, es por demás innecesario justificar su relevancia, ya que este nivel educativo tiene como objetivo central la dotación de competencias básicas en lecto-escritura, el desarrollo del pensamiento lógico-matemático, y la formación para la ciudadanía. Por ello la prioridad que le ha dado el Estado a lo largo de la historia moderna del país y en este caso, en particular, la atención educativa de los NJAM, no es la excepción.

Desde finales de la década del noventa, la política educativa para los NJAM se focalizó en la educación primaria, y no fue hasta años recientes que se incluyó dentro del Pronim la atención de los otros niveles de educación básica: 2007 preescolar y 2009 secundaria como señalamos en el apartado anterior. Por tal motivo, en las entidades federativas en las cuales se atiende a este tipo de población, sobre todo aquellas que comenzaron a otorgar el servicio educativo desde antes del surgimiento del Promin, se cuenta con: infraestructura, recursos humanos con una larga experiencia en el trabajo educativo con NJAM (coordinadores estatales, equipos técnicos, asesores escolares y docentes), cobertura institucionalizada en municipios y localidades, mecanismos de comunicación y gestión con grandes empresas y medianos y pequeños productores, lo que favorece la instalación de los servicios educativos en los campamentos y albergues. Y con la demanda educativa que requiere de los servicios que ofrecen los programas dirigidos a los hijos de las FIAM, y para quienes en muchos casos es la única opción para poder acceder a la escuela. Asimismo en estas entidades federativas se cuenta con una serie de arreglos interinstitucionales locales que les permiten mantener la oferta educativa, a pesar de los cambios permanentes y de los vaivenes presupuestarios de la política educativa federal.⁵

En el caso de Hidalgo, al igual que las demás entidades federativas, la atención educativa de los NJAM se ha concentrado prioritariamente en la primaria y en los 18 años que lleva operando el servicio podemos identificar tres grandes periodos:

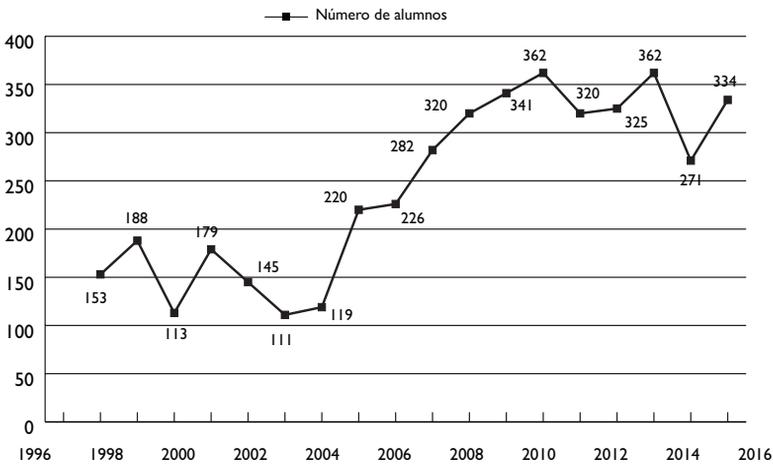
1. El arranque e inicio caracterizado por la precariedad de los apoyos (1998-2003) en el que se disponía solamente de recursos financieros por parte del Gobierno Estatal y un bajo número de niños atendidos.

⁵ Esto no quiere decir, que la matrícula escolar no se haya visto afectada drásticamente por estos cambios y variaciones, principalmente en lo que se refiere a los apoyos financieros otorgados.

2. Se conforma por dos momentos, ambos asociados con los cambios y variados apoyos financieros que recibió el Pronim. En una primera fase 2003-2004 se incrementó la matrícula escolar, para luego sufrir un estancamiento en el número de niños atendidos; y una segunda fase caracterizada por el incremento continuo y significativo de la matrícula escolar acontecida del 2007 al 2012.
3. Se presenta una contracción importante de la matrícula escolar durante el 2013 y 2014, que se recupera durante el año 2015.

Como se puede observar en la figura 3.

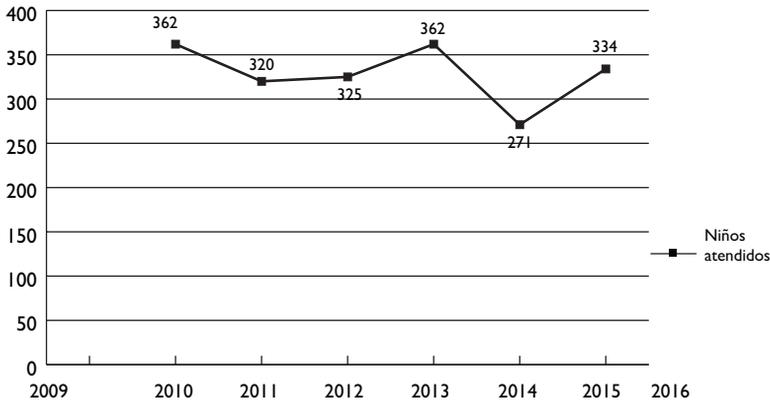
Figura 3. Matrícula de nivel primaria Hidalgo, 1998-2015



Si realizamos una análisis más detenido del número total de niños registrados en primaria durante los últimos seis ciclos escolares agrícolas, se observa una tendencia sostenida en la matrícula a lo largo de éstos, que va de 320 a 362 alumnos, salvo la caída de la matrícula en el 2014 (271 niños) como se aprecia en la figura 3. La matrícula en educación primaria alcanzada en 2014 decrece

considerablemente y es menor a la reportada por el estado en el año 2007 (282 alumnas). Cabe hacer mención que dicho año, es el primero en el que se instrumentan a nivel nacional las acciones propuestas el PIEE a través del CFAENM.

Figura 4. Número de niños atendidos en nivel primaria Hidalgo, 2010-2015



Fuente: Elaborado por la autora.

Los indicadores mostrados sobre el número de niños atendidos en educación primaria a lo largo de la historia del servicio educativo otorgado en Hidalgo, nos permiten afirmar que la puesta en marcha del Pronim impactó de manera positiva en el incremento de la matrícula escolar, sobre todo a partir del paulatino aumento de los recursos financieros transferidos por el Gobierno Federal a partir de 2007. Contrariamente, a lo que se observa con la puesta en práctica de CFAENM, al menos en estos primeros años de implementación, cuyo impacto negativo se puede apreciar en este mismo indicador. Lo que necesariamente está vinculado a las variaciones en los montos asignados al estado de Hidalgo en los últimos años.

Otra tendencia significativa en los resultados que se observan, es la distribución decreciente del total de niños atendidos conforme avanzan los grados escolares, como se puede ver en la tabla 3.

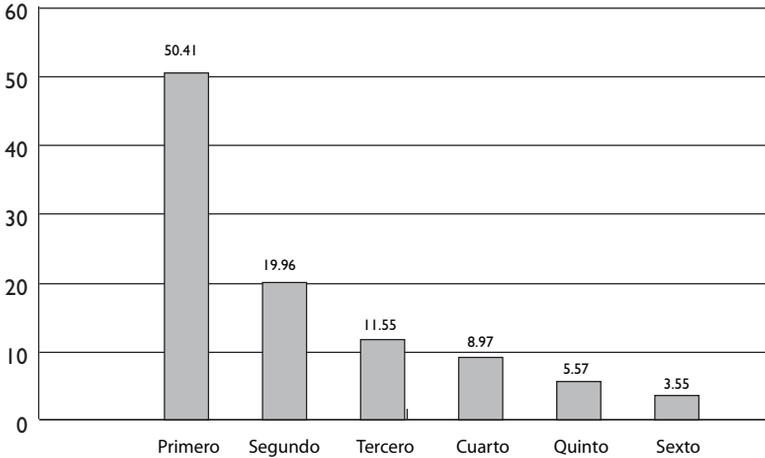
Tabla 3. Matrícula de nivel primaria por grado escolar Hidalgo, 2010-2015

CICLO ESCOLAR AGRÍCOLA	NÚMERO DE ALUMNOS POR GRADO						
	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO	CUARTO	QUINTO	SEXTO	TOTAL
2010	166	73	46	33	32	12	362
2011	148	72	40	34	18	8	320
2012	173	58	40	27	15	12	325
2013	171	73	45	38	22	13	362
2014	152	52	30	23	3	11	271
2015	185	66	27	22	20	14	334
TOTAL	995	394	228	177	110	70	1974

Fuente: Elaborado por la autora.

De acuerdo con los datos que arroja el seguimiento estadístico, en cuanto al número de alumnos atendidos por grado en los últimos seis ciclos escolares de los 1974 niños reportados, 50.4% se registró en primer grado. Esto significa que la mitad de los niños que se atiende en primaria estuvieron inscritos en primero de primaria y que la otra mitad se distribuye en los otros cinco grados: casi 20% en segundo, 11.5% en tercero, cerca de 9% en cuarto, 5.5% en quinto y solamente el 3.5% en sexto grado, véase figura siguiente.

Figura 5. Distribución porcentual del número de niños atendidos en primaria por grado escolar, Hidalgo 2010-2015



Fuente: Elaborado por la autora.

Estos porcentajes muestran una tendencia por demás preocupante, puesto que del total de la matrícula atendida de los NJAM en los últimos cinco ciclos escolares agrícolas en el estado de Hidalgo 70% se registra en los primeros dos grados de educación primaria mientras que en otro extremo de la gráfica menos de 10% se inscribió en quinto y sexto grado. Tendencia, que nos permite visualizar la inequidad prevaeciente en la educación primaria con esta población infantil y que por otro lado, muestra la inmovilidad que ha tenido el servicio educativo a una década. Ya que según los resultados de la evaluación nacional externa del Pronim realizada hace más de 10 años se reportaron los mismos resultados (Rojas, 2003, 2004; 2004a).

Figura 6. Niños de primero y segundo grado en el albergue El Moreno



Fotografía: Marcelino Hernández Aragón. Archivo personal. Hidalgo, 2017.

En Hidalgo, no obstante que la atención educativa para este sector infantil se ha instrumentado en la entidad por casi dos décadas, persiste la falta de coordinación intersectorial y capacitación de los docentes, modelos pedagógicos y materiales didácticos pertinentes, carencia de mecanismos eficientes para el seguimiento y la acreditación escolar, entre otros problemas no resueltos, como son: cobertura, asistencia y asiduidad de los alumnos, eficiencia terminal y aprovechamiento escolar (Medecigo, 2007). Rodríguez al respecto comenta: “las escuelas para migrantes tienen una eficiencia terminal nula: desde que este programa se puso en marcha en el estado de Hidalgo, ningún alumno ha logrado concluir la educación básica” (2007, p. 27).

En el nivel de educación secundaria

Por último, en lo que respecta a la educación secundaria, se han presentado distintas dificultades para otorgar el servicio. Una de

ellas es la poca demanda educativa que existe en los campamentos y albergues del nivel educativo, en la medida de que la edad normativa para cursarlo es de 12 a 15 años, periodo etario que coincide con una de las etapas más productivas en las trayectorias laborales de los hijos de los JAM:

En secundaria, la cobertura es mínima, hay entre dos y tres alumnos por mucho diez alumnos pero distribuidos entre todos los campamentos. Por eso no se ha podido participar en lo que es secundaria y a veces los niños no están, y como que no se podría destinar un recurso porque habría uno en un campamento o dos niños. También a veces los niños mayores se van a trabajar y ya no se podría trabajar con ellos (Olvera, ATP del CFAENM del PIEE, Hidalgo, 2015).

Otra dificultad que sería más fácil de solventar, es la extraedad que caracteriza la demanda potencial de este nivel. Los criterios normativos establecen 15 años como límite para asistir a las modalidades regulares de la educación secundaria, lo cual se contrapone con las trayectorias escolares reales de la población infantil jornalera migrante y excluye a los mayores de esta edad de la oportunidad de poder recibir atención educativa:

En teoría los niños de 12 años ya tendrían que estar en la secundaria pero no es así. Entonces podemos encontrar [...] niños en edad de secundaria pero realmente están en primaria. Porque como la educación básica es de 6 a 15 años, ya cuando son de 15 años ya los atiende Educación para Adultos [...]. Muchos de esos niños, si no es que la mayoría, están en primaria todavía, y tenemos niños que ya van certificándose cuando ya tienen 14 años. Entonces ya hasta esa fecha ya no podrían ser alumnos de secundaria, por la edad (Olvera, ATP del CFAENM del PIEE, Hidalgo, 2015).

Es en este tipo de indicadores es donde podemos ver, por una parte, que a pesar de del aumento de recursos financieros para mejorar la calidad y la equidad educativas que se les ofrece a los hijos de los JAM este propósito no se ha alcanzado. Por lo que existe la

necesidad de llevar a cabo una evaluación a fondo de todas las acciones que se implementan para atender la educación de esta población infantil, a la vez que es indispensable formular una política pública integral, que junto al diseño e instrumentación de estrategias que favorezcan la calidad y permitan ampliar las oportunidades de la oferta educativa, con la finalidad de contrarrestar los efectos negativos que devienen de factores estructurales asociados con la demanda educativa que se ha mostrado a lo largo de toda esta investigación.

El rezago educativo que presentan los niños jornaleros migrantes en Hidalgo se explica en función de las difíciles condiciones de educabilidad que enfrentan estos estudiantes, por lo que ninguna mejora en el currículo, en la formación de maestros o en el modelo educativo tendrá efecto si no se ataca en forma simultánea el problema de las condiciones socioeconómicas que caracterizan el contexto de estos estudiantes migratorios (Rodríguez, 2007, p. 27).

Lo que en términos de López y Tedesco (2002) y López (2004) sería garantizar las “condiciones mínimas de equidad” que se requieren para que puedan acceder a la educación preescolar y primaria, y mejoren los resultados en los procesos de escolarización.

OTROS FACTORES QUE IMPACTAN EN LOS RESULTADOS ESCOLARES

Las causas que explican el poco acceso de los NJAM a los espacios escolares, son diversas y por demás complejas, están relacionadas con los factores estructurales de orden económico y social que los mantiene fuera de la escuela, y que se expresan en las desventajas de origen de sus familias. Adicionalmente, existen causas asociadas a los roles de género que realizan y con la diversidad cultural y lingüística que los caracteriza.

Los efectos por la diferencia de género

Otro rasgo distintivo de la educación preescolar y primaria con los NJAM en el estado de Hidalgo, es la mayor incorporación de niñas al servicio educativo. Tendencia que coincide con los resultados que muestran investigaciones realizadas en otros estados del país. Miranda (2015, p. 204) reporta que de acuerdo a la encuesta aplicada a 115 niños entre de 3 a 6 años inscritos en el nivel preescolar en los estados de Baja California, Baja California Sur, Sinaloa, Morelos y Oaxaca se identificó una diferencia notable entre la presencia de las niñas 63.4% frente a los niños 36.5%. Como señala este mismo autor: “Esta situación es importante si se toman en cuenta las exclusiones y restricciones adicionales a las que se enfrentan las mujeres en el contexto migrante” (Miranda, 2015, p. 204).

En el estado de Hidalgo se confirma esta tendencia, aunque no con tan marcadas diferencias, ya que del total de alumnos atendidos en preescolar en los últimos seis ciclos escolares el 51.1% fueron mujeres y 48.9% hombres.

Tabla 4. Matrícula por sexo en el nivel preescolar Hidalgo, 2010-2015

CICLO ESCOLAR AGRÍCOLA	TOTAL				
	HOMBRES	%	MUJERES	%	TOTAL
2010	57	59.38	39	40.63	96
2011	49	54.44	41	45.56	90
2012	43	49.43	44	50.57	87
2013	50	47.17	56	52.83	106
2014	38	40.43	56	59.57	95
2015	51	43.97	65	56.03	116
TOTAL	288	48.90	301	51.10	590

Fuente: Elaborado por la autora.

En lo que se refiere a la educación primaria, Rodríguez identificó que:

Las niñas son las que, en apariencia, tienen más acceso a la educación. En el caso de Hidalgo, 20% de las niñas de 5 a 10 años no trabaja en la pesca del ejote, por lo que son estudiantes de tiempo completo, mientras que sólo 11% de los varones del mismo grupo de edad están en igual situación.

Esto no se debe a que los padres se preocupen más por la educación de las mujeres, sino porque cuando éstas tienen hermanos demasiado pequeños para trabajar se deben quedar a cuidarlos en los campamentos y albergues y aprovechar el tiempo para estudiar. Es muy común ver en un salón de clase a varias niñas cargando a sus hermanos menores (2007, pp. 22-23).

Por otra parte, en un estudio que recupera datos de 15 entidades federativas realizado anteriormente (Rojas, 2011), se identificó que desde el inicio de la escuela primaria existe una proporción mayor de niñas que asiste a la escuela 2.7%, porcentaje que se conserva los subsecuentes primeros grados hasta el tercero, puesto que a partir del cuarto éste se va incrementando y en el sexto grado por cada 1.7% niños permanecen en la escuela 3.9% niñas, duplicándose en más de 100% el número de niñas que logran inscribirse en el sexto grado de primaria (Rojas, 2011, pp. 222). Por lo que consideramos que:

Uno de los factores que influyen favorablemente en la mayor permanencia que muestran las niñas frente a los niños, es que éstas presentan una menor participación en el trabajo asalariado. De los niños encuestados que señalan estar trabajando, aunque no hay diferencias significativas entre las mujeres y los varones, sigue siendo mayor el número de niños trabajadores (24.5 por ciento) que al de las niñas trabajadoras (23.2 por ciento). Mientras que en la población infantil que no trabaja, la diferencia porcentual es importante ya que 26.6 por ciento son niñas que no trabajan y 18.6 por ciento son niños que no trabajan (Rojas, 2011, pp. 222-223).

Estos resultados nos muestran que a pesar, de que las niñas tienen que realizar actividades domésticas propias de su género, dadas las prácticas culturales de las familias, tienen mayor oportunidad para asistir a la escuela a diferencia de los niños que enfrentan mayor presión familiar para incorporarse al trabajo asalariado, actividad que realizan en detrimento de su asistencia a la escuela.

**Figura 7. Asistir a la escuela y cuidar a los menores...
dos tareas simultáneas**



Fotografía: Marcelino Hernández Aragón. Archivo personal. Hidalgo. 2017.

Al referirse a las diversas actividades que realizan las niñas al interior de los hogares migrantes, una docente señala:

Al interior de las familias que componen estas etnias, las mujeres desempeñan múltiples ocupaciones. De los tres a los cinco años se encargan de cuidar a sus hermanos pequeños; más adelante, entre los cinco y seis años, además de

cuidarlos se incorporan al desarrollo de las actividades domésticas como son: barrer, cocinar, lavar la ropa y trastes (Barrera Pérez, 2005, p. 198).⁶

Aunque no hay que olvidar, que las niñas también participan en las actividades laborales, como describe la docente anteriormente citada:

combinan con el corte de ejote para contribuir al sustento de su numerosa familia, generalmente con un mínimo de cinco integrantes. Todo lo anterior continuarán realizándolo aun después de casadas –entre los 15 y 16 años y servirán de modelo para sus futuras hijas. Los hombres, por su parte, se dedican exclusivamente al corte de ejote. Cuando regresan de los campos de cultivo no tienen otras actividades que realizar como las mujeres. Situación que durante años les ha permitido asistir frecuentemente a la escuela (Entrevista citada por Barrera Pérez, 2005, p. 198).⁷

Lo que representa para las niñas la realización de triples jornadas. No solamente son responsables de diversas funciones, efectúan labores domésticas como parte de la vida cotidiana familiar, y muchas de ellas además se incorporan al trabajo en el campo, al igual que sus contrapartes varones, y de la misma manera hacen esfuerzos por asistir a la escuela.

⁶ Maestra frente a grupo en el Campamento La Vega, Colonia Narciso Mendoza, Mixquiahuala de Juárez, Hidalgo.

⁷ Maestra frente a grupo en el Campamento La Vega, Colonia Narciso Mendoza, Mixquiahuala de Juárez, Hidalgo.

Figura 8. Después de una jornada de trabajo... una jornada académica en Carrillo Puerto



Fotografía: Marcelino Hernández Aragón. Archivo personal. Hidalgo. 2017.

Condiciones de género que se expresan de manera diferenciada según la edad de los niños, pero que al final obstaculizan las oportunidades educativas de estas menores. Sin embargo los docentes también observan, que en algunos casos, los padres de familia parecieran estar modificando la manera de pensar acerca de la escolarización de sus hijas. Una docente narra:

en nuestro campamento hay dos familias que dejan a sus hijas en sus pueblos de origen para que puedan estudiar. En el periodo de vacaciones, julio-agosto, las traen a Hidalgo para que les ayuden a trabajar. Además, acuden a inscribir las con nosotros para que sigan estudiando. Al iniciar el ciclo escolar regular las llevan de regreso a sus pueblos para que continúen con sus estudios (Barrera Pérez, 2005, p. 199).

Comportamientos, que alientan la esperanza de que algunas niñas jornaleras migrantes puedan tener una mayor oportunidad para acceder y permanecer en la escuela a pesar de las adversas condiciones de vida que enfrentan.

Las diferencias étnicas y lingüísticas en los espacios escolares

Un rasgo que distingue el trabajo educativo con los NJAM en el estado de Hidalgo es que los niños que asisten a las actividades escolares son de procedencia indígena: “Mixtecos y nahuas. La mayoría habla mixteco. Sería como el 80% de mixteco. Y el otro 20% viene siendo Náhuatl. Sí, todos son indígenas. Todos son indígenas” (Mendoza, AE del CFAENM de Hidalgo, 2015). Si bien la gran mayoría habla español, también son hablantes de lenguas autóctonas: “Mis niños de los ocho, siete hablan mixteco, nada más tengo uno que habla náhuatl. Sí me hablan en español. 90% son mixtecos y el 10% náhuatl” –señala una docente entrevistada–. Mientras otra al preguntarle sobre la presencia de monolingües hablantes de lenguas indígenas responde:

Pues serían los más pequeños, como dos o tres que acaban de salir de aquí de preescolar. Unos, o sea no al 100%, de los 11 que me llegan a venir nada más son dos o tres niños de los que todavía no [...]. De 11 niños, de esos 11 niños solamente dos o tres niñitos son los que no hablan español (Vigueras, docente del CFAENM de Hidalgo, 2015).

Conforme a la información proporcionada por los docentes, la población infantil monolingüe se encuentra entre los más pequeños y están inscritos en el nivel preescolar, con las consecuentes dificultades que esto representa para los maestros: “De hecho en preescolar tenemos la problemática, como son más chiquitos ellos a veces no le entienden a la maestra pero es porque hablan más su lengua que el español” (Vigueras, docente del CFAENM, Hidalgo, 2015).

Otra AE entrevistada confirma que de los grupos que ella supervisa: “Prácticamente los que son chiquitos son monolingües, o sea nomás hablan su lengua indígena. De los veinte serían como ocho” (Mendoza, AE del CFAENM de Hidalgo, 2015). Esto significa que en una zona escolar en esta región receptora 40% de los niños de nivel preescolar son monolingües, hablantes de mixteco y náhuatl.

Mientras que un maestro que atiende en los grados superiores de primaria afirma: “Bueno a los míos que tengo ya están grandes, no tengo así pequeños. Tienen edad de 10, 11 años [...] en mi caso todos hablan el español sin dificultad, en el mío sí” (Delgado, docente del CFAENM de Hidalgo, 2015).

En Hidalgo, los maestros que trabajan en los albergues y campamentos ejoteros provienen de localidades aledañas y no son hablantes de los idiomas que hablan sus alumnos. Por lo que enfrentan dificultades ante la diversidad lingüística que estos presentan:

se me hace muy difícil que pues los niños pequeños apenas están aprendiendo lo que es el español. Entonces como que si les digo en mi idioma, lo que tienen que hacer y ellos no me entienden. Pues ya es donde las más grandecitas pues ya les hablan en su idioma y ya los niños ya empiezan a hacer su actividad.

Incluso me pasó algo, les puse a recortar algo, unos dibujos y un niño me decía: “Maestra, maestra yo no tengo “chele”, no tengo “chele”. –Y yo decía– ¿Qué es eso? ¿Qué es eso? “Una chele maestra” –y le digo– ¿Qué es? Y ya le pregunté a una que ya es más grande. “Unas tijeras maestra” y pues ya le di las tijeras, y pues ya dice gracias y ya se fue. Ya sé que me dicen “chele” y son las tijeras. Pero pues si me cuesta en ese aspecto. Luego me están hablando en su idioma y pues yo no les entiendo (Vigueras, docente del CFAENM del PIEE, Hidalgo).

Estos problemas se van superando conforme avanza la edad de los infantes, no obstante que en las aulas se observa frecuentemente la comunicación entre los niños en lengua indígena independientemente de sus edades, pese a que los menores han tenido la necesidad de aprender a hablar en español, dada su movilidad y su incorporación al trabajo:

los niños y niñas de un mismo grupo étnico se comunican entre ellos en su lengua materna, mientras que con el resto del grupo lo hacen en español. Dentro de las estrategias de supervivencia que ha desarrollado esta población, no sólo se deben considerar sus formas de inserción laboral, sino también

el aprendizaje del español como medio de comunicación con los miembros de otros grupos indígenas y con los “extraños”, con los que tienen relaciones comerciales o laborales (Rodríguez, 2007, p. 18).

A la vez que los docentes instrumentan diversas estrategias para poder comunicarse con ellos, utilizando traductores entre los niños bilingües con mayor edad o bien buscan apoyo con los padres de familia hablantes de español:

[Hablan] su propia lengua, sí. A veces lo que tenemos que hacer es buscar un traductor. En este caso, como aquí está el grupo de primero, la maestra de primero, como algunos alumnos de primero son hermanitos de los de preescolar, y con ellos se puede decir: “Oye dile a tu hermanito lo que le queremos decir [...]”. Para que le pueda traducir a su lengua.

En este año, viene un papá con su hijo y a veces se quedan, y entonces la maestra ya se dio cuenta que el niño no habla el español. Entonces el papá ya le empezó a traducir para que la maestra pueda entenderse con el niño. Y sí, la maestra empezó a escribir como su diccionario. Entonces, ya de ahí le sacaba, y ya le decía en mixteco para que el niño pudiera entenderle a ella porque si no de otra manera no le entiende (Mendoza, AE del CFAENM de Hidalgo, 2015).

Adicional a esta problemática que enfrentan los docentes ante la diversidad cultural y lingüística de sus alumnos, ellos señalan la complejidad y el reto que les representa el trabajo escolar en los grupos multigrado. Modalidad que implica la atención simultánea y en un mismo espacio a alumnos de diferentes grados de preescolar o primaria por uno o varios docentes. Una forma de organización escolar que predomina en la atención educativa de los NJAM, y que en Hidalgo es generalizada.

Los retos del trabajo docente en grupos multigrado

En un estudio en el que se describe la forma de organización multigrado que existe en los diferentes centros escolares donde se atiende a los NJAM, se muestra cómo la mayoría de estos centros solamente tienen un aula donde enseñan varios docentes, por ejemplo en: “La Cruz, en una sola aula trabajan tres maestras. Una de ellas atiende el primer grado; otra, a grupo múltiple y la tercera, al preescolar, así como las funciones administrativas y de gestión” (Montoya y Rodríguez, 2007, p. 144). Para los docentes, esta modalidad de atención implica serias dificultades, ya que no cuentan con la formación requerida, ni con los recursos didácticos necesarios para el trabajo con grupos multigrado:⁸

Como son de diferentes edades pues tengo unos que sí ya saben leer, otros todavía no, otra ya identifican las letras, otros todavía no me las identifican. Entonces así como que tengo que trabajar con ellos pues separados, así como que algunos niños les estoy enseñando las letras, otros los números, otros ya a leer y con otros niños que van en un módulo más avanzado pues con ellos sí ya estoy trabajando sus libros y pues otra también es que falta, por mismo de que a veces pues si llegan temprano de trabajar, hay veces que realmente ya no vienen (Vigueras, docente del CFAENM de Hidalgo, 2015).

En una entrevista con una docente citada por Montoya y Rodríguez (2007, p. 155), ésta comenta:

trato de empezar con el equipo que tenga más alumnos, ya que no todos asisten regularmente, ni llegan a la hora que se ha establecido la entrada. Pongo el tema en el pizarrón y hago las actividades que me indican las guías [Afirma] En un momento los dejo trabajando y ahora los atiendo por grado, ya

⁸ A pesar de que las aulas se han equipado con mobiliario y recursos didácticos sobre todo a partir del incremento de los recursos financieros del Pronim en 2007, no se cuenta con estudios que nos permitan evaluar cómo estas nuevas condiciones favorecen los resultados escolares.

sea segundo o tercero, dependiendo de cómo haya variado la asistencia de los niños. Pero explicar y trabajar con ellos me cuesta mucho, porque mientras atiendo a segundo, el otro equipo ya terminó. Así que trato de organizarme lo más que se puede en clase.

La modalidad multigrado no sólo conlleva dificultades para la organización técnico-pedagógica, sino que éstas se incrementan cuando los docentes tienen funciones de orden administrativo, como es el caso de las AE responsables del acompañamiento y supervisión de los centros escolares para los NJAM:

también atiendo al grupo de multigrado y nos encargamos igual de todo lo administrativo, los informes [...] soy asesora y docente, tengo las dos funciones porque aparte de ser responsable del campamento, de checar que todo funcione en orden, de revisar el trabajo más o menos de los compañeros, de todo lo administrativo, hacer las estadísticas, levantar el censo y todo eso administrativo se envía a la coordinación estatal. Docente también porque aparte de que tenemos esa función también fungimos como docente o sea, atendemos grupo. En este caso yo he atendido, por el tiempo que llevo he estado atendiendo varios grupos (Mendoza, AE del CFAENM de Hidalgo, 2015).

Carga de funciones, que generalmente propicia la falta de atención a los grupos escolares, los cuales ante la ausencia de los docentes responsables son atendidos por otros maestros o no reciben clases.

Todos estos factores impactan negativamente en el aprendizaje y en el aprovechamiento escolar de los NJAM. Sin embargo, el principal obstáculo para que puedan asistir, permanecer y adquirir los conocimientos previstos en la educación primaria es la movilidad y su participación en las actividades laborales agrícolas.

Figura 9. Salón de clases de multigrado en Carrillo Puerto



Fotografía: Marcelino Hernández Aragón. Archivo personal. Hidalgo. 2017.

EL TRABAJO INFANTIL Y SUS EFECTOS ESCOLARES CON LOS NJAM EN HIDALGO

La principal problemática que se enfrenta en la atención educativa de los NJAM, es su incorporación temprana al trabajo infantil. El impacto negativo que tiene la inscripción de los menores de edad en las redes de explotación laboral agrícola, ha sido ampliamente explicado por la literatura existente sobre este tema, por lo que sería extenso recuperarlo en cuanto a sus múltiples implicaciones, no sólo educativas sino jurídicas, éticas y sociales. Por lo que es de interés en este apartado reconstruir la vivencia de los diferentes agentes educativos sobre cómo se expresa esta problemática en el trabajo escolar que realizan con esta población.

Una primera dificultad que los docentes enfrentan, es el tener que convencer a los padres de familia sobre la importancia que tiene para los niños asistir a la escuela. Lo que para los docentes

significa en muchos casos, visitas diarias a las cuarterías y charlas en familia para lograr que los padres permitan a los menores asistir a las actividades escolares:

los maestros tuvimos que hacer una constante labor de convencimiento con los padres y madres de familia porque, si bien reconocieron desde un principio la importancia de que los menores recibieran educación, algunos de ellos que tienen “hijos grandes” no los enviaban a clases argumentando que éstas interferirían con su trabajo y, por ende, mermarían los ingresos económicos de la familia (Entrevista citada por Barrera Pérez, 2005, p. 195).⁹

Otro docente describe “Diariamente esperaba sentado en la banqueta de calle [...] a que regresaran de trabajar en los enormes carros en que se transportaban” (Entrevista citada por Leal, 2005, pp. 200-201).¹⁰ La incorporación de los niños a las actividades laborales ha sido uno de los motivos por los cuales el servicio educativo para los NJAM se ofrece en el estado de Hidalgo en turno vespertino en un horario de atención de las 16:00 a las 20:00 horas, de lunes a sábado, días festivos y vacaciones (SEPH, 2015). Esto en respuesta a la disponibilidad de los tiempos de los niños para asistir a las actividades escolares:

En un tiempo se trató de que los niños vinieran en la mañana. Había maestros que venían en la mañana pero no se quedan en la mañana. Para ellos lo primordial es venir a trabajar, no a estudiar. Ya venir a estudiar lo usan como si fuera más o menos un pasatiempo. Porque incluso, cuando les hablamos de derechos, les hablamos que uno de sus derechos de los niños es no precisamente trabajar sino para ellos lo primordial es estudiar. Pero para ellos, es como si fuera una ofensa decirles que no trabajen. Para ellos, primero es el trabajo, y no los hacemos entender. Si ellos no tienen trabajo dicen que es un

⁹ Testimonio de maestra frente a grupo en el Campamento La Vega, Colonia Narciso Mendoza, Mixquiahuala de Juárez, Hidalgo.

¹⁰ Testimonio de maestro frente a grupo en el Campamento La Vega.

derecho que no tienen. Ora sí que para ellos, es eso, nada más trabajar (Mendoza, AE del CFAEM de Hidalgo, 2015).

Aunque se ha pretendido con el establecimiento de este horario facilitar la asistencia y permanencia de los niños en la escuela, sus condiciones de trabajo les dificultan cotidianamente su presencia en los espacios escolares:

los niños regresan al campamento o albergue después de la seis de la tarde. Llegan hambrientos y exhaustos y al día siguiente deben levantarse a las cinco de la mañana para reanudar labores. Por eso los salones suelen lucir semi-vacíos. Asisten muy pocos, en su mayoría niñas, que las dejan cuidando a sus hermanitos menores (Rodríguez, 2007a, p. 11).

Este mismo autor subraya:

Debido a que la gran mayoría de los niños migrantes trabajan junto con sus padres y hermanos para completar el ingreso del hogar, el tiempo que pueden dedicarse a estudiar es poco y en muchos casos nulo. Los que van a la escuela lo hacen de manera irregular, no asisten a todas las clases que se imparten y no tienen tiempo para dedicarse a hacer tareas, menos aún para prepararse para exámenes y, en general, para el trabajo escolar en su casa (Rodríguez, 2007, p. 22).

Rodríguez concluye este estudio afirmando que:

Estudiar en circunstancias difíciles y vivir hacinados en campamentos en malas condiciones de higiene puede ser tolerable: pero lo que es casi imposible es que los niños jornaleros estudien cuando tienen que trabajar en turnos de hasta 12 horas diarias en la pisca del ejote (Rodríguez, 2007a, p. 16).

La inasistencia escolar

Otra forma en la cual impacta negativamente el trabajo infantil, es que dificulta la asistencia regular de los niños a las actividades escolares.

Para empezar, el primer problema que se presenta es las inasistencias por cuestiones de trabajo. Luego a veces los niños llegan, bueno aquí la entrada es a las 4 pero luego los niños llegan a venir ya más tarde por cuestiones de que llegan tarde de trabajar a veces ya no vienen porque ya llegan cansados. O a veces, los que están más interesados en venir, llegan a su casa, ya hasta ni comen, inmediatamente se vienen para acá a la escuela. Entonces, [...] por esas ganas que tienen ellos, hasta se les olvida comer por venir aquí a aprender algo. Entonces, la problemática es la inasistencia.

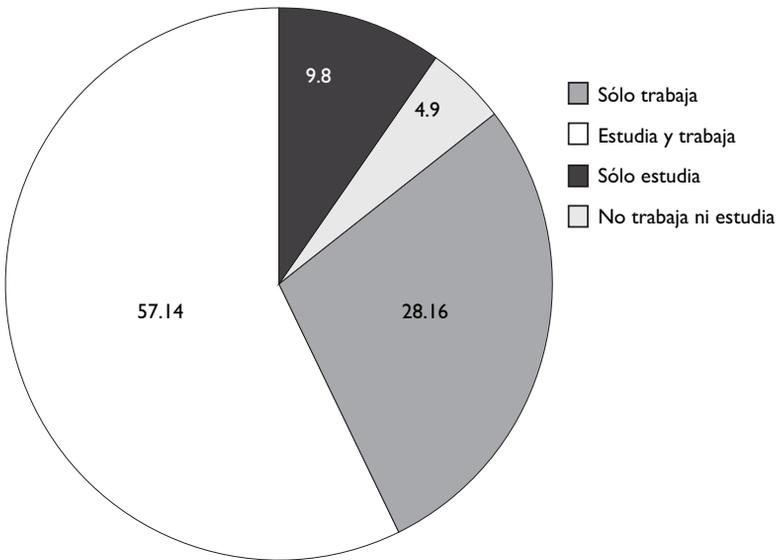
Siento yo que si los niños llegarán de trabajar un poquito más temprano y vinieran del diario, fueran constantes, sí pudiéramos tener un avance significativo pero ahorita lo que nos detiene mucho es las inasistencias (Delgado, docente del CFAENM del PIEE, Hidalgo, 2015).

En un estudio realizado en el estado, donde se entrevistó a 245 niños de 6 a 14 años, sólo 67% (164 niños) asistían a la escuela, en su gran mayoría combinando las actividades escolares con las laborales (Rodríguez, 2006, p. 17). Como señala este mismo autor, los NJAM que tendrían que estar dentro de las aulas: “no lo hacen, debido a que sus familias no tienen un lugar fijo de residencia ya que son menores que trabajan junto a sus padres para complementar el ingreso del hogar (Rodríguez, 2006, p. 3). Ya que:

el trabajo infantil es uno de los principales obstáculos para lograr la asistencia escolar a tiempo completo porque este forma parte integrante de los problemas de la educación, y de los problemas relativos a la escolarización y la retención de los niños en el sistema educativo requieren que se consideren tanto los factores escolares como los factores externos que limitan las posibilidades de las familias y de los niños trabajadores (Medécigo, 2007, p. 2).

En diferentes reportes de investigación (Rodríguez y Valdivieso, 2005; Rodríguez, 2006) se afirma que más del 28% de los niños en edad escolar no asisten a la escuela. Este porcentaje se eleva considerablemente dependiendo de las necesidades de mano de obra de los niños, durante la etapa del ciclo productivo y las características de las familias. Pero el problema no es sólo con los que están fuera de las escuelas, sino también en el caso de NJAM que asisten a ella, ya que se estima que 57.1% estudia y trabaja, y solamente 9.8% van a la escuela, como se puede observar en la figura 10:

Figura 10. Porcentajes de asistencia escolar de los NJAM en Hidalgo, 2005



Fuente: Rodríguez, C. y Valdivieso, 2007, p. 114.

Por otra parte, la inasistencia escolar también varía en función del sexo de los niños. En el trabajo escolar cotidiano, como ya lo mostramos en un apartado anterior, generalmente es mayor la asistencia de las niñas: de cada ocho alumnos que asisten, uno es niño y siete son niñas, a decir de los docentes. Hay quienes explican que la

inasistencia se debe en algunos casos a que los niños varones prefieren ir a jugar que asistir a las actividades escolares:

Sí, allá yo me los encuentro en las canchas a los varoncitos pues. Sí, de hecho Alejandro, luego su prima viene y dice que: “¿Porqué no está Alejandro?”. Le digo pues, es que no ha venido –“¿Cómo, si ya pasé por él y dice su mamá que ya se vino?”– me contesta su prima. Y es porque anda acá en las canchas o andan con sus amigos (Delgado, docente del CFAENM del PIEE, Hidalgo, 2015).

Aunque la inasistencia en los niños está más asociada a las prácticas culturales de las familias, que les imponen mayor responsabilidad laboral:

La diferencias son porque en esas acciones de trabajo que ellos desempeñan sienten que les cargan un poquito la mano o el trabajo a ellos, a los niños. Porque son los que, luego a veces hasta los papás, que dicen que son también los hombres de la casa. Son los que también deben de llevar el dinero a casa, son los que, de cierta manera, explotan más para irse a trabajar. Y Luego algunos que, ya sí vienen, y nada más están un rato y se van. Y entonces, también sienten que ese es el motivo por el cual vienen más niñas que niños, la carga de trabajo que tienen ellos. Y las niñas si van pero las niñas llegan de trabajar y se vienen inmediatamente, y los niños luego a veces llegan de trabajar, pero sienten yo que los mandan a otras labores ya ahí dentro de su casa. Haga de cuenta [refiriéndose a los niños varones] no sé, como viven así en cuartitos, luego a veces salen con el papá, que a lo mejor si tienen un trabajo extra en las tardes de que pueda ser un dinero extra, pues a lo mejor se los llevan. En mi caso, hay uno que sí. Un niño, que sí, que luego dicen que a su hermano se lo llevan, luego a veces anda más con su papá, pagado (Delgado, docente del CFAEM del PIEE, Hidalgo, 2015).

Otra docente que atiende primer grado comenta:

Es que a los niños también ya los mandan a trabajar y entonces los niños pues ya también llegan cansados. Incluso a un niño le dije por qué no había asistido,

me dijo que él se va a trabajar y pues hay veces que ya llega tarde, ya llega cansado y pues ya no viene. Y su hermanita, en este caso, ya no trabaja. Ella es la que asiste más a la escuela pero pues el niño no. A veces viene la mamá y me trae sus libretas pero él no viene me manda su libreta, y que maestra que le mande tarea o maestra que le mande un ejercicio. Pero el niño sí sigue su participación, a pesar de que no viene a la escuela pero me manda sus trabajos, me manda sus tareas y pues yo se las sigo mandando y le digo a él no importa aunque llegue tarde pero que venga a clases. Pero si hay ocasiones en las que me dice que ya no porque llega cansado (Vigueras, docente del CFAEM del PIEE, Hidalgo, 2015).

La asistencia escolar también varía dependiendo de los grados escolares, identificándose una alta presencia en el primer y segundo grado de primaria. Inicialmente, podría pensarse que ésta es debido a que en estos grados se registran y asisten los niños más pequeños en términos de edad (6 y 7 años). Sin embargo, esto más bien se debe a que las expectativas escolares de los padres están dirigidas hacia la adquisición de las habilidades básicas de lectura, escritura y matemáticas. Por lo que, a pesar de las difíciles condiciones que existen para que sus hijos asistan a la escuela, hacen esfuerzos para que puedan cursar los primeros dos grados de primaria aunque muchas veces son más grandes. Ejemplo de ello, es que se observa una alta participación de menores que a pesar de la extraedad continúan asistiendo al primer y segundo grado. Una maestra afirma: “Pues nomás tengo una que sí va acorde a lo que es primer año, los demás no” (Vigueras, docente del CFAEM del PIEE, Hidalgo, 2015).

Otro factor, que de acuerdo con los docentes, influye en la alta concentración de la demanda en el primer grado, es que los niños no tienen oportunidad de asistir a la escuela en sus localidades de origen:

allá en su Estado de donde son originarios no tuvieron una preparación, una escuela porque desde chiquitos los sacaron de su Estado para seguir a los papás a trabajar. Sí pero, haga de cuenta, sí se regresan pero allá en donde son

originarios no tienen como aquí alguna institución donde puedan seguir lo que les enseñamos aquí a lo mejor tengan un seguimiento allá. No, nadie va a la escuela allá. Allá nomás se regresan, están una temporadita y luego se regresan a la temporada de lo que es el corte de ejotes que es lo que más hacen (Delgado, docente del CFAENM del PIEE, Hidalgo, 2015)

Al realizar un análisis sobre la educación que reciben los NJAM y las distintas reglamentaciones jurídicas que protegen el derecho a la educación que tienen estos menores de edad se muestra que se debe, además de contrarrestar los factores externos al sistema educativo que obstaculizan su escolarización, mejorar los múltiples determinantes asociados con la baja calidad educativa de la oferta educativa que se les otorga. Ya que estos infantes: “Son ignorados como trabajadores, carecen de toda garantía y seguridad social, también el trabajo infantil constituye un problema apremiante desde el punto de vista social, económico y de los derechos humanos” (Medécigo, 2007, p. 2).

REFLEXIONES FINALES

En México, persiste la falta de oportunidades en el acceso y permanencia, éxito y continuidad educativa en la educación básica para los NJAM. No obstante, los esfuerzos gubernamentales realizados por décadas, la política educativa y los programas instrumentados, no han tenido la capacidad para dar respuesta a las necesidades educativas de los hijos de los jornaleros migrantes. Si bien, las acciones oficiales realizadas muestran avances en sus resultados, existen cientos, miles, de NJAM que siguen sin tener oportunidades para recibir servicios educativos con buena calidad y equidad.

Son niños que provienen de uno de los grupos sociales más desfavorecidos de la sociedad, muchos de ellos de origen indígena, que sufren el desarraigo dado los desplazamientos temporales o definitivos que realizan junto a sus familias, y no en pocas ocasiones. Trabajadores del campo, cuya mano de obra es utilizada al margen de las leyes y reglamentaciones vigentes atrapados en arraigados mecanismos de explotación laboral. Condiciones que los colocan en alto riesgo y creciente vulnerabilidad social, comparativamente con cualquier otro tipo de población infantil en el país.

El estudio que se realizó en el estado de Hidalgo durante el año 2015, muestra las asimetrías sociales que sufren los NJAM que cada temporada agrícola arriban a esta entidad para trabajar en la

producción del ejote y, las pocas oportunidades educativas que tienen estos infantes para poder acceder, permanecer y obtener resultados favorables en la escuela. Con lo que también se les embarga la posibilidad de acceder a otros bienes sociales, pero fundamentalmente, se les niega la oportunidad de transformarse como seres humanos y adquirir los conocimientos, las habilidades y los valores para poder luchar por tener una vida digna y romper el vasallaje de la desigualdad que los ha sometido, generación tras generación.

SOBRE EL CONTEXTO REGIONAL

Hidalgo es una de las seis entidades federativas más pobres en el país, por lo que existen pocas oportunidades de desarrollo para sus habitantes, y menos aún, para las familias indígenas que migran temporalmente al estado en busca de fuentes de empleo en la producción agrícola regional. En este estado, tres terceras partes de la superficie agrícola son de temporal y predomina el monocultivo, que presenta poca productividad, precios bajos en los productos y alto costo de los insumos, lo que repercute en la precarización de las condiciones laborales y en los montos de los salarios de los trabajadores del campo.

En la dinámica de la migración rural-rural vinculada al mercado de trabajo agrícola, el estado de Hidalgo se identifica como una entidad federativa intermedia. Es decir que, a la vez que expulsa fuerza de trabajo jornalera hacia otros estados como Jalisco, Puebla y Sinaloa, dentro de su territorio existen zonas que son fuertes polos de atracción de trabajadores agrícolas temporales que se ocupan, particularmente, en la cosecha del ejote. Hortaliza que se produce por pequeños y medianos productores en el Valle del Mezquital, adonde cada año arriban cientos de jornaleros con sus familias, quienes son alojados en los cinco albergues y los tres campamentos construidos exprofeso, en los municipios de Mixquiahuala y Progreso de Obregón.

Las familias jornaleras migrantes comienzan a llegar a partir del mes de marzo según la oferta de trabajo y retornan a sus localidades de origen en octubre al concluir la cosecha. Generalmente, es una movilidad de tipo pendular, aunque algunas familias permanecen en cuarterías rentadas cercanas a los centros de trabajo o se trasladan a otras entidades federativas o regiones del mismo estado, siempre en búsqueda de medios para su sobrevivencia.

Según los datos de los censos de 2012, 2013, y 2014 aplicados por la SEPH –una de las principales fuentes de referencia de este estudio–, son familias numerosas de hasta 5.5 miembros, que se desplazan en unidades domésticas completas, incluyendo niños y ancianos, en proporciones similares de hombres y mujeres, que poseen altos índices de analfabetismo, y por ende, bajos niveles de escolaridad.

Durante el periodo en estudio, se identificó que las FJAM provienen de Guerrero 64% y Morelos 31.3% en promedio, y en menor medida, del mismo estado de Hidalgo o de otras entidades del país. La mayoría pertenecen a diferentes pueblos originarios, predominando los mixtecos, nahuas, y tlapanecos, y en menor proporción se identificó la presencia de zapotecos, amusgos y mexicanos. Entre 2012 al 2014 se estimó un promedio del 65.7% de hablantes en lengua indígena y 29% de monolingües hablantes de español, las lenguas predominantes fueron el mixteco 40% y 20.7% náhuatl.

Al igual que en otras entidades de atracción en el país, las FJAM que trabajan en la pisca del ejote en Hidalgo, se desplazan de sus localidades de origen mediante sistemas de intermediarios organizados por “capitanes”, que los reclutan, trasladan e insertan en los centros de trabajo mediante previos “acuerdos laborales” con los pequeños y medianos productores. No obstante, estos “acuerdos”, una característica distintiva que se observa en el estado, a diferencias de otras entidades de producción agrícola extensiva, es que los trabajadores migrantes temporales no cuentan con la seguridad de empleo a su llegada. Lo que significa, que en ocasiones permanecen

varios días o semanas sin trabajo, con las consecuentes repercusiones para su economía familiar. Lo que les obliga a adaptarse a las situaciones de trabajo existentes, que muchas veces se traduce en menos salario, jornadas más extensas, y en general, mayor precarización en las condiciones laborales.

Una vez “contratados”, por faena o a destajo, realizan extenuantes jornadas hasta de 12 horas al día, de las que perciben magros salarios, sin recibir ninguna prestación laboral establecida por la ley –pagos de horas, extras, días festivos, vacaciones, aguinaldos, remuneración por accidentes– ni apoyos sociales –alimentación, salud y educación– para aminorar sus extremas y empobrecidas condiciones de vida. Aunque, en sus localidades realizan diversas actividades productivas informales, los ingresos salariales que obtienen durante los periodos que laboran en los campos ejoteros, son los principales recursos económicos de los que disponen para sobrevivir tanto en las zonas de atracción como en sus lugares de origen. Las condiciones de vida y trabajo de las familias y sus hijos en los albergues y campos agrícolas hidalguenses, colocan a estas familias en altos niveles de vulnerabilidad, ya que enfrentan diversos tipos de indigencia ante la falta de satisfacción de sus necesidades alimenticias, de salud, protección social y laboral, tanto en sus localidades de origen como en los albergues donde pernoctan durante los periodos que se contratan en las regiones agrícolas ejoterías. Estas condiciones, obligan a las familias a desplegar estrategias para incrementar sus ingresos y poder agenciarse de medios para poder garantizar su reproducción biológica y social. Una de ellas, es la incorporación temprana de sus hijos al trabajo infantil en las únicas actividades donde ellos tienen la oportunidad laborar y que han realizado generación tras generación: a la pisca del ejote y otros cultivos agrícolas.

En Hidalgo los niños desde muy pequeños, al igual que sus padres, se insertan a las redes de explotación propias del mercado agrícola, mano de obra que muchas veces es preferida dadas las características de los diferentes cultivos. De manera informal y al

margen de la ley, los infantes que trabajan, realizan diversas actividades relacionadas con la limpia, recolecta y traslado del ejote con las mismas exigencias que las de los adultos, contribuyendo hasta con 42% al ingreso familiar.

Adicional al poco capital cultural, familiar y a la falta de ambientes propicios para una socialización escolar favorable, los niños que se ocupan en la recolecta ejotera, sufren altos índices de desnutrición, enfermedades recurrentes y carecen de una alimentación balanceada. Pero fundamentalmente, por su movilidad permanente y participación en el trabajo, tienen pocas oportunidades de asistir y permanecer en la escuela.

ACERCA DE LAS ACCIONES GUBERNAMENTALES

En respuesta a los principios constitucionales y legislaciones internacionales y nacionales para la protección de los niños y los adolescentes en el país, SEPH desde el año de 1998 ha operado las diferentes iniciativas federales orientadas a la atención educativa de los hijos de las familias jornaleras migrantes. Sin embargo, a pesar de los 18 años de esfuerzos sostenidos e ininterrumpidos, los resultados que se han logrado son muy limitados.

Diversos factores asociados con la oferta educativa, obstaculizan las acciones que podrían realizarse en beneficio de esta población infantil, como son:

1. Cambios constantes de la política educativa cuyas directrices se modifican sexenalmente atrapando a los agentes gubernamentales en complejos entramados institucionales y administrativos, que además exigen permanentes reestructuraciones burocráticas y reacomodos para toma de decisiones, como es el caso de la coordinación y equipo técnico responsable del servicio educativo para la niñez jornalera migrante en Hidalgo.

2. Vaivenes de las políticas presupuestarias y la poca participación del gobierno local, más la nula corresponsabilidad de los gobiernos municipales, en el otorgamiento de recursos financieros. Lo que ha hecho del servicio educativo para los NJAM, una oferta educativa caracterizada por la precariedad en cuanto a la infraestructura, equipamiento de las aulas, las condiciones laborales de los docentes y demás agentes educativos, la insuficiencia y baja calidad de la capacitación que se les otorga a los maestros, los recursos y materiales didácticos.
3. Diversas reformas a los programas educativos que se diseñan por parte de las áreas normativas centrales, que por lo regular, no son cabalmente comprendidos e instrumentados y, menos aún evaluados por las instancias responsables de su operación en las entidades federativas.
4. Falta de instrumentos para la certificación de aprendizajes de los alumnos. Tan sólo por señalar algunos determinantes que han influido negativamente en el servicio educativo que se otorga a los NJAM en el estado de Hidalgo.

Cada cambio en la política educativa y presupuestaria así como cada una de las reformas a los programas educativos, ha impactado de manera diferenciada. Como aconteció con la última reforma en la política educativa en la que el Pronim, inicialmente focalizado para la atención educativa de los NJAM (DOF, 2002), se establece como una de las siete estrategias de intervención del PIEE que reaparece como el CFAENM.

En Hidalgo, esta nueva reforma significó el surgimiento de vacíos de autoridad, pérdida de autonomía para la gestión por parte de la coordinación estatal del programa carencia de información en cuanto a las instancias responsables de la toma de decisiones dentro de la SEPH, así como graves dificultades para la ejecución de las acciones operativas del servicio educativo. A la drástica reducción de los recursos financieros federales, que

representó menos del 35% en relación a la ayuda recibida durante el año 2012, a lo que se sumó la falta de apoyos estatales para el pago de los docentes y asesores escolares que retrasó el inicio de las actividades educativas durante el ciclo escolar agrícola 2014. Ciclo escolar, en el que los docentes que permanecieron adscritos al CFAENM, de manera voluntaria y sin recibir salarios otorgaron el servicio educativo, sin que existiera claridad en las Rop del PIEE, sobre la instancia gubernamental que se haría responsable del pago de sus salarios, indefinición que seguía presente durante el ciclo escolar agrícola 2015.

Estos vacíos en la normatividad, generaron incertidumbre y deserción por parte de la planta docente. Así como desencanto, ante la cancelación de los cursos y talleres de capacitación que se habían realizado para favorecer sus actividades educativas y el retiro de los apoyos económicos que se les proporcionaba para la supervisión escolar. Todo ello, contribuyó a la disminución de la cobertura y la matrícula escolar, la cual descendió a la alcanzada durante el ciclo escolar agrícola del año 2007.

Otro gran ausente de la normatividad, es la falta de un modelo educativo y una propuesta curricular que oriente el trabajo con los NJAM. El equipo técnico estatal y los docentes en Hidalgo, han intentado operar las distintas propuestas diseñadas por las diversas instancias federales para la atención de esta población infantil: Modelo de Atención Educativa de Nivel Primaria para niños y niñas jornaleros agrícolas migrantes, 1998; el Modelo de la Propuesta Educativa por Módulos, 2002-2004; Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes (DOF, 2002; 2003; 2004; y reciente la propuesta fundamentada en los contextos curriculares impulsada por la DGEI de 2010 a 2014. En una interminable búsqueda de estrategias que den respuestas a las necesidades educativas de los niños migrantes. Sin embargo, los cambios recurrentes, la falta de comunicación, de orientación y de capacitación por parte de la DGEI, la atención estrictamente pedagógica y didáctica se sigue otorgando sin que exista un

modelo educativo que oriente la docencia. Lo que debería de ser la preocupación principal de las políticas y los modelos educativos para poder garantizar una educación de calidad a los NJAM.

SOBRE LOS RESULTADOS

Desde el año de 1998, cuando comenzó a operar el primer programa para la atención de los NJAM, el servicio educativo se ha ofrecido en una sola región productiva ubicada en el Valle del Mezquital y, si bien el número de centros ha aumentado en la última década, el total de escuelas es mínimo y en cantidad variable, según los recursos financieros de los que se disponga, y las necesidades educativas por ciclo productivo. Durante las casi dos décadas que ha operado el servicio educativo para los NJAM, solamente se ha logrado institucionalizar los niveles de preescolar y primaria. En este último nivel, hasta 2005 todos los centros educativos eran escuelas incompletas, ya que solamente se tenía registro de alumnos hasta el quinto grado. A lo largo de este periodo, se han atendido a 1 425 niños en el nivel preescolar y 4 371 en el nivel primaria. Lo que en números absolutos pareciera un resultado sumamente limitado, pero que en términos de las condiciones en las que se ha ofrecido el servicio educativo y las características de la población a la que va dirigido, representa un loable esfuerzo por parte del gobierno estatal.

La reconstrucción de la historia del servicio educativo en esta entidad, muestra un largo proceso de lucha, por parte de los agentes educativos y de los padres de familia jornaleros, para poder instaurar las condiciones mínimas para que los niños puedan recibir atención educativa. Es un derecho para las familias y sus hijos el recibir la educación básica y una obligación por parte de Estado otorgarla, en Hidalgo se constituyó, y se sigue constituyendo, en una batalla cotidiana contra la falta de responsabilidad y estrategias eficaces de los diferentes niveles de Gobierno –federal, estatal y municipal– para garantizar el cumplimiento de este derecho.

Las oportunidades de acceso en educación básica están negadas. Ya que durante las casi dos décadas que han operado los programas educativos, solamente un reducido número de alumnos se ha registrado en educación preescolar y primaria, y no se ha podido ofrecer el nivel secundaria. Durante los primeros siete años, el promedio anual de la matrícula escolar fue de 55.4 y 144 alumnos en preescolar y primaria respectivamente. Si bien esta matrícula se duplica a partir del año 2005 hasta el año 2013, 100 alumnos de preescolar y 296.7 alumnos de nivel primaria promedio anual, esta vuelve a decaer durante el año 2014, 94 alumnos de preescolar y 271 alumnos de nivel primaria.

En relación con las oportunidades de permanencia, la matrícula atendida en los últimos cinco ciclos escolares agrícolas, 70% de los NJAM estuvieron registrados en primero 50.4% y segundo 19.7% grado de educación primaria, mientras en el otro extremo menos de 10%, 5.6% se inscribió en quinto y 3.6% en sexto grado.

Diversas investigaciones recuperadas en este estudio, muestran otros dramáticos indicadores relacionados con la inasistencia escolar y la irregularidad en las actividades escolares, la extra edad de los niños que se atienden, falta de desarrollo de las competencias básicas en lectoescritura y matemáticas, y de la certificación de los aprendizajes, que termina traduciéndose en abandono, repetición, deserción escolar y no conclusión de los estudios del nivel de educación primaria. Resultados educativos, que se muestran de manera diferenciada a partir del sexo y de los roles de género que realizan las niñas y los niños, de sus diferencias étnicas y lingüísticas, pero fundamentalmente, dependen de la incorporación o no incorporación de los niños en el trabajo infantil.

A MANERA DE COLOFÓN

Al problema de la falta de igualdad de oportunidades en el acceso a la educación, adicionalmente, está la permanencia y en el logro

escolar, ya que la equidad educativa no es sólo incorporarse a la escuela, y tener formalmente la oportunidad de asistir a ella, sino que se trata de obtener resultados educativos equiparables, relevantes y valiosos. El problema es tanto el punto de partida como el punto de llegada, en ello cobra especial relevancia la calidad de la oferta educativa. Como señala Torres:

El derecho a la educación implica derecho a una *buena* educación, no a cualquier educación. Esto implica trabajar simultáneamente desde la oferta y la desde la demanda educativa, informando y calificando dicha demanda, especialmente entre los sectores más pobres de la sociedad, los que reciben la peor educación y los que menos calidad exigen (2006, p. 15).

El valorar la calidad de la oferta, nos conduce necesariamente, a la revisión de las políticas públicas, particularmente la educativa. Pese a que desde 1987 se ha impulsado programas específicos para atención educativa de este sector, sus resultados son catastróficos, ante la falta de financiamiento educativo y de estrategias de gestión que puedan contrarrestar estructuralmente la precariedad que históricamente ha mostrado el servicio educativo que se les otorga (Rojas, 2006, 2011). Oferta caracterizada por una baja calidad, lo que se observa en la: falta de modelos pedagógicos pertinentes, carencia de propuestas de formación para los docentes y de mecanismos de revaloración social y económicas de los diferentes agentes que intervienen en el proceso educativo, insuficiencia y precariedad en la infraestructura, y falta de autonomía en los espacios educativos, entre otras múltiples expresiones.

Para contrarrestar los limitados resultados escolares de NJAM, se requiere de políticas sociales integrales que posibiliten que las niñas y los niños migrantes puedan asistir, permanecer y lograr resultados significativos. Por otra parte, la escuela necesita reorganizarse para no devolver la responsabilidad al alumno y sus familias, de tal suerte que la institución escolar pueda dejar de etiquetarlos como reprobados y fracasados. Se trata, como señala Tedesco:

De poner el acento en los límites que las condiciones de vida imponen a la acción educativa lo implica sacar la acción pedagógica de su aislamiento “sectorial” para colocarla en el marco de un proyecto de sociedad. Solo si va acompañada por estrategias de justicia social en el ámbito de la distribución de la riqueza, será posible tener éxito educativo de nivel macro social y no meramente individual (2011, p. 93).

No obstante, como lo establecen los principios que debieran regir a una sociedad democrática e incluyente, seguimos luchando por lograr la utopía de que algún día los hijos de las FJAM pueden acceder al cumplimiento de sus derechos fundamentales, como es la educación. Hace falta una verdadera y consecuente voluntad política y acciones gubernamentales integrales y efectivas. Las condiciones de pobreza y de exclusión en las que viven los hijos de los jornaleros migrantes no sólo implican considerar lo educativo, sino que esto exige acciones efectivas y radicales orientadas a mejorar su alimentación, salud, condiciones de trabajo, participación política, y en general todo aquello que los dignifique como seres humanos y ciudadanos. Lo significa entre otras acciones:

- Implementar una política pública integral con programas intersectoriales, no remediales sino preventivos y garantizar que los escasos recursos públicos lleguen a los beneficiarios.
- Enmendar las secuelas de la pobreza y marginación para compensar las desigualdades ocasionadas por sus condiciones de origen.
- Liberar a los niños de la explotación laboral debido a los intereses económicos empresariales ante la complacencia y permisividad del estado.
- Se exige el cumplimiento cabal de los principios constitucionales y de las normas jurídicas que nos regulan: derecho a la educación y erradicación del trabajo infantil.

- Hacer valer los derechos humanos, sociales, civiles y políticos de los JAM a fin de avanzar hacia una sociedad más democrática e incluyente.

Para dar respuesta a las consecuencias de la pobreza estructural, como desigualdad, marginación, dominación, explotación, invisibilidad que según Silvia Schmelkes se convierte: “inadvertidamente en indiferencia social y perversamente en indiferencia política” (2002, p. 5). Ante esta indiferencia social y política tenemos que luchar por hacer cumplir las leyes y los principios constitucionales, ya que la observancia de los principios normativos jurídicos quedan sólo en buenos deseos de convivencia social, particularmente aquellos que tienen que ver con la educación y la erradicación del trabajo infantil. Es decir, tenemos leyes, tenemos acuerdos internacionales firmados y ratificados pero las leyes en este país no se cumplen, los derechos son de papel, al menos con esta población. Esto significa que seguimos sin hacer valer los derechos humanos, sociales y jurídicos de poblaciones que hoy por hoy representan uno de los sectores más pobres de los excluidos rurales.

REFERENCIAS

- Acosta, I. (2011). ¿Flexibilidad salarial y precarización del empleo en la agricultura latinoamericana? *Cuaderno Venezolano de Sociología*, 20 (4), octubre-diciembre, 621-640. Venezuela.
- Agenda Hidalguense, Diario Digital (2011). *La producción agrícola de Hidalgo en el año 2010 fue de siete millones 809 mil toneladas*. México. Recuperado de <https://agendahidalguense.com/2011/09/20/la-produccion-agricola-de-hidalgo-en-el-ano-2010-fue-de-siete-millones-809-mil-toneladas/> el 4 de diciembre de 2017.
- Agenda Hidalguense, Diario Digital (2012). *El destino de los niños campesinos no es ser jornaleros de la delincuencia organizada*. México. Recuperado de <https://agendahidalguense.com/category/informacion-general/page/371/> el 4 de junio de 2017.
- Aguilar Bellamy, A. (2011). *Pobreza, migración y capacidades básicas en la población jornalera agrícola en México. Resultados de la Encuesta Nacional de Jornaleros Agrícolas 2009*. México: Sedesol.
- Aguilar, L. (1992). *La implementación de las políticas*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Aguilar, L. (1992a). *El estudio de las políticas públicas. La hechura de las políticas*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Arias, P. (2009). *Del arraigo a la diáspora. Dilemas de la familia rural*. México: UdG/ CUCSH/Miguel Ángel Porrúa.
- Arroyo, R. (2001). Los excluidos sociales del campo. *Estudios Agrarios. Revista de la Procuraduría Agraria*, 7 (17), 105-124, Nueva Época, México: SRA.
- Ayala, A., Sangerman-Jarquín, D., Schwentesius de Rindermann, R., Damián, M. y Juárez, C. (2010). Fortalecimiento de la competitividad del sector agropecuario en Hidalgo. *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas*, 1 (2), 233-245, abril-junio,

- Texcoco, México. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-0934201000200009 el 15 de diciembre de 2017.
- Barrera Chavira, E. (2005). La educación preescolar en México 1970-2005. *Boletín* 7 (pp. 28-39). México: Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública-Cámara de Diputados.
- Barrera Pérez, A. (2005). Oportunidades educativas de los hombres y las mujeres. En: C. Rodríguez (coord.), *Memoria Foro La educación de menores jornaleros migrantes en el Valle del Mezquital* (pp. 197-199). México: UAEH.
- Barrera Pérez, A. (2005). Incursión en el trabajo docente con niños y niñas migrantes. En: C. Rodríguez (coord.), *Memoria Foro La educación de menores jornaleros migrantes en el Valle del Mezquital* (pp. 195-197). México: UAEH.
- Barrón, A. y Hernández, J. (2000). Los nómadas del nuevo milenio. *Migración y mercados de trabajo*, (19-20), 1-20, Colección Cuadernos Agrarios, Nueva Época, México. Recuperado de <http://www.azc.uam.mx/csh/economia/empresas/archivosparadescarga/nomadas.pdf> el 15 de noviembre de 2017.
- Baudelot, C. y Establet, R. (1976). *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI.
- Beck, U., Le Grand, J., Glennerster, H., Esping, A. y Paugam, S. (2005). *Presente y futuro del Estado del bienestar: el debate europeo*. México: Mino y Dávila Editores.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bowles, S. y Herbert, G. (1983). El problema de la teoría del capital humano: una crítica marxista. En: L. Toharia (comp.), *El mercado de trabajo: teorías y aplicaciones* (pp. 220-228). Madrid: Alianza Universidad.
- Bowles, S. y Herbert, G. (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI.
- Cámara de Diputados H. Congreso de la Unión (2016). *Nota No. 2776*. México: Comunicación Social.
- Cárdenas, A. (2005). Propuesta para la formulación e implementación de políticas públicas en el ámbito educativo para menores y jornaleros migrantes en el Valle del Mezquital, Hidalgo. En: C. Rodríguez (coord.), *Memoria Foro La educación de menores jornaleros migrantes en el Valle del Mezquital, Hidalgo. Voces de los jornaleros* (pp. 97-116). México: UAEH.
- Carton de Grammont, H. y Lara, S. (2000). Nuevos enfoques para el estudio del mercado de trabajo rural en México. *Migración y mercados de trabajo*, (19-20), 122-140, Colección Cuadernos Agrarios, Nueva época.
- Carton de Grammont, H. y Lara, S. (2005). *Encuesta a hogares jornaleros migrantes en regiones hortícolas de México: Sinaloa, Sonora, Baja California Sur y Jalisco*. México: IIS-UNAM.

- Castro, R. (1996). En busca del significado: supuestos, alcances y limitaciones del análisis cualitativo. En: I. Izasz y S. Lerner (comps.), *Para comprender la subjetividad* (pp. 57-85). México: Colmex.
- CDI (2010). *Panorama socioeconómico de la población indígena del estado de Hidalgo. Indicadores de información sobre los pueblos indígenas de Hidalgo*. México. Recuperado de http://www.cdi.gob.mx/pnud/memoria_taller_indicadores_hidalgo_2009.pdf el 20 de julio de 2017.
- Conafe (1999). *Educación Intercultural. Una propuesta para población infantil migrante*. México: Conafe/Unicef.
- Conapo (2011). *Índices de marginación por entidad federativa y municipio 2010*. México: Conapo/Unicef. Recuperado de http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/indices_margina/mf2010/CapitulosPDF/1_4.pdf el 16 de diciembre de 2017.
- Dávila, D. (1999). Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales: debate teórico e implicaciones praxeológicas. En: J. Delgado y J. Gutiérrez (coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 69-83). Madrid: Editorial Síntesis. Síntesis Psicológica.
- Díaz, D. (2006). *Migración indígena hidalguense*. México: Coordinación General de Apoyo al Hidalguense en el Estado y el Extranjero-Sedesol. Recuperado de http://www.cdi.gob.mx/sicopi/migracion_sep2006/13_ponencia_david_diaz.pdf el 20 de diciembre de 2017.
- DOF (2001). *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006*. México: Presidencia de la República.
- DOF (2002). *Decreto por el que se aprueba el diverso por el que se adiciona el artículo 3o., en su párrafo primero, fracciones III, V y VI, y el artículo 31 en su fracción 1, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México: Poder Ejecutivo-Segob. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_153_12nov02.pdf el 21 de diciembre de 2017.
- DOF (2002a). *Reglas de Operación del Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes, 2003*. México: SEP. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=694632&fecha=24/06/2003 el 21 de diciembre de 2017.
- DOF (2004). *Reglas de Operación del Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes*. México: Segob. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=679050&fecha=10/11/2004 el 17 de diciembre de 2017.
- DOF (2005). *Reglas de Operación del Programa de Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes*. México: Segob. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=20543008&fecha=21/06/2005 el 17 de diciembre de 2017.
- DOF (2009). *Acuerdo número 515 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrante*. México: Segob. Recuperado de <https://www.sep.gob.mx/>

work/models/sep1/Resource/7ecc5f47-dbca-4e16-9f2c-d1a863283b61/a515.pdf el 17 de diciembre de 2017.

- DOF (2010). *Acuerdo número 572 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrante*. México: Segob. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5173112&fecha=30/12/2010 el 18 de diciembre de 2017.
- DOF (2013). *Acuerdo número 711 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa*. México: Segob. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5328358&fecha=28/12/2013 el 21 de diciembre de 2017.
- DOF (2014). *Acuerdo número 24/12/14 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el ejercicio fiscal 2015*. México: Segob. Recuperado el 19 de diciembre de 2017 de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5377499&fecha=27/12/2014
- DOF (2014a). *Acuerdo número 05/06/14 por el que se emiten los lineamientos de operación del Programa Escuelas de Excelencia para Abatir el Rezago Educativo*. México: Segob. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5349156&fecha=18/06/2014 el 23 de diciembre de 2017.
- DOF (2015). *Acuerdo número 21/12/15 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el ejercicio Fiscal 2016*. México: SEP. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5421440&fecha=27/12/2015 el 15 de julio de 2016.
- Dubet, F. (2005). *La escuela de oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Editorial Gedisa.
- Ezpeleta, J. y Weiss, E. (2000). *Cambiar la escuela rural. Evaluación cualitativa del programa para abatir el rezago educativo*. México: Departamento de Investigación Educativa-Cinvestav-IPN.
- Giddens, A. (2004). El estado del bienestar en una sociedad moderna europea. En: *IX Jornada de Economía Caixa Manresa*. Manresa: Caixa Manresa. Roma: Centro operativo de Caixa Manresa. Recuperado de <http://www.uoc.edu/symposia/caixamanresa/jornadaeconomia/esp/giddens.pdf> el 3 de diciembre de 2017.
- Gobierno del Estado de Hidalgo (2005). *Programa Estatal de Desarrollo Agropecuario Sustentable*. México: Gobierno del Estado de Hidalgo. Recuperado de http://sagricultura.hidalgo.gob.mx/descargables/programas_pys/sep_d_edas.pdf el 21 de diciembre de 2017.
- Gobierno del Estado de Hidalgo (2011). *Plan Estatal de Desarrollo 2011-2016*. México: Estado Libre y Soberano de Hidalgo. Recuperado de <http://sepladerym.hidalgo.gob.mx/PEDACT/documentos/Plan%20Estatal%20Desarrollo.pdf> el 21 de diciembre de 2016.

- Hernández, M. (2005). La educación primaria de niños jornaleros migrantes en el Valle del mezquital. En: C. Rodríguez (coord.), *Memoria Foro La educación de menores jornaleros migrante en el Valle del Mezquital* (pp. 209-223). México: UAEH.
- Ibarra, R. (2013). *Construcción del Estado neoliberal y decadencia de oportunidades de bienestar en México*. México: Porrúa/UAZ/Lito-Grapo.
- INEE (2010). *La educación preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje*. México: INEE.
- INEE (2014). *Derecho a una educación de calidad. Informe 2014*. México: INEE.
- INEE (2015). *Programa de Emisión de Directrices 2016*. México: Unidad de Normatividad y Política Educativa-INEE.
- INEE (2016). *La educación obligatoria en México. Informe 2016*. México: INEE.
- INEE (2016a). *Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes de familias de jornaleros agrícolas migrantes*. México: INEE.
- Latapi Sarre, P. (2012). Educación y justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1 (1), 199-202. México: Federación Editorial Mexicana.
- Leal, A. (2005). Mi experiencia con los niños migrantes. En: C. Rodríguez (coord.), *Memoria Foro La educación de menores jornaleros migrantes en el Valle del Mezquital* (pp. 200-203). México: UAEH.
- López, N. (2004). *Educación y equidad. Algunos aportes desde la noción de educabilidad*. Argentina: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001417/141736s.pdf> el 1 de diciembre de 2017.
- López, N. y Tedesco, J. (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y los adolescentes en América Latina*. Argentina: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-UNESCO. Recuperado de <http://www.udelas.ac.pa/biblioteca/librospdf/educabilidad.PDF> el 1 de diciembre de 2017.
- Loyo, A. y Camarena, R. (2008). *Evaluación externa Programa de educación preescolar y primaria para niñas y niños de familias jornaleras agrícolas migrantes*. México: Programa de Educación Básica para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Migrantes-SEP. Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1409/2/images/informe_final.pdf el 18 de diciembre de 2017.
- Madueño, R. (2003). Uno de los rostros de la migración interna. Migración y pobreza en la sierra hidalguense. *Sociológica*, 18 (53), 157-191, septiembre-diciembre. México.
- Makhlouk, C. (2002). Invisibilidad y Conciencia: migración infantil de niñas y niños jornaleros agrícolas en México. En: Norma del Río (coord.), *Foro Invisibilidad y Conciencia: Migración interna de niñas y niños jornaleros agrícolas en México*. (pp. 1-6). Mexico: UAM. Recuperado de <http://www.uam.mx/cdi/foroinvisibilidad/multiculturalidad/educprimmigrantes.pdf> el 27 de diciembre de 2017.

- Marañón, B. (2011). Nuevos estándares internacionales y trabajo esclavo en la horticultura de exportación en México. *Debate Agrario N°45. Análisis y Alternativas* (143-173). México: CEPES.
- Martínez, J. (agosto, 2015). Llegan más de mil jornaleros agrícolas a Hidalgo. *Libre por convicción. Independiente*. México. Recuperado de <http://www.elindependientedehidalgo.com.mx/2015/08/288253> el 11 de diciembre de 2017.
- Mateo, J. (2004). La investigación ex-post-facto. En: R. Bisquerra (coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 195-230). Madrid: Editorial La Muralla.
- Medécigo, G. (2005). La educación de los niños migrantes jornaleros en Hidalgo. En: Memoria del Congreso COMIE. México. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at13/PRE1178040840.pdf> el 11 de noviembre de 2017.
- Medécigo, G. (2007). Pobreza y migración interna. *Revista Cuatrimestral de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades Cinteotl*, 2, mayo. México: UAEH.
- Mercado, R. (1999). *El trabajo docente en el medio rural*. México: Departamento de Investigación Educativa-Cinvestav-IPN.
- Miranda, A., Albarrán, B. y Ávila, A. (2010). Ciclo de vida de la familia migrante. En: *VIII Congreso Latinoamericano de Sociología Rural*. Porto de Galinhas, Brasil.
- Miranda, F. (2015). *Preescolares migrantes. Diagnóstico y propuestas de política pública*. México: Editorial Praxis.
- Montoya, J. y Rodríguez, C. (2007). Aspectos pedagógicos y curriculares de la educación que reciben los niños migrantes. Una mirada comparativa desde la escuela primaria multigrado. En: C. Rodríguez (comp.) *Menores jornaleros migrantes: derechos, educación y cultura en el Valle del Mezquital* (pp. 133-161). México: Editorial Praxis.
- Morales, R. (coord.) (2011). *Transformación posible de la educación para la niñez indígena. Contextos, alianzas y redes*. México: DGEI-SEP.
- Muñoz, C. y Silva, M. (2007). Análisis y resultados de las políticas referidas a la educación básica: el caso de México. En: *Transatlántica de Educación. Calidad y evaluación*, I (1), pp. 98-117. México. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2346190.pdf> el 28 de diciembre de 2017.
- Nochebuena, S. (2012). Llegaron a Hidalgo jornaleros agrícolas. *El Sol de México*. México.
- Olvera, J. (2005). "Hoy por un migrante, mañana por un hidalguense". Mis experiencias con la población jornalera agrícola migrante. En: C. Rodríguez (coord.), *Memoria Foro La educación de menores jornaleros migrantes en el Valle del Mezquital* (pp. 204-208). México: UAEH.
- Olvera, X. y Araiza, O. (2014). Nueva generación de materiales. El favorecimiento del currículo inclusivo y participativo. *Correo del Maestro. Revista para profesores de educación básica*, 19 (223), 13-26.

- Ortí, A. (1999). La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis e historia de la investigación social. En: J. Delgado y J. Gutiérrez (coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 87-99). Madrid: Editorial Síntesis, Síntesis Psicológica.
- Pliego, F. (2012). *Familias y bienestar en sociedades democráticas. El debate cultural del siglo XXI*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Poy, L. (mayo, 2016). El 85% de menores jornaleros, sin acceso a educación: INEE. *La Jornada*.
- Rámirez, M. (2002). Situación de vulnerabilidad de las niñas y los niños migrantes en México. Problemática para su acceso a una educación de calidad. En: N. del Río (coord.), *Foro Invisibilidad y Conciencia: Migración interna de niñas y niños jornaleros agrícolas en México* (pp. 55-78). México: UAM.
- Ramírez, S., Palacios, N. y Velazco, D. (2006). *Diagnóstico sobre la condición social de las niñas y niños migrantes internos, hijos de jornaleros agrícolas*. México: UNICEF/Sedesol. Recuperado de http://www.unicef.org/mexico/spanish/mx_resources_diagnostico_ninos_jornaleros.pdf el 27 de diciembre de 2017.
- Raesfeld, L. (2005). La importancia de la educación intercultural. Tensiones en la educación de los menores jornaleros migrantes. En: C. Rodríguez (coord.), *Memoria Foro La educación de menores jornaleros migrantes en el Valle del Mezquital, Hidalgo. Voces de los jornaleros* (pp. 66-77). México: UAEH. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/413/41311449010.pdf> el 21 de diciembre de 2017.
- Rawls, J. (2010). *La teoría de la justicia*. México: FCE.
- Rodríguez, C. (2005). *Las nuevas formas del empleo rural en México. Estudio de caso de los jornaleros migrantes que trabajan en la corta del ejote*. México: UAEH.
- Rodríguez, C. (coord.) (2006). *La educación de menores jornaleros Migrantes en el Valle del Mezquital, Hidalgo*. México: UAEH/Conacyt.
- Rodríguez, C. (coord.) (2006a). *Educación en Migrantes en Hidalgo. Situación socioeconómica, cultural y educativa de niños que pertenecen a familias de jornaleros agrícolas en el estado de Hidalgo. Informe Final*. México: UAEH.
- Rodríguez, C. (2007). *La educación de los menores jornaleros migrantes en el estado de Hidalgo. Reseñas de Investigación en Educación Básica*. México: SEP.
- Rodríguez, C. (comp.) (2007a). *Menores jornaleros migrantes: derechos, educación y cultura en el Valle del Mezquital*. México: Editorial Praxis.
- Rodríguez, C. (coord.) (2008). *Evaluación externa del Programa de Educación Preescolar y Primaria para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (PRONIM)*. México: UAEH/SEP.
- Rodríguez, C. (coord.) (2009). *Evaluación externa 2009, Programa de Educación Básica para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (PRONIM): Informe Final*. México: UAEH/SEP.

- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Ediciones Aljibe. Colección Biblioteca de Educación.
- Rodríguez, C. y Medécigo, G. (marzo, 2007). Aspectos jurídicos, políticos e institucionales de la educación a niños trabajadores migrantes en México. *Eikasía. Revista de Filosofía*, 2 (9), 319-347. Recuperado de <http://revistadefilosofia.com/910.pdf> el 30 de diciembre de 2017.
- Rodríguez, I. y Ramírez, C. (2006a). *Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes* (PRONIM). V *Evaluación Externa*. México: UPN.
- Rodríguez, I. y Ramírez, C. (2006a). *Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes* (PRONIM). V *Informe Parcial de Evaluación Externa*. México: UPN.
- Rodríguez, C. y Valdivieso, A. (2005). Marco teórico para el análisis de las condiciones socioeconómicas y culturales de los niños jornaleros migrantes: discusiones sobre resiliencia y condiciones de educabilidad. En: C. Rodríguez (coord.), *Memoria Foro La educación de menores jornaleros migrantes en el Valle del Mezquital, Hidalgo. Voces de los jornaleros* (pp. 117-142). México: UAEH.
- Rodríguez, C. y Valdivieso, A. (2007). Características socioeconómicas de los grupos de jornaleros migrantes. En: C. Rodríguez (coord.), *Menores jornaleros migrantes. Derechos, educación y cultura en el Valle del Mezquital* (pp. 93-131). México: Praxis.
- Rodríguez, C. y Valdivieso, A. (2008). El éxito escolar de alumnos en condiciones adversas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 38 (1-2), 81-106. México: UAEH.
- Rodríguez, C., Valdivieso, A. y Raespeld, L. (2007). La educación de menores jornaleros migrantes en Hidalgo. En: *IX Congreso del Consejo Mexicano de Investigación Educativa*. México: COMIE. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at10/PRE1178739424.pdf> el 22 de diciembre de 2017.
- Rojas, T. (coord.) (2003). *Evaluación del Programa de Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes*. México: UPN, SEP.
- Rojas, T. (coord.) (2004). *Evaluación del Programa de Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes*. México: UPN, SEP.
- Rojas, T. (coord.) (2004a). *Informe parcial de la evaluación externa del Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes*. México: UPN, SEP.
- Rojas, T. (coord.) (2005). *Informe Final de la Evaluación Externa del Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes (2004-2005)*. México: UPN, SEP.
- Rojas, T. (2006). Resultados de una política orientada hacia la equidad y la calidad de la educación primaria para las niñas y los niños jornaleros migrantes. *Revista Estudios Sociales*, 14 (27), 93-122, enero-junio. México. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41702704> el 25 de diciembre de 2017.

- Rojas, T. (2010). La justicia social desde el liberalismo económico: la perspectiva de Friedrich Hayek. *Revista Universitaria Educa*, (3). México: UPN.
- Rojas, T. (coord.) (2010a). *Educación primaria de las niñas y los niños indígenas en contextos migratorios en el estado de Puebla*. México: DGEI, SEP.
- Rojas, T. (2011). *Inequidades. Educación primaria para las y los niños jornaleros agrícolas migrantes*. México: UPN.
- Rojas, T. (2012). Bienestar social de las familias jornaleras migrantes: acciones gubernamentales y de las empresas agroexportadoras. *Iberofórum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 7 (14), 35-71, julio-diciembre. México: UIA.
- Rojas, T. (2012a). Migración y ocupación de la fuerza de trabajo infantil en regiones agroexportadoras. *Rayuela. Revista Iberoamericana sobre la Niñez y Juventud en Lucha por sus Derechos*, 3 (5), 193-203, noviembre-mayo. México: Educación con Niños, Niñas y Adolescentes y jóvenes en Situación de Calle. Recuperado de <http://revistarayuela.ednica.org.mx/sites/default/files/Art.%20Teresa%20Rojas%20Rangel.pdf> el 29 de diciembre de 2017.
- Rojas, T. (2013). *Jornaleros agrícolas migrantes: los invisibilizados*. México: UPN.
- Rojas, T. (2013a). Migración y exclusión social de los trabajadores del campo en México. *Revista Universitaria Educa*, (11). México: UPN.
- Rojas, T. (2014). *Exclusión y política social para los jornaleros agrícolas migrantes*. México: UPN.
- Rojas, T. (2016). Educación básica de las niñas y los niños jornaleros migrantes en el estado de Hidalgo. [Informe de investigación]. México: UPN.
- Rojas, T. (2017). *Atención educativa de las niñas y niños jornaleros agrícolas migrantes en el marco del Programa de Inclusión y Equidad Educativa (PIEE)*. [Proyecto de Investigación]. México: UPN.
- S/A (2016). La situación de jornaleros agrícolas. *Milenio.com Hidalgo*. Recuperado de http://www.milenio.com/hidalgo/Situacion-jornaleros-agricolas_5_273022716.html el 28 de diciembre de 2017.
- Sagarpa (2011). *Resultados del estudio de diagnóstico sectorial en el estado de Hidalgo 2010*. México: Gobierno del Estado de Hidalgo. Recuperado de <http://www.sagarpa.gob.mx/Transparencia/Respuesta/Informe%20Final%20Diagnostico%20Sectorial%20Estado%20de%20Hidalgo.pdf> el 18 de diciembre de 2017.
- Sánchez, A. (2014). Intermediarios laborales en Morelos: abasto de jornaleros agrícolas en el centro y noroeste de México. *Revista Estudios Sociales*, 22 (43), junio-julio, 138-158. México. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/estsoc/v22n43/v22n43a6.pdf> el 13 de diciembre de 2017.
- Sánchez, K. (2002). Los niños en la migración familiar de jornaleros agrícolas. En: Norma del Río (coord.), *Foro Invisibilidad y Conciencia: Migración interna de niñas y niños jornaleros agrícolas en México* (pp. 79-94). México: UAM.

- Sánchez, K. (2008). Cosechas y peones en Morelos: especialización y segmentación en los mercados de trabajo rural. *Análisis Económico*, 23 (53), 201-225. México: UNAM.
- Sánchez, K. y Jaramillo, J. (1998). *Jornaleros agrícolas y migración familiar. Avances para el diagnóstico de zonas de atracción y de expulsión de población infantil, jornalera migrante. Documento preparado para el Proyecto de "Diseño de un modelo de atención educativa a nivel primaria para niños y niñas jornaleros agrícolas migrantes*. México: SEBN, SEP.
- Schmelkes, S. (2002). Visibilizar para crear conciencia. Los jornaleros agrícolas de México a la luz de los derechos humanos. En Norma del Río (coord.), *Foro Invisibilidad y Conciencia: Migración Interna de Niñas y Niños Jornaleros Migrantes en México*. México: UAM.
- Schmelkes, S. y Ramírez, N. (2014). *El trabajo infantil y el derecho a la educación en México*. México: OIT, Fundación Telefonía, Ariel.
- Sedesol (2010). Estimación de la Población Jornalera Migrante. En: *Encuesta Nacional de Jornaleros Agrícolas Migrantes 2009. Módulo de consulta de resultados*. México: Sedesol. Recuperado de <http://www.cipet.gob.mx/Jornaleros/index.html> el 12 de diciembre de 2017.
- Sedesol (2011). *Nota de actualización de población potencial y objetivo. Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas (PAJA)*. México: Subsecretaría de Prospectiva, Planeación y Evaluación, Sedesol. Recuperado de http://www.sedesol.gob.mx/work/models/SEDESOL/Sedesol/sppe/dgap/notas/N_PAJA_2011.pdf el 13 de diciembre de 2017.
- Segob (2015). *Acuerdo por el que se emiten las Reglas de Operación del programa de Atención a Jornaleros Agrícolas, para el ejercicio fiscal 2016*. México: DOF. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5421500&fecha=28/12/2015 el 13 de diciembre de 2017.
- Segob (2015a). *Acuerdo número 21/12/15 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el Ejercicio Fiscal 2016*. México: DOF. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5421440&fecha=27/12/2015 el 13 de diciembre de 2017.
- Sen, A. (1997). *Bienestar, justicia y mercado*. Madrid, España: Paidós Ibérica.
- SEP (1980). *Proyecto Educación Primaria para Niños Migrantes*. México: DGEL, SEBN. Documento interno.
- SEP (1997). *Hacia el diseño de un modelo educativo para la población infantil agrícola migrante*. México: DGEL, SEBN.
- SEP (2002). *Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes (versión preliminar)*. México: DGEL, SEBN. Documento interno.
- SEP (2003). *Programa de Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes. Diagnóstico y líneas de acción (2003)*. México: DGEL, SEBN. Documento interno.

- SEP (2004). *Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes. Fundamentación Pedagógica*. México: DGEI, SEBN.
- SEP (2011). *Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes. Pronim*. México: DGEI, SEB, SEP.
- SEP (2014). *Diagnóstico del Programa. Programa S244 Inclusión y Equidad Educativa*. México: Subsecretaría de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas.
- SEPH (2012). *Datos de familias jornaleras agrícolas migrantes, 2012. Programa de Educación Básica para los Hijos de las Familias Jornaleras Migrantes*. México: SEPH. Documento interno.
- SEPH (2013). *Datos de familias jornaleras agrícolas migrantes, 2014. Programa de Educación Básica para los Hijos de las Familias Jornaleras Migrantes*. México: SEPH. Documento interno.
- SEPH (2014). *Datos de familias jornaleras agrícolas migrantes, 2014. Programa de Educación Básica para los Hijos de las Familias Jornaleras Migrantes*. México: SEPH. Documento interno.
- SEPH (2015). *Presentación del Fortalecimiento de la Atención Educativa a la Niñez Migrante. Séptima reunión del CTE*. Hidalgo, México. México: Programa de Inclusión y Equidad Educativa, SEPH. Documento interno.
- SEPH (2015a). *Seguimiento Estadístico, 1998 a 2015*. Hidalgo, México: CFAENM, Programa de Inclusión y Equidad Educativa, SEPH. Documento interno.
- SEPH (2015b). *Seguimiento Estadístico, 2010 a 2015*. Hidalgo, México: CFAENM, Programa de Inclusión y Equidad Educativa, SEPH. Documento interno.
- SEPH (2015c). *Seguimiento presupuestal del Pronim y del CFAENM*. México: SEPH. Documento interno.
- SEPH (2016). *Antecedentes del Programa Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes*. Hidalgo, México: CFAENM, Programa de Inclusión y Equidad Educativa. Documento interno.
- Sifuentes, E. (2006). La segmentación social de los mercados de trabajo agrícolas. Alternativa explicativa a la teoría convencional. En: *X Jornadas de Economía Crítica ¿Alternativas del capitalismo?* Barcelona, España. Recuperado de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/ec/jec10/ponencias/613sifuentes.pdf> el 29 de diciembre de 2017.
- Soto, E., Aboites, J. y Ortiz, E. (coords.) (2003). *Estado versus mercado ¿Ruptura o nueva forma de regulación?* México: UAM/Miguel Ángel Porrúa.
- STyPS (2013). *Ley Federal del Trabajo*. México. Recuperado de http://www.stps.gob.mx/bp/micrositios/reforma_laboral/archivos/Noviembre.%20Ley%20Federal%20del%20Trabajo%20Actualizada.pdf el 15 de diciembre de 2017.
- Tedesco, C. (2011). ¿De qué dependen los resultados escolares? *Cuadernos de Pedagogía*, (416), 92-95. España.
- Tedesco, J. (2011a). Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI. *Revista Ibe-*

- roamericana de Educación*, (55), 193-203. Argentina. Recuperado de rieoei.org/rie55a01.pdf el 10 de diciembre de 2017.
- Torres, R. (2006). Derecho a la educación es mucho más que acceso de niños y niñas a la escuela. En: *Simposio Ciutat.edu: Nuevos retos, nuevos compromisos*. España.
- UNICEF (2013). *Informe Anual. Unicef México 2013*. México. Recuperado de http://www.unicef.org/mexico/spanish/UNICEFReporteAnual_2013_final.pdf el 18 de diciembre de 2017.
- UNESCO (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* París. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf> el 2 de diciembre de 2016.
- Van-Parijs, P. (2003). ¿Qué es una nación justa, un mundo justo, una empresa justa? En: Loaiza, H. (ed.), *Contrastes sobre lo justo: debates en justicia comunitaria* (pp. 10-31). Medellín: Instituto Popular de Capacitación.
- Valdivieso, A. (2007). Migración interna y trabajo infantil en Hidalgo, México. En: *XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Guadalajara*. México: Asociación Latinoamericana de Sociología.
- Villalpando, A. (2005). Políticas Públicas en la atención a jornaleros migrantes. En: C. Rodríguez (coord.), *Memoria Foro La educación de menores jornaleros migrantes en el Valle del Mezquital, Hidalgo. Voces de los jornaleros* (pp. 18-26). México: UAEH.

ANEXO

ENTREVISTAS REALIZADAS					
Folio de la entrevista	Nombre	Puesto	Lugar	Fecha	Duración
01GATPHID	Mtro. José Luis Olvera Trejo	ATP del PRONIM SEH	Pachuca, Hidalgo	18/06/2015	01:24:00
02ATPHID	Lic. Maximino López Martínez	ATP del PRONIM SEH	Pachuca, Hidalgo	18/06/2015	01:39:00
03AEHID	Edith Esther Mendoza	Asesora Escolar del PRONIM SEH	Pachuca, Hidalgo	19/06/2015	00:15:50
04DHID	Lic. Sara Viguera Bautista	Docente del PRONIM SEH	Pachuca, Hidalgo	19/06/2015	00:16:00
05DHID	Lic. Juan Carlos Delgado López	Docente del PRONIM SEH	Pachuca, Hidalgo	19/06/2015	00:24:00
06GHID	Lic. Jorge Mejía Tena	Coordinador Estatal del PRONIM SEH	Puebla, Puebla	20/06/2015	00:46:07

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Otto Granados Roldán *Secretario de Educación Pública*
Rodolfo Tuirán Gutiérrez *Subsecretario de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Tenoch Esaú Cedillo Ávalos *Rector*
Elsa Lucía Mendiola Sanz *Secretaría Académica*
Omar Alberto Ibarra Nakamichi *Secretario Administrativo*
Alejandra Javier Jacuinde *Directora de Planeación*
Martha Isela García Peregrina *Dirección de Servicios Jurídicos*
Fernando Velázquez Merlo *Director de Biblioteca y Apoyo Académico*
María Teresa Brindis Pérez *Directora de Difusión y Extensión Universitaria*

COORDINADORES DE ÁREA ACADÉMICA

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña *Política Educativa,
Procesos Institucionales y Gestión*
Jorge Tirzo Gómez *Diversidad e Interculturalidad*
Pedro Bollás García *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*
Leticia Suárez Gómez *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*
Iván Rodolfo Escalante Herrera *Teoría Pedagógica y Formación Docente*

COMITÉ EDITORIAL UPN

Tenoch Esaú Cedillo Ávalos *Presidente*
Elsa Lucía Mendiola Sanz *Secretaría Ejecutiva*
María Teresa Brindis Pérez *Coordinadora Técnica*

Vocales académicos internos

Etelvina Sandoval Flores
Rosa María González Jiménez
Jorge Mendoza García
María del Carmen Mónica García Pelayo
Rosalía Menéndez Martínez
Abel Pérez Ruiz

Subdirectora de Fomento Editorial *Griselda Mayela Crisóstomo Alcántara*
Formación *Margarita Morales Sánchez, María Eugenia Hernández*
Diseño de portada *Margarita Morales Sánchez*

Esta primera edición de *Oportunidades educativas de los niños agrícolas migrantes en el Estado de Hidalgo*, estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional, y se terminó de imprimir el 28 de agosto de 2018, en los talleres de Formas e Imágenes S. A. de C. V., ubicado en ave. Universidad 1953, edif. 2, loc. E, col. Copilco el bajo, delegación Coyoacán, CP 04340, Ciudad de México. El tiraje fue de 300 ejemplares.