



Vol. 14 No. 2

Junio de 2011

ESCUELAS EN CAMPAMENTOS Y FINCAS EN MÉXICO: EXPERIENCIAS EDUCATIVAS CON NIÑOS JORNALEROS MIGRANTES

Olivia Leal Sorcia¹

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

RESUMEN

En México, el caso de niños y niñas migrantes, hijos de jornaleros que se desplazan a lo largo de diversos flujos migratorios por todo el país, se ha analizado desde diversos estudios sociales. Para el caso del tema educativo, en el presente trabajo se describen escuelas ubicadas en campamentos y fincas, donde niños y niñas migrantes acceden a servicios educativos de nivel básico, en dos regiones contrastantes: el noroeste del país, donde se localizan campamentos de agroexportación, y la región del Soconusco, en la frontera sur, específicamente en fincas cafetaleras donde además se atiende a menores guatemaltecos.

Palabras clave: menores migrantes; campamentos y fincas; escuelas para migrantes.

SCHOOLS, CAMPS AND FARMS IN MEXICO: EDUCATIVE EXPERIENCES WITH MIGRANTS LABORER CHILDREN

¹ Profesora-Investigadora de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Plantel Cuauhtémoc. Correo electrónico: oli_sorcía@yahoo.com.mx.

ABSTRACT

In Mexico, children of laborers who travel along different migration throughout the country, has been analyzed from various social studies. In the case of the educational theme, this paper describes schools in camps and farms where migrant children access to basic level education services in two contrasting regions: the northwest of the country where camps are located agro export and Soconusco region on the southern border, specifically in coffee farms (plantations), where else also offered educational services to migrant children Guatemaltecos.

Key words: migrant children; camps and farms: schools for migrants.

Introducción

En México, la atención educativa a menores migrantes, hijos de jornaleros, suma ya un periodo de poco más de un cuarto de siglo. Desde mediados de los años noventa, y siempre como parte de los objetivos establecidos en los programas nacionales educativos, se han planteado consideraciones puntuales para instrumentar acciones que permitan disminuir el rezago educativo que enfrenta este sector de la población, además de avanzar en diversos frentes, como la ampliación del presupuesto, el diseño de propuestas curriculares pertinentes a sus condiciones de movilidad, la formación docente, la elaboración de materiales didácticos y el mejoramiento de los espacios educativos, entre otros. En este esfuerzo institucional, a la fecha participan cinco dependencias federales que atienden diversos niveles educativos y cuyos resultados se pueden considerar diferenciados. Dichos resultados dependen, en primera instancia, de si los servicios educativos se ofertan en zonas de atracción de trabajadores migrantes, o bien si se les atiende en sus lugares de origen, una vez que retornan, al término de los ciclos productivos. En segunda instancia, impacta el tipo de producto agrícola ligado a la existencia de grandes corporativos cuyas ventas se destinan a la exportación, o bien si se trata de medianos o pequeños productores, quienes abastecen al mercado interno. Dependiendo del tipo de productor, podemos encontrar diferencias significativas en los espacios destinados a las actividades

escolares, los apoyos ofrecidos a los maestros y los padres de familia para desalentar el trabajo infantil, además de mecanismos de colaboración entre los productores y las autoridades educativas.

Por otro lado, aun cuando las estrategias de atención educativa suman ya casi tres décadas, los estudios publicados siguen siendo escasos y en algún sentido dispersos, en tanto no reflejan de forma consistente toda la complejidad y retos que implican la prestación de servicios educativos hacia la población jornalera migrante. Desde mediados de los años noventa, los trabajos se abocaron hacia los temas de trabajo infantil, tipos de flujos migratorios y balances de modelos educativos dirigidos *exprofeso* a niños y niñas migrantes, sobre todo en el nivel básico (Leal, 2005; Pronjag, 1994; Ramírez, 2001; Salinas y Díaz, 2001; Weller, 2001; Taracena s/f). Los estados del noroeste de la república mexicana, donde se concentran las grandes zonas de agroexportación, fueron los que mayoritariamente se documentaron (Colef, 2006; Unicef–Sedesol, 2006; Vargas, 2006). Hacia mediados del año 2000 se avanzó en la sistematización de experiencias, pero desde las regiones llamadas intermedias (centro y sur del país), es decir, donde la cosecha de productos agrícolas se destinan al consumo interno y, en general, las condiciones de atención educativa son más precarias, debido a la falta de infraestructura y a la insuficiencia de apoyos por parte de los productores, por tratarse de pequeñas y medianas empresas (Rodríguez, 2007; Sánchez, 2001).

Un dato sobresaliente es que la producción de escritos sobre la relación escuela – niños migrantes ha estado vinculada con experiencias directas de trabajo entre académicos y las instituciones federales, sobre todo para la realización de diagnósticos y/o evaluaciones de los programas educativos. Lo anterior plantea varios aspectos a ponderar cuando se trata de delinear un balance de los estudios realizados; por un lado, la necesidad institucional de conocer a profundidad las problemáticas sociales y culturales que enfrentan los menores migrantes, junto con sus familias. Para ello, permanentemente se han impulsado estudios específicos, entre los que destacan: expectativas de los padres de familia, usos del español y la lengua indígena en los espacios

escolares, desarrollo de competencias sociolingüísticas, asiduidad de los menores, formación docente, aplicación del presupuesto, reglas de operación de los programas, entre otros (ver SEP, 2005a, 2005b y 2005c; Rojas, 2006). Por otro lado, destaca que el acceso público a los informes y estudios generados, por lo menos desde mediados de los noventa, y sólo hasta años recientes, fue prácticamente nulo, debido a que se mantenían como documentos de consulta interna por parte de las instituciones. De ahí que las principales referencias bibliográficas en que se apoya este escrito, primero, formaron parte de informes institucionales, muchos de ellos tardíamente publicados, y, por otro, se remitan a evaluaciones externas de los programas educativos instrumentados desde 2004 a la fecha. De manera particular destaca lo documentado en torno al Programa de Educación Básica para Niñas y Niños Migrantes (PRONIM). Experiencia institucional a partir de la cual se han generado gran parte de las reflexiones académicas sobre el sector infantil migrante de los últimos quince años².

Para los fines de este trabajo la mirada se orienta al funcionamiento de las escuelas para niños migrantes en donde opera dicho programa institucional, en dos regiones del país contrastantes. Por un lado, grandes campamentos de agroexportación de hortalizas, localizados en el noroeste de México, hacia donde confluyen importantes contingentes de familias migrantes provenientes de estados sureños y donde el componente indígena agrega problemáticas diversas en torno a la prestación de servicios educativos hacia los menores. Por otro lado, fincas cafetaleras ubicadas en la frontera sur de México con Guatemala, hacia donde se desplazan mayoritariamente migrantes documentados e indocumentados de origen guatemalteco, además de un flujo más reducido de trabajadores mexicanos. Para el caso de los campamentos, la experiencia en la prestación de servicios educativos ya cuenta con una larga trayectoria, mientras que la atención en las fincas cafetaleras en esta región apenas comprende dos años de trabajo. Así, el principal objetivo de este escrito es establecer similitudes y diferencias en

² Hasta 2006 el Pronim operaba en quince estados del país, y a la fecha se han incorporado seis entidades más. En la actualidad la coordinación general depende de la Dirección de Innovación para la Población en Situaciones de Vulnerabilidad, a cargo de la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública.

las estrategias de funcionamiento de las escuelas para menores migrantes en campamentos y fincas. Asimismo, se presenta información escasamente documentada sobre la prestación de los servicios educativos en espacios recientemente contemplados en los planes institucionales, como son las fincas cafetaleras. Se trata de espacios productivos, que implica atender niños y niñas centroamericanos que acompañan a sus familias migrantes, las cuales se incorporan al corte del café en la región conocida como Soconusco, ubicada al sur del estado de Chiapas, en una extensa zona transfronteriza entre México y Guatemala.

Metodología

Durante el periodo 1998–2002 participé en el equipo coordinador del PRONIM a nivel central, lo cual me permitió acercarme de forma empírica a las diversas problemáticas que enfrenta el sector infantil migrante, ubicar diferencias regionales en torno de los flujos migratorios al interior de la República Mexicana, y participar de discusiones conceptuales sobre las aportaciones de la etnografía educativa, en la construcción de un modelo curricular flexible (Ramírez, 2001). Más recientemente, mi incorporación a un equipo de trabajo para elaborar un diagnóstico sobre flujos migratorios centroamericanos en la frontera sur de México, implicó una revisión actualizada sobre el enfoque de atención por parte del mismo programa, ya que se parte de un universo muestra, el cual consiste en la sistematización de resultados de la operación del PRONIM en cinco fincas cafetaleras. Los resultados de la revisión bibliográfica, también actualizada, sobre el tema de menores migrantes y sus especificidades en el terreno educativo, me invitaron a intentar sistematizar resultados nodales que permitan acercarse a la problemática educativa de este sector de la población, ampliando la mirada a dos territorios que comparten fronteras nacionales. Por lo tanto, el presente escrito parte de una perspectiva cualitativa, sustentada principalmente en una revisión documental, la cual contempla diversos materiales impresos (artículos, estudios especializados, diagnósticos, informes técnicos, evaluaciones, programas, noticias), dispersos y con niveles diferenciados en cuanto abordajes conceptuales.

Algunos profundizan en el tratamiento estadístico y otros en estudios de caso. No obstante, recupero información producto de observaciones de campo y recopilación de entrevistas no estructuradas, tanto a docentes como a administradores de campamentos o fincas, y personal operativo de los estados, en dos periodos distintos de trabajo.

Resultados de la investigación

A partir de la revisión bibliográfica sobre la operación del Programa de Educación Básica para Niñas y Niños Migrantes y de otros trabajos donde se aborda el tema de la relación entre escuela y procesos migratorios internos, se pudieron identificar núcleos temáticos a partir de los cuales se ha construido un *corpus* de conocimiento sobre el sector infantil migrante en México. Dicho *corpus* cobra relevancia si se considera que hasta fines de la década de los noventa, la información recopilada por lo regular se restringía a ámbitos institucionales, sin que se generaran mecanismos de divulgación que posibilitaran el acceso a la información por parte de un público amplio, interesado en las particularidades de vida y trabajo de los menores migrantes y sus familias, además de las acciones emprendidas para la oferta de servicios educativos, principalmente en el nivel de primaria.

Otro de los elementos que destaca de la revisión bibliográfica, es que los temas de migración y trabajo infantil se han retomado hasta estudios recientes para acuñar conceptos y abordajes metodológicos desde disciplinas diversas, como la pedagogía intercultural (SEP, 2008) y la sociología. Al respecto conviene señalar lo propuesto por Rodríguez, Valdivieso y Raesfeld (2009) cuando retoman el concepto de “estudiante migrante”; o bien los planteamientos de Zúñiga, Hamann y Sánchez (2008), cuando proponen revisar el concepto de ciudadanía a la luz de las experiencias migratorias de niñas y niños mexicanos que han residido por largas temporadas en Estados Unidos y luego retornan a los lugares de origen de sus progenitores. ¿Qué sucede con un alumno que nace en México, pero que realiza la mayor parte de su escolaridad en Estados Unidos, y luego regresa a México para terminar la educación básica? ¿Cómo puede ser políticamente

adulto? ¿Es ciudadano? ¿De dónde? Son algunas de las preguntas que plantean en su trabajo más reciente, cuyo título devela sus concepciones teóricas: se trata de “alumnos transnacionales”.

Por último, destaco la incorporación de datos cualitativos producto de visitas en campo, tanto en campamentos como en fincas cafetaleras, lo cual, considero, permitió delinear un puente entre las descripciones de corte etnográfico y la información cuantitativa.

Análisis de los resultados

La estimación de la población infantil migrante al interior de la República Mexicana mantiene amplios rangos entre las cifras proyectadas.

En el ciclo escolar 2004–2005, el Programa de Educación Primaria para Niños Migrantes, a cargo de la SEP, señala haber atendido en un nivel primario a 11,049 niños y niñas hijos de las familias migrantes (49.7 por ciento de niñas y 50.3 por ciento de niños). De precisarse el dato que indica que el sector infantil migrante entre los 6 y 14 años es representado por un total de 400 y 700 mil niños y niñas, el reporte de población atendida por el sector educativo apenas alcanzaría un 2.76% de la demanda potencial. La dimensión del problema, desde una perspectiva meramente cuantitativa, se agudiza si se presenta información que indica que alrededor del 30% del rezago educativo en el país podría concentrarse en este sector de la población (PRONIM, 2006: 23–24).

Además, en los informes y diagnósticos se presentan datos estimados sobre la alta concentración de estudiantes en el primer ciclo de la educación básica (primero y segundo grado de primaria). Sobre los periodos en que se ofertan los servicios educativos, las instituciones han flexibilizado los marcos institucionales, en el sentido de organizar la planeación y ejecutar los recursos en tiempos acordes con los periodos de movilidad poblacional, identificando en un primer momento histórico de la operación de los programas los meses con mayor presencia de menores en las zonas de trabajo jornalero, y años después en sus localidades de origen, debido a que tras su retorno el funcionamiento de las

escuelas, por lo regular, se encontraba en la fase final del ciclo educativo y, por lo tanto, los niños y niñas ya no podían retomar sus estudios.

Así, lo que se denomina “ciclo escolar agrícola” no sólo remite a un periodo de atención educativa distinto del calendario general de inicio y término que normativamente marca la Secretaría de Educación Pública para todas las escuelas del país, el cual arranca en agosto y concluye en junio, sino que representa una herramienta que facilita la planeación para la operación de los servicios educativos, dependiendo la región. El siguiente cuadro, da cuenta de la variedad de ciclos escolares agrícolas, a partir de los cuales operan las escuelas para niños y niñas migrantes.

ESTADO	PERIODO DE ATENCIÓN			Mayor afluencia estudiantes
	Inicio	Conclusión	Duración/Meses	
Baja California	Octubre	Mayo	8	Nov–Abr, periodo donde operan más campamentos
	Noviembre	Abril	6	
Baja California Sur	Agosto	Julio	12	Ago–Jul, periodo donde operan más campamentos
	Septiembre	Junio	10	
Chiapas*	Julio	Diciembre	5	Sep–Nov, periodo donde se atiende al mayor número de estudiantes
Colima	Noviembre	Junio	8	La población se mantiene constante prácticamente todo el ciclo, en mayo comienza a regresar a sus comunidades de origen
Durango	Mayo	Septiembre	5	May–Sep, el periodo donde operan más campamentos
	Julio	Noviembre	5	
Hidalgo	Mayo	Octubre	6	
Jalisco	Noviembre	Mayo	7	Nov–May, periodo donde operan más campamentos
	Diciembre	Mayo	6	
Morelos	Noviembre	Mayo	7	Nov–May, periodo donde operan más campamentos
	Noviembre	Junio	8	
Nayarit	Diciembre	Junio	7	Dic–Jun, periodo donde operan más campamentos
	Diciembre	Abril	5	
Nuevo León	Agosto	Junio	6	Son 6 meses porque se atiende de agosto a octubre y de abril a junio, de noviembre a marzo los niños están en campos agrícolas.
Oaxaca	Mayo	Diciembre	8	May–Dic, periodo donde se atiende a más comunidades
	Enero	Junio	6	
Puebla	Octubre	Marzo	6	
San Luis Potosí	Noviembre	Junio	8	

Sinaloa	Septiembre	Junio	10	Este es el periodo general, aunque hay inicios en octubre, noviembre, diciembre, enero y febrero. Conclusión en abril y mayo pero de septiembre a mayo es donde se atiende a más campamentos.
Sonora	Septiembre	Julio	11	Este es el periodo general, aunque hay inicios en octubre, noviembre, diciembre y enero. Conclusión en abril, mayo y junio.
Veracruz*	Noviembre	Mayo	7	De enero a marzo es el periodo de mayor afluencia.

*En el estado de Chiapas, el PRONM inició en el ciclo escolar 2008.

Cuadro 1. Concentrados de información estatal sobre atención educativa a niños y niñas migrantes del ciclo 2002–2003. Fuente: Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica y Normal – Dirección General de Investigación Educativa (2003).

Esta primera identificación de los tiempos de atención educativa ha permitido que el resto de los agentes sociales involucrados en el funcionamiento de las escuelas para niños migrantes, se sensibilice ante el surgimiento de lo que Rodríguez Solera, retomando a Janis Lunon, llama “estudiante migratorio”: un estudiante migratorio es un niño cuyo padre o encargado es un trabajador agrícola migratorio o un pescador que viaja de un distrito o un área administrativa escolar a otra durante el periodo lectivo regular. El niño puede haber interrumpido su educación como resultado de este traslado, el cual se hace para que el niño, su encargado o un miembro de su familia inmediata obtengan un empleo temporal o estacional en actividades agrícolas o de pesca (Rodríguez, Valdivieso y Raesfeld, 2009:1).

Apoyándonos en este mismo autor, coincido en su mirada más propositiva para analizar los resultados que ha arrojado la operación del PRONIM, presentadas por evaluaciones externas (Rojas, 2006) y donde se pone el acento en problemas relacionados con el acceso y permanencia de los estudiantes en las escuelas: las altas tasas de reprobación escolar, el retraso en la operación de presupuestos, la falta de personal para la operación de los programas, entre otros. Para Rodríguez Solera, los factores a analizar deben superar la visión de que el bajo nivel de logro educativo por parte de los estudiantes migratorios se debe exclusivamente a factores relacionados con el desempeño del programa que los atiende, en este caso el PRONIM, sino que se explican por las difíciles condiciones de “educabilidad” que experimentan los menores migrantes, esto es,

“un conjunto de recursos, aptitudes o predisposiciones que hacen posible que un niño o adolescente pueda asistir exitosamente a la escuela” (*Ibid*, p. 3). Para el sector infantil migrante, plantea que los factores como el bajo nivel socioeconómico de las familias migrantes y el papel del trabajo infantil en la reproducción de los grupos domésticos, son los que originan precarias condiciones de educabilidad en los menores.

Por otro lado, en la revisión de los estudios sobre la operación del PRONIM, por lo general, se ha puesto el acento en las deficiencias y dificultades para ofrecer servicios educativos pertinentes y de calidad. Al respecto, reproduzco dos citas extensas donde se sintetizan la diversidad de situaciones registradas. Sobre los espacios educativos sobresale lo siguiente:

Según los hallazgos derivados de la evaluación del PRONIM (2003-2004) encontramos una heterogeneidad en las condiciones del aula, desde espacios equipados, con mobiliario y en buenas condiciones para el trabajo escolar, hasta maestros trabajando a la intemperie: aulas-carpa, aulas móviles de lámina galvanizada y totalmente deteriorada (Veracruz), aula adaptada en el propio dormitorio de la maestra en la galera del campamento cafetalero (Puebla), aula adaptada en el comedor de la finca cafetalera (Puebla), o del comedor del campamento de ingenio azucarero (Colima), aula de madera y de láminas de cartón (Puebla), aula que recientemente tiene vidrios y de materiales de construcción (obra negra) (Baja California Sur y Colima), aula al “aire libre” establecida a partir de carpas, lonas y plásticos (Baja California), aula en “casas móviles”, de materiales como madera y tabla roca, la cual forma parte de una estancia infantil (Baja California), aulas improvisadas en una casa habitación sin techo y en “obra negra” (Rojas, 2006, p. 112).

Sobre las acciones de gestión entre las autoridades educativas y los productores, así como la ampliación de la matrícula, se siguen presentando las siguientes generalidades:

Debido a la forma como actualmente opera el PRONIM en las entidades federativas (tanto receptoras como intermedias), los centros escolares se encuentran dentro de los campamentos, albergues o fincas cafetaleras –todos

ellos de propiedad privada-, (lo cual) limita totalmente las posibilidades para la ampliación de la cobertura y la matrícula escolar, así como el mejoramiento de las condiciones de atención educativa, ya que esto está determinado por los productores agrícolas. Adicionalmente, la oportunidad de acceso y la oportunidad para que las niñas y los niños puedan asistir a la escuela depende de la disposición y voluntad de los empresarios locales (*Ibid*, p. 106).

Sin dejar de reconocer que lo narrado en la primera cita constituye una constante en la oferta educativa para menores migrantes, en la segunda, las afirmaciones no se sostienen para todos los casos en donde opera el programa. Si bien una característica distintiva de la oferta educativa para menores migrantes es que las aulas se ubican en espacios privados, debido a la concentración de jornaleros en los mercados de trabajo rural, tanto la cobertura como el acceso de los niños y niñas no sólo depende de la disposición o voluntad de los empresarios locales como lo afirma la autora, sino que también influyen factores como el presupuesto destinado para la operación del programa, el tipo de gestión impulsado por los equipos estatales, las presiones y sanciones por parte de otras instancias (trabajo, salud, derechos humanos, entre otras), para mejorar en general los servicios prestados a los trabajadores jornaleros y sus familias, las concepciones socio-culturales y presiones económicas que siguen prevaleciendo para incorporar a los niños y niñas al trabajo en los campos de cultivo, así como el involucramiento de los padres de familias en los asuntos escolares, entre los más significativos.

Las siguientes descripciones sobre los servicios educativos a menores migrantes en fincas cafetaleras y campamentos agroindustriales, representan un intento de sistematización de información sobre algunas estrategias de gestión y operación de las escuelas que yo llamo “experiencias exitosas”, esto es, casos donde los resultados pueden considerarse positivos ya sea porque sí se observa una dignificación de las aulas, se mantiene un compromiso real por parte de los productores para desalentar el trabajo infantil, se logran acuerdos de cooperación entre las empresas y las autoridades estatales; o bien se impulsan trabajos de

gestión que involucran a los docentes, los padres de familia, además de los productores y/o administradores.

Estudiantes guatemaltecos y mexicanos en las fincas cafetaleras de la frontera sur de México³

La región del Soconusco se ubica en la parte sur del estado de Chiapas y mantiene límites fronterizos con el Departamento de San Marcos, en Guatemala. En esta región históricamente se han generado dinámicas de movimiento poblacional transfronterizas, ampliamente documentadas tanto en México como en Guatemala. De manera particular destacan diversos flujos migratorios, ya sea por motivos laborales, de abastecimiento, o de tránsito. Un rasgo particular para la continuidad de dichos flujos es la existencia de un dinámico mercado laboral, cuyos antecedentes se remontan hacia fines del siglo XIX, lo que ha generado desplazamientos migratorios temporales por parte de un contingente significativo de jornaleros agrícolas guatemaltecos, principalmente hacia la región del Soconusco, donde se emplean mayoritariamente en la cosecha del café, seguido de cultivos como la papaya, la caña de azúcar y el plátano, y en menor medida en el mango, el chile verde y la sandía. Hacia 2005 se registraron 45,518 trabajadores guatemaltecos migrantes documentados empleados en las diversas fincas y campos de cultivo (Menamig, 2006, p. 5). Siendo el café el principal cultivo donde se emplean el mayor número de trabajadores y donde un significativo volumen se desplaza en grupos familiares, se puede inferir la alta presencia de niños y niñas.

La estimación de las cifras representa el problema principal para dimensionar el fenómeno migratorio en todo el territorio nacional mexicano, no obstante, aproximaciones realizadas a través de encuestas ofrecen datos relevantes sobre condiciones de trabajo, niveles de escolaridad y tiempos de permanencia en las

³ La información etnográfica correspondiente a las fincas cafetaleras a las que alude este apartado se recopilaron durante el mes de junio del 2009 como parte del estudio “Población infantil migrante de Centroamérica y sus necesidades educativas”, impulsado por el Programa Educación Básica sin Fronteras de la Secretaría de Educación Pública.

zonas de cultivo. Por ejemplo, a partir de un estudio muestral donde se entrevistó a 200 niños y niñas en los pasos fronterizos Tecún Umán y El Carmen, del territorio guatemalteco, que se emplearon en las fincas cafetaleras de Soconusco durante la temporada de cosecha 2005, arrojó que 83% de los menores había ingresado al nivel primaria, pero la mayoría solo había cursado hasta el tercer año, mientras que 10% era analfabeta. Sobre el tema de la deserción escolar, 96% señaló que en ese momento no se encontraba estudiando. Del total de menores, 182 señalaron haber trabajado en las fincas cafetaleras (*Ibid*, p.10). En general, se considera que los menores migrantes que participan de los flujos migratorios, ya sea documentados o indocumentados, en las regiones de atracción de la frontera sur de México, o bien no han accedido a servicios educativos en sus localidades de origen o tan solo cuentan con los primeros grados de la escuela primaria. Situación que para la generación de sus padres puede arrojar datos aun más desalentadores de rezago educativo e incluso de analfabetismo. En síntesis se trata de familias con escasa escolarización y donde la movilidad laboral es poco frecuente.

En la región del Soconusco, las fincas cafetaleras constituyen nichos ecológicos donde la extensión promedio oscila entre las 100 y 200 hectáreas. La orografía donde se ubican se caracteriza por pendientes, muchas veces pronunciadas, las cuales pueden alcanzar entre 1000 y 1700 metros sobre el nivel del mar. Aquellas fincas donde se ha instalado algún tipo de servicio educativo se localizan en un perímetro de 40 kilómetros alrededor de la principal ciudad de toda la zona transfronteriza México – Guatemala, que es Tapachula. En las fincas se cultiva, recolecta y se seca el café, mientras que en Tapachula, por lo regular, se empaca. La recolección del café se considera una actividad especializada por lo cual, la mano de obra guatemalteca resulta altamente rentable, por tratarse de trabajadores que generacionalmente se han dedicado a la cosecha de este cultivo, y donde en numerosos casos se acompañan de diversos integrantes del grupo doméstico: padres, tíos, abuelos, hijos, nietos, quienes fácilmente pueden incorporarse a las tareas productivas.

Todas las fincas son de propiedad privada y el acceso se caracteriza por caminos de terracería donde difícilmente accede un servicio de transporte público. La llegada de los trabajadores se organiza a través de contratistas que pueden ser oriundos de las comunidades de origen, o bien, pueden ser enviados por los productores para garantizar el transporte y asegurar el traslado hasta las zonas de cultivo; no obstante, numerosos trabajadores se desplazan y emplean por su cuenta. El ingreso a las fincas, por lo tanto, no resulta fácil, y sólo se garantiza un acceso si cualquier visitante se presenta con los administradores, se justifica el motivo de la visita y también la duración de la misma. Si bien las fincas cuentan con instalaciones para el alojamiento de los trabajadores, llamadas “galleras” o “galpón”, además de un comedor, oficinas administrativas y “beneficio”, donde se seca el café, y más recientemente un espacio escolar; lo cierto es que la permanencia en ellas resulta conflictiva, pues no se cuenta con espacios destinados para alojar a personal externo que realice labores institucionales de carácter social. La gestión para echar andar cualquier programa social resulta, por lo tanto, el núcleo central para la instrumentación de cualquier actividad.

En el terreno educativo, desde 2007 las autoridades locales han venido realizando acciones de gestión con una de las principales organizaciones de empresarios del Soconusco, la Unión de Cafeticultores del Tacaná. En conjunto levantaron cédulas en más de 20 fincas para seleccionar aquellas donde arrancaría el Programa de Educación Básica para Niños y Niñas Migrantes. Posterior a la contrastación de los datos, fueron los integrantes de dicha organización quienes seleccionaron ocho fincas para iniciar los servicios educativos durante el ciclo escolar 2008. No se cuenta con un registro donde se especifiquen los criterios de selección, pero en charlas informales con integrantes de la unión de cafeticultores se mencionaron la distancia con relación a la ciudad de Tapachula, el acuerdo del productor, la disponibilidad y/o adaptación de un espacio como salón de clases, y el compromiso por parte de las autoridades de dar seguimiento a la operación de los servicios, siempre en coordinación con los administradores de las fincas. Si bien no se cuenta con una normatividad específica para delimitar responsabilidades entre las empresas y la autoridad

educativa, hasta el momento los acuerdos se han ido tomando dependiendo de los recursos disponibles; por ejemplo, la empresa selecciona y acondiciona un espacio para el salón de clases, destina alojamiento para el docente, sobre todo si es hombre, porque las mujeres por lo regular se desplazan diariamente desde su domicilio hasta la finca, les proporcionan alimento; mientras que las autoridades educativas facilitan el mobiliario y el material didáctico, también se encargan de la formación docente, de sus salarios y de la orientación de los contenidos educativos.

El interés y mejoramiento por la prestación de servicios educativos, y en general por la dignificación de las condiciones de trabajo hacia los migrantes guatemaltecos y hacia el resto de los trabajadores de origen mexicano, debe leerse en un contexto de endurecimiento de normas sobre las políticas impulsadas por parte de las autoridades locales y federales, en un territorio donde predominan denuncias por violación de los derechos humanos y explotación de trabajadores migrantes. En el mismo sentido, las certificadoras internacionales, como parte de los requisitos para acceder a la certificación de diversas variedades de café, estipula a los productores cambios significativos en la operación y servicios de las fincas, los cuales generan un impacto directo en la oferta educativa dirigida a los menores.

Sobre la operación del servicio educativo podemos mencionar los horarios y las características del salón de clases, el perfil del docente y el número de estudiantes que asiste a la escuela. Para esta región el ciclo escolar agrícola inicia en julio y concluye entre los meses de noviembre – enero (cinco mese promedio), dependiendo la temporada alta de cosecha del café para cada finca. Por lo regular las clases se imparten en horarios preferentemente matutinos, que abarcan de cuatro y hasta seis horas. A las aulas asisten mayoritariamente estudiantes de origen guatemalteco. No obstante, en otro ciclo escolar también se atiende a los hijos de trabajadores asentados en las fincas, quienes por lo regular son mexicanos (enero–junio). Por lo anterior se presenta una alta rotación de estudiantes durante la temporada de cosecha, pero una asistencia permanente de niños y niñas a las aulas al finalizar la cosecha y mientras se realizan los trabajos

de conservación de los cafetales. Los salones de clase se han ido adecuando, y se presentan diferencias significativas en sus materiales de construcción. En la finca Argovia, por ejemplo, el salón mide aproximadamente 30 metros de largo por siete de ancho, las paredes son de madera y el techo de lámina; cuenta con iluminación y ventilación aceptable; los espacios al interior están delimitados, ya que se imparten clases para alumnos del preescolar y de primaria; el espacio escolar está rodeado por las casas donde se asientan los trabajadores y sus familias. Se cuenta además con servicios públicos y la docente imparte clase de las 9:00 a las 15:00 horas. A esta escuela, nombrada coloquialmente de niños migrantes, también asisten otros alumnos que residen en un ejido cercano alrededor de la finca. Desde este lugar también se desplaza la docente, una joven de 18 años, que realiza estudios de licenciatura en educación básica.

Sobre los retos que enfrenta para impartir los contenidos, la docente señala lo relativo a no contar con elementos para abordar historia de Centroamérica y particularmente de Guatemala, así como contextualizar valores, actitudes y saberes en general, debido a la movilidad de los menores entre dos países. “Todos los niños son iguales” señala, refiriéndose a su comportamiento en el salón de clases, pero al mismo tiempo expresa “todo lo que les enseño se refiere a México, a cómo somos acá, y creo deberían conocer también lo de su país, aun cuando estén de este lado”. En el mismo sentido se recopilaron otros comentarios de docentes que atiende a niños migrantes en las fincas Sanjul Guadalupe, Chanjul, Eduviges y El Retiro. Para el caso de esta última finca, las clases se impartían en el comedor de los trabajadores, mientras que en el resto ya se contaba con espacios delimitados para las actividades escolares, incluso algunos acondicionados con juegos infantiles. La experiencia acumulada en la operación del PRONIM indica que la delimitación de los espacios escolares en los campamentos o fincas, permite que los niños se apropien de los mismos en términos positivos, esto es, que los identifiquen diferenciados y distanciados de las zonas de trabajo y de habitación donde realizan actividades productivas o tareas domésticas. La escuela aparece como una ruptura en la cotidianidad de los procesos migratorios, lo cual puede favorecer la permanencia de niños y niñas en

las aulas. Al respecto los administradores responsables de las fincas mencionadas eran ciudadanos guatemaltecos, quienes durante los recorridos de campo expresaron interés en la continuidad del programa, por considerar que representa para el caso de algunos menores la única posibilidad de asistir a la escuela, en tanto identifican claramente las carencias de servicios educativos en sus localidades de origen.

En síntesis, la apertura del programa en la región del Soconusco en 2008 arrojó los siguientes números: 158 estudiantes matriculados, doce profesores que cursaban estudios de bachillerato o una carrera universitaria participantes, además de la asignación de un presupuesto de poco menos de 3 millones de pesos para su operación, lo cual representa un apoyo porcentualmente mayor a lo otorgado a otros estados del país donde se atendió a un número mucho mayor de menores migrantes. Lo anterior encuentra explicación ya que para el caso de Chiapas la operación del PRONIM se coordina en el marco del Proyecto de Educación Básica sin Fronteras, el cual tiene como objetivo principal: “generar estrategias de atención escolar para alumnos que, por alguna circunstancia, cambian de sistema educativo entre países”. Dicho programa se impulsa para la frontera norte con Estados Unidos, y para el caso de la frontera sur ha implicado el acercamiento entre autoridades educativas de países centroamericanos, especialmente Guatemala, Nicaragua y El Salvador, sobre todo para generar mecanismos de intercambio de información sobre los alumnos atendidos por el PRONIM, y su retorno y continuidad educativa a las escuelas en sus países de origen. Asimismo se han delineado acciones de cooperación en los restantes rubros de la operación de los servicios educativos: formación docente, revisión de contenidos desde una mirada regional transfronteriza, consolidación de la defensa de los derechos humanos y laborales de las menores y sus familias, mayor involucramiento de los productores hacia el mejoramiento de las instalaciones, entre otros⁴.

⁴ Para una revisión detallada de los acuerdos, compromisos y agenda de actividades conjuntas, consultar el portal de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa. Buscador noticias: “Celebra DGDGIE primer encuentro con países de Centroamérica para atender la situación educativa de niños

Campamentos de agroexportación de hortalizas en el noroeste del México⁵

Hacia fines de la década de años noventa en estados como Baja California, Baja California Sur y Sinaloa, ubicados en la región noroeste de México, los grandes consorcios de agroexportación empezaron a enfrentar fuertes presiones en materia de regulación laboral, donde la desincorporación del trabajo infantil constituía uno de los ejes más relevantes. A lo anterior se sumaba un cúmulo de denuncias que diversas organizaciones de la sociedad civil manifestaron sobre las condiciones laborales y de alojamiento en que se encontraban los trabajadores agrícolas en empresas localizadas en Baja California, y cuyos antecedentes aparecen desde mediados de los noventa. Las respuestas ofrecidas por los grupos empresariales fueron diferenciadas, pero algunas conviene comentarlas en tanto resolvieron las condiciones materiales para la oferta de servicios educativos, generando un impacto real en la desincorporación del trabajo infantil en los campos agrícolas, y dando pie a otro tipo de reflexiones sobre los retos de un programa educativo de nivel básico dirigido a niños y niñas jornaleros, aspectos que se abordarán más adelante.

Para el caso de los campamentos donde se concentran altos volúmenes de trabajadores agrícolas, la operación de los servicios educativos se complejiza debido a las formas de gestión que deben impulsarse con los empresarios, quienes probablemente no radiquen en las ciudades cercanas a los campamentos, y por lo tanto los intermediarios (administradores y mayordomos de las cuadrillas de trabajadores, entre los más importantes) son quienes asumen un papel activo en las reglas de operación de las escuelas. En estos casos la coordinación intersectorial es clave, ya que en México opera el Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas, instancia gubernamental responsable de coordinar todas las

y niñas migrantes en México”, Tuxtla Gutiérrez Chiapas, 21 de agosto de 2009. <http://basica.gob.mx/dgddie/cva/sitio/start.php?act=notapp88>.

⁵ Los datos etnográficos referidos a los campamentos se obtuvieron en visitas de campo durante el periodo febrero-agosto de 2001, en el marco del Proyecto de Investigación e Innovación: Educación Primaria para niñas y niños migrantes, en ese momento a cargo de la Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Secretaría de Educación Pública.

acciones de política pública dirigidas hacia este sector. Es dicha instancia la encargada de realizar las estimaciones en el volumen de trabajadores que alimentan los flujos migratorios al interior del país. Por ejemplo, en un informe presentado en 2006, pero que remite a cifras de 2003, para las tres entidades mencionadas calcularon el arribo de 170,831 trabajadores jornaleros migrantes, lo cual representa 33.12% del total estimado para todo el territorio nacional. Siendo Sinaloa la entidad que por sí sola concentra casi 23% del total.

En lo que concierne a la horticultura, Sinaloa cultiva alrededor de 70,000 hectáreas y cosecha un volumen de producción de 1, 200,000 toneladas anuales, principalmente tomate, pepino, chile, calabaza, ejote y berenjena, de las cuales 60% va al mercado de exportación y 40% al nacional (Suárez, 2005, p. 133).

Los volúmenes de producción que se presentan en este estado rebasan la oferta de trabajadores en el nivel local, por lo cual se recurre a mano de obra especializada de campesinos provenientes, principalmente, de estados sureños que presentan altas tasas de marginación y, por otro lado, atrae un fuerte componente de población indígena. A partir de las cifras mencionadas podemos proyectar la demanda de servicios educativos en tanto los jornaleros se desplazan mayoritariamente con integrantes de sus grupos domésticos, y donde los menores si bien pueden no participar en el trabajo asalariado, se quedan en las “galeras” (habitaciones donde se hospeda a los trabajadores), ya sea para realizar tareas domésticas o bien al cuidado de los hermanos más pequeños. Un caso documentado que ilustra estos aspectos corresponde al grupo empresarial Agrícola Tarriba, la cual cuenta con seis campos. En dichos espacios durante los ciclos 2002–2003 se atendieron a 1,666 menores, durante ocho meses de clases. La infraestructura instalada da cuenta del mejoramiento en las instalaciones no sólo educativas, sino en otros rubros como los de salud. De hecho esta empresa figura como modelo a seguir para otros consorcios, en tanto se ha consolidado como una empresa con un alto grado de responsabilidad social, siendo común que se les invite a foros para presentar sus estrategias de trabajo (*Ibid*, p. 142).

Otro caso se refiere al campamento El Silencio, localizado en el valle de Vizcaíno, en Baja California Sur. Aquí el espacio escolar se construyó a iniciativa

del administrador desde 1995 y consta de cinco salones. Su ubicación mantiene cierta independencia con el resto de los espacios administrativos y de alojamiento, además que cuenta con todos los servicios desde iluminación, ventilación, sanitarios, mobiliario, materiales didácticos y espacios de juegos. Las clases se imparten de las ocho de la mañana a doce treinta del día para los niños menores de catorce años que no laboran en los campos, y de cinco a siete para los niños y niñas que sí trabajan. Si bien el campamento se ubica a una distancia aproximada de diez kilómetros del centro del valle del Vizcaíno, una de las condiciones para la asignación de los docentes fue que de preferencia se tratara de un hombre, debido a experiencias de acoso hacia profesoras en ciclo anteriores por parte de algunos trabajadores; o bien se asignara a un matrimonio, ambos profesores, donde uno atendiera el preescolar y otro el nivel de primaria. De hecho, al momento de la visita al campamento, a la pareja de profesores asignados se les facilitó una casa y se les otorgaba la comida. Aspectos que en otros campos no se ofrecen. No obstante, los docentes realizaban actividades fuera de los requisitos establecidos en el programa para las cual fueron contratados. Por ejemplo, además de atender a los niños en los salones de clase eran responsables de organizar festivales o festejos de fechas conmemorativas, donde también participaban algunos trabajadores, o bien personal de la empresa. Desde la visión de las autoridades educativas locales, responsables en ese momento del PRONIM, los resultados alcanzados en este campo constituían una guía a seguir, en tanto se brindaban apoyos extras a los docentes, había un seguimiento permanente del administrador para la prestación de los servicios educativos, además de apoyos hacia los padres de familia (se les otorgaban despensas) para que sus hijos menores de catorce años no laboraran en los campos. Al igual que los campamentos propiedad de la empresa Agrícola Tarriba, en El Silencio se contrataban trabajadores oriundos de los estados de Guerrero y, más recientemente, de Puebla y Veracruz, sobre todo de regiones indígenas, donde los nahuas son el grupo mayoritario.

El tercer caso se refiere al campo El Papalote, ubicado en el estado de Baja California. Al igual que el campo El Silencio, El Papalote pertenece a la empresa

Santa Cruz. Durante la visita a este campamento las instalaciones se estaban remodelando, ampliando los espacios y concentrando los salones de preescolar y primaria, en una sola galera, independiente de otros espacios. Para el caso del seguimiento de los servicios educativos, la empresa cuenta con personal capacitado para solucionar cualquier problema que se presente. Por otro lado, existen reglamentos explícitos sobre el uso de las instalaciones, los horarios de clase y las funciones a desempeñar por parte de todos los actores involucrados. En este campo es donde más claramente se pudo observar que los administradores de los campamentos son quienes determinan las condiciones de operación de los servicios ofrecidos.

Por último, quisiera mencionar algunas referencias sobre la composición pluriétnica que caracteriza los salones de clase en las escuelas para migrantes en los grandes campamentos agroexportadores. Datos analizados para el ciclo escolar agrícola 2003–2004, indican que “del total de alumnos registrados en el primer grado, de cada cien alumnos 32% son indígenas que proceden de diferentes pueblos étnicos” (Rojas, 2006, p. 108). En primer lugar aparecen los mixtecos con 17% y después los zapotecos con 7.8%, ambos originarios del estado sureño de Oaxaca, y el caso del primero también del estado de Guerrero. Entre las lenguas indígenas que más se hablan en los campamentos se encuentran el mixteco y el náhuatl y en menor medida el zapoteco. Otras lenguas minoritarias son la mixe, la triqui, el tlapaneco y el totonaco (*Ibid*, pp. 108–109). Al respecto, durante los recorridos en campo se pudieron observar algunas estrategias que instrumentan los profesores en los salones de clase para generar una comunicación más significativa, en tanto los docentes no hablan ninguna lengua indígena (enseñanza del español como segunda lengua, ayuda de traductores en el salón de clases, esto es, estudiantes de ciclos superiores traducen los ejercicios y contenidos a los más pequeños, o bien a quienes son monolingües; invitación a algunas madres de familia para apoyar también en la traducción de indicaciones para apoyar el desarrollo de actividades) (SEP, 2005c).

Para finalizar señalaría que la operación de los servicios educativos en campamentos, propiedad de grandes empresas agroexportadoras, por momentos

se asemejan más a una escuela primaria de carácter privado que a una escuela pública. Por ello las autoridades educativas tendrían que desempeñar una función más dinámica y protagonista sobre la orientación de los fines de una propuesta educativa para menores migrantes (Leal, 2005, pp. 41-42).

Conclusiones

La información vertida sobre la operación de servicios educativos de nivel básico para niños y niñas migrantes en dos regiones contrastantes de la República Mexicana permite sistematizar experiencias y procesos de trabajo con el fin de ir generando una memoria institucional sobre la operación de programas educativos dirigidos a poblaciones escolares vulnerables.

Sobre los temas de trabajo infantil y flujos migratorios, los resultados presentados muestran un incipiente desarrollo de conceptos nuevos y de abordajes metodológicos novedosos sobre los menores migrantes hijos de jornaleros.

En otro sentido, los datos presentados en el caso de las fincas cafetaleras, representa un esfuerzo por sistematizar las primeras acciones de la operación del PRONIM, en un estado del país donde se están impulsando políticas sociales que reconocen la región sur como una zona transfronteriza, cuyas vinculaciones con Centroamérica impacta todos los aspectos de la vida social y cultural de los diversos grupos que ahí se asientan.

Se asumen como pendientes, redimensionar el papel de la etnicidad en la configuración de los flujos migratorios y su impacto en la composición pluriétnica en las aulas para migrantes, en las zonas de atracción; ya sea que se trate de poblaciones indígenas originarias de otros estados del país, o bien de grupos indígenas asentados en territorio guatemalteco pero que cruzan de forma regular la frontera con México.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

El Colegio de la Frontera Norte (Colef) (2006). ***Atención educativa intercultural a toda la infancia en migración interna: estudio de caso de Baja California***. Tijuana: texto mimeografiado.

- Leal, O. (2005). Niños jornaleros migrantes y la educación pública en México. En M. Elu y E. Santos (Eds). **Migración interna en México y salud reproductiva**. México: Fondo de Población de Naciones Unidas y Consejo Nacional de Población.
- Mesa Nacional para las Migraciones en Guatemala (Menamig) (2006). **Diagnóstico sobre menores de edad y mujeres trabajadores agrícolas temporales en las fincas de Chiapas, México**. Guatemala: Oficina de Derechos Humanos de la Casa del Migrante. Disponible en www.menamig.org/dmujeres.pef; consultado en agosto de 2009.
- Programa de Educación Básica para Niñas y Niños Migrantes (Pronim) (2006). **Foro Internacional Dignidad sin Pérdida. Estrategias educativas, sociales y laborales para la niñez jornalera agrícola migrante**. México: Documento de trabajo.
- Programa Nacional con Jornaleros Agrícolas Migrantes (Pronjag) (1994). **Niños jornaleros en el valle de San Quintín, Baja California, México**. México: Programa Nacional con Jornaleros Agrícolas, Solidaridad, Fondo de Naciones Unidas para la Infancia.
- Ramírez, M. (2001). Situación de vulnerabilidad de las niñas y los niños migrantes en México. Problemática para su acceso a una educación de calidad. En N. Del Río (coord). **La infancia vulnerable de México en un mundo globalizado**. México: Universidad Autónoma Metropolitana – Fondo de Naciones Unidas para la Infancia.
- Rodríguez, C. (2007). **Menores jornaleros migrantes. Derechos, educación y cultura en el valle del Mezquital**. México: Praxis.
- Rodríguez, C., Valdivieso, A. y Raesfeld, L. (2009). **La educación de jornaleros migrantes en Hidalgo**. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, celebrado del 21 al 25 de septiembre. Veracruz, México. Consultado en septiembre de 2009. Disponible en: www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at10/PRE1178739424.pdf.
- Rojas, T. (2006). Resultados de una política orientada hacia la equidad y calidad de la educación primaria para las niñas y niños jornaleros migrantes. **Estudios Sociales**, **14** (27), 94–122.
- Salinas, M. y Díaz, P. (2001). Globalización, migración y trabajo infantil: el caso de las niñas y los niños jornaleros del tabaco en México. En N. Del Río (coord). **La infancia vulnerable de México en un mundo globalizado**. México: Universidad Autónoma Metropolitana – Fondo de Naciones Unidas para la Infancia.

- Sánchez, K. (2001). Los niños en la migración familiar de jornaleros agrícolas. En N. Del Río (coord). **La infancia vulnerable de México en un mundo globalizado**. México: Universidad Autónoma Metropolitana – Fondo de Naciones Unidas para la Infancia.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2005a). **Caracterización y expectativas del personal docente que participa en el Programa Primaria para Niños Migrantes**. México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2005b). **Expectativas de los padres de los niños jornaleros agrícolas migrantes respecto a la educación primaria**. México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2005c). **Usos del español y la lengua indígena en los espacios escolares de educación primaria para niñas y niños migrantes**. México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2008). **Pensar desde el otro lado. Los desafíos de una educación sin fronteras. Educación Básica sin Fronteras**. México.
- Suárez, A. (2005). Agrícola Tarriba: Acciones en salud y bienestar social a familias jornaleras migrantes. En M. Elu y E. Santos **Migración interna en México y salud reproductiva**. México: Fondo de Población de Naciones Unidas, Consejo Nacional de Población.
- Taracena, E. (s/f). **La relación trabajo – escuela en el caso de los niños jornaleros migrantes de origen indígena**. México: texto mimeografiado.
- UNICEF – Secretaría de Desarrollo Social (2006). **Diagnóstico sobre la condición social de las niñas y niños migrantes internos, hijos de jornaleros agrícolas**. México.
- Vargas, E. (2006). El papel de los niños trabajadores en el contexto familiar. El caso de los migrantes indígenas asentados en el Valle de San Quintín, BC. **Papeles de Población**, México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Weller, G. (2001). Migración infantil. Explotación de la mano de obra y privación de los servicios educativos: el caso de los niños indígenas mexicanos en zonas mestizas, la población más vulnerable. En N. Del Río (coord). **La infancia vulnerable de México en un mundo globalizado**. México: Universidad Autónoma Metropolitana – Fondo de Naciones Unidas para la Infancia.

Zúñiga, V., Hamann, E. y Sánchez, J. (2008). ***Alumnos transnacionales. Escuelas mexicanas frente a la globalización***. México: Educación Básica sin Fronteras, Secretaría de Educación Pública.