

## **La niñez migrante de preescolar en Nayarit**

Navarro-Hernández, María del Refugio, Romo-González, Prisca Icela y Arreola-Ávila, Xóchitl Angélica

M. Navarro, P. Romo y X. Arreola

cuca\_navarro@yahoo.com.mx

L. Cayeros & J. Marín (eds.) Ciencias Estudios de Género. Handbook T-I. -©ECORFAN, Tepic, Nayarit, 2016.

## 2 Introducción

Una de las preocupaciones constantes del gobierno mexicano en los últimos treinta años ha sido el desarrollo de la educación, por lo que desde la década de los ochenta del siglo pasado, inició un largo proceso de reforma del sistema educativo nacional que, de alguna manera, se ha visto cristalizado en la reforma realizada en el año 2011, donde se establece un nuevo modelo educativo. El propósito central de la reforma fue otorgar servicios educativos a toda la población o realizar intervenciones para garantizar el derecho a la educación y no obstante que ya han pasado casi cinco años, el proceso no ha terminado, toda vez que se han quedado en el tintero iniciativas sin tocar y/o, en el mejor de los casos se siguen llevando a cabo modificaciones para dar cumplimiento a los objetivos inicialmente propuestos.

En este documento se analiza una de las temáticas urgentes de atender, como es la atención a la población infantil migrante jornalera, en su acceso y permanencia en el nivel preescolar. Se realiza un análisis de las políticas de este sector y de las acciones de intervención, lo que se contrasta con la aplicación y el hacer diario a través de la visión del profesorado en su práctica docente.

### 2.1 El sistema educativo mexicano

Al sistema educativo mexicano lo conforman la educación básica, la educación media superior y la superior, en modalidades pública y privada; las dos primeras tienen la peculiaridad de ser obligatorias. En la educación básica, los programas de estudio son federalizados y es obligatorio su cumplimiento; así también la única que puede otorgar las constancias de calificación y por lo tanto los certificados, es la Secretaría de Educación Pública (DOF, 2002).

Desde el año 1917, la educación primaria que imparte el Estado se ha considerado laica, gratuita y obligatoria y no es sino hasta casi un siglo más tarde que inicia un proceso de universalización de la educación; la educación secundaria adquiere este estatus a partir del año de 1993; el preescolar en el año 2002 (DOF, 2002). Todas estas acciones llevan implícita una renovación pedagógica-curricular, ya que se plantea una articulación entre el preescolar, la educación primaria y secundaria, y permite asegurar la continuidad y la congruencia de los propósitos con contenidos en los niveles educativos que conforman la educación básica (DOF, 2004).

La obligatoriedad se relaciona con dos aspectos:

- i) El compromiso del gobierno por asumir su responsabilidad de dotar educación de calidad a toda la población mexicana de 3 a 18 años de edad; es decir, cumpliendo con ello 15 años de escolaridad.
- ii) La obligatoriedad de los padres y las familias de enviar a sus hijos(as) a la escuela.

### 2.2 La educación preescolar en México

La educación preescolar ha existido en México desde 1880, cuando inicia sus labores el primer centro preescolar en el Distrito Federal; su implementación en todo el país, tardaría más de un siglo. En el año 2004, con el Acuerdo 348, el gobierno estipula la obligatoriedad para los niños de 3 a 5 años y para su cabal cumplimiento estipula los siguientes plazos:

- i) Para el tercer grado a partir del ciclo 2004-2005 (infantes de 5 años).
- ii) El segundo grado a partir del ciclo 2005-2006 (infantes de 4 años).

iii) El primer grado a partir del ciclo 2008-2009 (infantes de 3 años).

Lo anterior indica que al inicio de la segunda decena del siglo XXI todos los niños en México deberían de tener un espacio en el nivel preescolar. El ciclo escolar 2009-2010 era el plazo en el que habría de universalizarse la educación preescolar en el país y, según el Acuerdo 348, esta debería ser una educación preescolar con calidad (SEP, 2002 y DOF, 2004).

El Acuerdo 348, que da vida al modelo de educación preescolar, se funda en tres principios:

- i) Las consecuencias necesarias en los cambios de una educación preescolar de calidad para todos.
- ii) Los cambios sociales y los desafíos en sí misma de la educación preescolar.
- iii) Se reconoce el derecho a una educación preescolar de calidad (DOF, 2004).

En este “mundo ideal” al declarar la obligatoriedad, esto es, la asistencia al preescolar de todos los niños de 3 años, el gobierno se comprometió a dar cobertura a esta población; un reto realmente importante si se considera que el decreto establece una educación preescolar de calidad. Lo anterior implicaba dotar de infraestructura adecuada para la atención de estos menores; cumplir con los planes y programas; evaluar los aprendizajes adquiridos por los estudiantes; formar, capacitar y actualizar a la planta docente; aspectos que no se han tocado o, en el mejor de los casos, han sido de cumplimiento mínimo. Además, implicaba la gestión y la aportación de recursos (cada vez más escasos) para el buen desempeño de las actividades. No obstante y de acuerdo a lo planteado por el INEE (2013: 96-98) faltan por atender 1.7 millones niños de 3 a 5 años de edad que representan el 27% de la niñez de tal edad, considerada la ideal para cursar el preescolar. Para el caso de padres con baja escolaridad eso se agrava porque cuando los padres de familia tienen una escolaridad básica incompleta, la asistencia baja a 68% (INEE, es decir, hay un 32% de pequeños que no asisten al preescolar, mucho menor al 27% de la media).

Han transcurrido más de 10 años del decreto y no se ha cumplido con lo planeado; al año 2015, es el tercer año del preescolar el que aglutina un mayor porcentaje de alumnos; el segundo ciclo escolar cuenta con un menor número, y el primer nivel de preescolar tiene una capacidad de absorción muy baja, sobre todo en las áreas rurales e indígenas. En este punto conviene reflexionar: ¿Se tiene que dar marcha atrás en los propósitos?, ¿Eliminar el primer año?, ¿Sólo dejar a niños y niñas de 4 a 6 años de edad?

En este primer acercamiento nos podemos dar cuenta que estamos muy lejos de hacer realidad lo que el decreto 348 proclama. Este preludeo nos da un referente para iniciar el análisis de la infancia migrante jornalera, una de las poblaciones más vulnerables del país.

### **2.3 La niñez migrante**

En México, de acuerdo al último censo poblacional (INEGI, 2010) se registra una población de 1'021,948 niños, niñas y jóvenes migrantes entre 5 y 19 años de edad. Según los datos de atención escolar de las dos instancias educativas que atienden a la PIM (PRONIM y CONAFE), en el año 2013, su población objetivo era 654,664 estudiantes entre 5 y 14 años de edad (PRONIM, 2013; CONAFE, 2013), poco más de la mitad de la población registrada tres años antes. No obstante, en el mismo año PRONIM registra 70,984 estudiantes atendidos y CONAFE, 6,745 niños, niñas y jóvenes de esa cohorte, logrando con ello un porcentaje de atención de sólo el 11.86 por ciento de la población objetivo, lo cual ya es preocupante por sí mismo. De toda la población mexicana una de las más vulnerables por su pobreza económica, social y cultural, es la correspondiente a este sector (Rojas, 2011).

Estos niños y niñas son en su mayoría indígenas de diversas etnias, aunque también podemos encontrar mestizos; generalmente ayudan a sus padres en las jornadas laborales por lo que se exponen a las inclemencias del tiempo (sol, lluvia, frío) y accidentes laborales, dado que en la mayoría de las circunstancias utilizan herramientas punzocortantes, agroquímicos y/o tienen que cargar bultos pesados, todo ello en detrimento de su salud. Además, el trabajo realizado por el niño o niña no se ve como tal, sino que es considerado un apoyo al trabajo del padre, al incluirseles en la actividad laboral desde los 5 ó 7 años, dependiendo del cultivo.

En su primer contacto con la escuela la mayoría son monolingües, sobre en todo en la educación inicial y preescolar, por lo que al hablar diferentes lenguas presentan problemas de comunicación y sociabilidad que, en la mayoría de los casos, los inhiben a continuar en el preescolar y, respecto a la educación inicial, los hacen aprender una lengua diferente a la que escuchan en su casa.

Al abandonar el preescolar y carecer de las habilidades y competencias exigidas para ingresar a primaria, el acceso a ésta presenta serios problemas, lo que los lleva a un ingreso tardío y con altos niveles de deserción, reprobación y repetición de ciclos, todo esto agravado por el flujo migratorio provocado por los ciclos productivos que no coinciden con el calendario escolar oficial.

Asimismo se observan esfuerzos para lograr un seguimiento académico longitudinal acorde a los flujos migratorios. La evaluación y la acreditación han presentado cierta eficiencia con la implementación del Sistema Nacional de Control Escolar de la Población Infantil Migrante (SINACEM), que consiste en el registro de la inscripción en el lugar de procedencia, posteriormente se reinscribe en el lugar de migración y al término de ésta se otorga su valoración bimestral o parcial, de esta manera el estudiante queda registrado en el sistema. Se puede decir que existe un proceso oficial que permite y permitirá en el futuro a la administración escolar de los dos centros de atención el seguimiento puntual de la trayectoria escolar del infante; con esto se espera propiciar una mejor promoción y acreditación educativa y así revertir el bajo rendimiento escolar producto de las precarias condiciones de vida y trabajo, y de la limitada disponibilidad de tiempo para dedicar al estudio, sobre todo en zonas donde son contratados como jornaleros migrantes (Leal, 2002).

Otro aspecto que considera este programa tiene que ver con la inclusión y la interculturalidad, ambas pensadas a través de un manejo dual de la política que no termina por comprender la aplicación de ambas categorías. Lo claro es que tanto la educación inicial como la preescolar deben constituirse en una política social de infancia, de manera tal que ésta sea una impulsora real para el desarrollo de estrategias preventivas frente a la pobreza y la marginalidad.

## **2.4 La Población Infantil Jornalera Migrante y las problemáticas en el ser y hacer**

El reconocimiento del acceso a la educación como un derecho fundamental de equidad y de justicia social, ha llevado a dirigir la mirada hacia la educación de la población infantil jornalera migrante, (PIM) que es un sector educativo altamente vulnerable por su situación socioeconómica y que, desde los primeros años de escolaridad, ingresa en condiciones de inequidad y falta de inclusión.

Se entiende por migración interna (la que se realiza dentro del país) al proceso de movilidad que llevan a cabo familias mexicanas que viven en situación de pobreza, o pobreza extrema, y que año con año se desplazan de su lugar de origen (entidades expulsoras) a zonas de cultivo agrícola (entidades receptoras) que requiere de mano de obra (jornaleros agrícolas) para su siembra, cultivo o cosecha; el desplazamiento puede durar de 4 a 6 meses de acuerdo al cultivo, o más si se siguen desplazando hacia otras localidades buscando trabajo (Rojas, 2009).

La población infantil migrante está compuesta por hijos e hijas o familiares menores de edad de trabajadores temporales del campo que, a causa del desigual desarrollo del país, migran a las zonas agrícolas de alta demanda de mano de obra, generalmente lo hacen acompañados de sus familias. Los flujos migratorios internos por el trabajo agrícola son variados y afectan a todo el país; la migración dura mientras existe trabajo: siembra, cosecha, recolección y/o preparación de productos agrícolas; a este sector de la población le llamaremos PIM.

De las problemáticas estudiadas, las dificultades para incorporarse a la educación formal que brinda el gobierno mexicano están entre las más importantes (Díaz y Salinas, 2001; Saldaña, 2006; Sánchez, 2008; Rojas, 2011, Martínez y Hernández, 2013). Y en esta problemática resaltan los siguientes factores:

- La franca incorporación de los menores al trabajo agrícola. Este sector poblacional empieza a trabajar a temprana edad, 5 a 9 años, dependiendo del cultivo y del acceso a la educación (ver por ejemplo, Saldaña, 2006).
- El llevar a los hijos e hijas en la migración, no les permite a estos continuar el ciclo escolar en su lugar de origen, y se ven en la necesidad de reinscribirlos (si es posible) en escuelas diseñadas para esta población flotante que, en lo general, son en espacios improvisados (SEP, 1995).
- No hay oferta educativa suficiente para atender a toda la población infantil en situación de migración y mucho menos dar atención inicial y preescolar.

Lo anterior pone de manifiesto dos situaciones, por un lado la poca capacidad del gobierno de brindar un servicio educativo a esta población acorde con sus necesidades (a partir del periodo de migración), la falta de seguimiento-acreditación, y la problemática que presentan al incorporarse en su comunidad al sistema escolar antes y después de la migración; por otro lado, en el espacio educativo (en el lugar de llegada de la migración) se presentan resistencias y dificultades en la integración con la comunidad, ya sea por problemas de comunicación (no hablan la misma lengua, ni español) o por cuestiones de cosmovisión o idiosincrasia de la población mestiza y/o indígena.

La aproximación a esta problemática se realizó a partir del análisis de: i) el programa de preescolar, así como sus planes y materiales educativos, ii) lo que tiene que ver con los programas nacionales educativos (públicos y privados o empresariales), iii) el profesorado que los atiende, (formación y desempeño) y iv) la infraestructura.

i) La PIM, los programas, sus planes y materiales en el nivel preescolar.

Actualmente el programa que se oferta a los niños migrantes de 3 a 6 años es el Programa Educativo Preescolar (PEP) y es de observancia general en todos los planteles y modalidades en que se imparte educación preescolar en el país, sean éstos de sostenimiento público o privado. El PEP reconoce a la educación preescolar como fundamento de la educación básica, toda vez que debe contribuir a la formación integral, garantizando a los pequeños su participación en experiencias educativas que les permitan desarrollar, de manera prioritaria, sus competencias afectivas, sociales y cognitivas (SEP, 2011). Así también, promueve el reconocimiento, la valoración de la diversidad cultural y el diálogo intercultural. Un dato importante es que este programa se sustenta en la convicción de que los niños y niñas ingresan a la escuela primaria con un acervo importante de capacidades, experiencias y conocimientos que han adquirido en los ambientes familiar y social en que se desenvuelven, y de que poseen enormes potencialidades de aprendizaje; en este sentido, la función de la educación preescolar consiste en promover el desarrollo y fortalecimiento de las competencias que cada niño o niña posee.

El PEP es un modelo abierto por la naturaleza de los procesos de desarrollo y aprendizaje de niñas y niños menores de seis años, lo que hace sumamente difícil y, con frecuencia arbitrario, establecer una secuencia detallada de metas específicas, situaciones didácticas o tópicos de enseñanza; por esta razón, el programa no define una secuencia de actividades o situaciones que deban realizarse sucesivamente con los niños (PEP, 2004). Lo anterior significa que es la educadora o educador quien debe seleccionar o diseñar las situaciones didácticas que considere más convenientes para los infantes que atiende. Igualmente, tiene la libertad de adoptar la modalidad de trabajo (taller, proyecto, entre otros) y seleccionar los temas, problemas o motivos para interesar a los alumnos y propiciar los aprendizajes que se espera logren niños y niñas en el transcurso de la educación preescolar, las cuales se agrupan en los siguientes campos formativos:

El programa (PEP, 2011) está organizado acorde con las competencias que se espera logren los alumnos en el transcurso de la educación preescolar. Presenta generosamente los campos formativos y el ideal a perseguir, es amplio y busca realmente el desarrollo integral de los niños y niñas. (PEP, 2011). Para ello se agrupan en los siguientes campos formativos:

- 1) Desarrollo personal y social: el campo formativo tiene como objetivo que el infante desarrolle y manifieste su identidad personal y autonomía, así como las de sus compañeros y compañeras, e inicie relaciones interpersonales; en el segundo se observan dos aspectos; lenguaje oral y lenguaje escrito.
- 2) Lenguaje y comunicación: en el primero comunica estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias a través del lenguaje oral; para el segundo: conoce diversos portadores del texto e identifica para qué sirven.
- 3) Pensamiento matemático: en este campo formativo se desarrollan nociones numéricas, espaciales y temporales que permiten a los infantes a avanzar en la construcción de nociones matemáticas más complejas.
- 4) Exploración y conocimiento del mundo: tienen la finalidad de desarrollar el pensamiento reflexivo a través de experiencias que permitan aprender sobre el mundo natural y social. En los aspectos del mundo natural observa seres vivos y elementos de la naturaleza, fenómenos naturales, para la vida social y cultural, establece relaciones entre el presente y pasado de su familia y comunidad a través de objetos, situaciones cotidianas y prácticas culturales, que se manifiesta cuando representa diferentes hechos de su historia personal, familiar y comunitaria.
- 5) Expresión y apreciación artísticas: este campo formativo, está orientado a acrecentar la sensibilidad, iniciativa, curiosidad, espontaneidad, imaginación, gusto estético y la creatividad mediante experiencias que propicien la expresión personal a través de distintos lenguajes. Para la expresión corporal la apreciación a la danza, para la expresión y la apreciación plástica mediante representaciones usando técnicas y materiales variados. Para la expresión dramática y apreciación teatral, representa personajes y situaciones reales o imaginarias durante el juego.
- 6) Desarrollo físico y salud: finalmente en el sexto campo formativo intervienen factores como información genética, la actividad motriz, el estado de salud, nutrición, las costumbres en la alimentación y el bienestar emocional.

ii) Programas educativos que atienden a la PIM.

En el transcurrir del tiempo, el gobierno mexicano a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), ha puesto en marcha una serie de programas con la finalidad de dar atención a este sector poblacional:

- El nivel preescolar se ofertó a la PIM a través de Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) desde 1980, en cumplimiento a los mandatos de las políticas educativa de entonces. El programa pretendía:

- i) Ser un programa de carácter nacional y condición necesaria para la equidad.
- ii) Brindar la oportunidad de desarrollar competencias afectivas, sociales y cognitivas que les permitan insertarse en diversos escenarios sociales.
- iii) Dar acceso y continuidad de estudios.

iv) Otorgar el derecho a la educación con la finalidad de generar “la construcción de los escenarios y recursos para que todos y cada uno de los alumnos, a partir de la diversidad”, tengan mayores posibilidades de acceso a las distintas oportunidades ofrecidas en México como es el acceso y continuidad de estudios, empleo, desarrollo laboral y el ejercicio de su derechos (DOF, 2010).

- En 1993, se diseña e inicia funciones el Programa Nacional con Jornaleros Agrícolas (PRONJAG).
- En 1999, inicia la Modalidad Educativa Intercultural para la Población Infantil Migrante (MEIPIM) dentro del CONAFE.
- En el año 2002, se implementa el Programa Fomentar y Mejorar la Educación Intercultural en Migrantes (FOMEIM).
- En el mismo año surge el Programa de Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes (PRONIM).
- En 2014 el PRONIM se fusiona al Programa de Inclusión y Equidad Educativa (PIEE). A partir de enero de ese mismo año, el CONAFE ya no opera con Regla de Operación (ROP) propias sino con las de Programa Nacional de Becas (PNB), según acuerdo 708, aunque todavía se le considera un “organismo público descentralizado” (DOF, 2014).

Todos fueron programas nacionales que, con menor o mayor vigencia, han operado las acciones a favor de la PIM y brindaron el servicio de preescolar a esta población jornalera migrante. Paralelo a estos esfuerzos, actores sociales, empresariales y organizaciones internacionales han generando acciones importantes en apoyo a la PIM. Entre otros, se encuentran los Albergues Cañeros, que fueron promovidos por los empresarios cañeros y que en algunos casos construyeron aulas dentro de los albergues. Entre los estados donde hay albergues cañeros e imparten educación a la PIM se encuentran Veracruz, Colima, Jalisco, Nayarit y Sinaloa por mencionar algunos estados.

Para el caso Nayarit, además de los albergues cañeros, hay centros que ofrecen el servicio de guardería, que funcionan a través de lo que se conoce como Centros de Atención y Educación Infantil (CAEI). Una iniciativa exitosa son los Centros FLORECE, surgidos en 2001, a través de empresas como British American Tobacco México, Tabacos del Pacífico Norte S.A. de C.V., Philip Morris México (Cigatam-TADESA) y Alliance One Tabaco, México, las cuales unieron esfuerzos con instituciones públicas mexicanas como SEDESOL, SEP, IMSS, SSA, CDI, mancuerna que permitió la funcionalidad de los Centros (FLORECE, 2013). Otras acciones similares, aunque en estados distintos a Nayarit son el Proyecto Monarca-UNICEF, Fundación Sabritas, Fundación Sabritas/Asociación de Agricultores del Río Culiacán y las escuelas Ford. La participación de los empresarios en la resolución de este problema es en gran parte motivado por las presiones internacionales de llevar a cabo un “trabajo limpio de mano de obra infantil”.

iii) El profesorado que atiende a la PIM.

Según datos de INEE (2014), a nivel nacional el profesorado que atendía el preescolar contaba con una edad promedio de 40 años, una prevalencia de 96% mujeres (85% en el sector indígena), el 77% contaba con licenciatura o posgrado (70% en el sector indígena), el 67% tenía contrato o base definitiva (75.5% en el sector indígena) y el 29.6% estaba en carrera magisterial (1.6% en el sector indígena). Como se puede observar a nivel nacional y para el preescolar en general, se cuenta con una población docente joven con formación suficiente para la impartición del sistema, aunque se sigue careciendo de seguridad laboral; en el sector indígena, los indicadores son sensiblemente más bajos. Ahora bien, los datos empeoran cuando se trata del profesorado que atiende a la PIM.

Para ubicar nuestro contexto y poder caracterizar al profesorado así como de alguna manera explicar su actuar y sentir, se realizaron visitas a 10 centros escolares ubicados en el estado de Nayarit.<sup>2</sup> De los diez centros escolares sólo dos imparten educación inicial y preescolar; cinco ofertan preescolar, primaria (modalidad multigrado) y secundaria; tres solamente primaria y secundaria, por lo que no fueron considerados; esto es, dos centros atienden específicamente a la niñez de educación inicial y preescolar, los cinco restantes en esas atienden a los tres niveles (preescolar, primaria y secundaria).

La formación del profesorado que atiende a la PIM es diversa; se encuentran desde estudiantes becarios de preparatoria contratados en el subsistema CONAFE, hasta maestros y maestras normalistas de formación inicial, preescolar y primaria, educación indígena; también profesionales de otras áreas como ingenieros, abogados, técnicos, algunos con grado de maestría o cursándola (PRONIM). Su antigüedad en el programa está comprendida entre 10 años y algunas semanas de incorporación al sistema al momento del trabajo de campo.

- Perfil docente.

De los siete maestros que atienden el nivel preescolar, seis son mujeres y uno, varón; tres tienen estudios en educación preescolar (dos licenciadas y una estudiante), una en educación secundaria, otra en educación indígena, una más la educación normalista y un ingeniero agrónomo. Este hecho es interesante y relevante porque todo el personal entrevistado cuenta con estudios superiores, aunque no especializados en este nivel educativo.

Respecto a los cursos de formación, capacitación y actualización, cuatro docentes dicen no haber recibido ningún curso, el resto indica haber realizado cursos antes de empezar; también comentaron que una vez al mes tienen una reunión de trabajo académico (Consejo Técnico) donde presentan las problemáticas y, entre todo el colegiado, resuelven o dan ideas para solucionarlas.

- Idioma.

Una de las problemáticas más sentidas que tiene este sector educativo es la referente a la lengua, toda vez que a éstas aulas concurren hablantes de diferentes lenguas, para el caso que nos ocupa, se encuentran hablantes de huichol, tepehuano, náhuatl, zapoteco y cora, entre otros: una mixtura de lenguas y por lo tanto de cosmovisiones, que la ley obliga a potenciar.

En este contexto, es importante que las generaciones adultas enseñen a las generaciones jóvenes las lenguas para preservarlas y conservar las tradiciones ancestrales. Al indagar con las y el docente, refirieron no hablar lengua indígena, solo español, y al preguntar si tienen problemas de comunicación aducen que todos los niños hablan español, además en el caso del docente dice tener una “colaboradora lingüística” y otra profesora dijo tener un “monitor”, estos personajes tienen la función de apoyar al docente cuando los niños hablan su lengua materna; una docente más nos comunicó que utiliza a los niños de más años para que le ayuden a “traducir”.

---

<sup>2</sup> N. de coordinadores del libro: se visitaron más centros escolares que los referidos en el trabajo de Navarro, Romo y Arreola, y también se realizó un mayor número de entrevistas que las indicadas por las autoras del capítulo; sin embargo, los datos enunciados por ellas sobre el perfil de los docentes no cambia de forma alguna la magnitud de los resultados globales.



Al interrogarlos sobre la necesidad y el deseo de aprender la lengua, consideran “importante y necesario aprenderla”, de hecho dos de ellos comentan que están haciendo su propio diccionario para poderse comunicar con sus estudiantes y una más, explica que se va a inscribir a un curso para aprender el idioma wixarika. La PIM de preescolar es un sector poblacional principalmente monolingüe, refiriéndonos al idioma originario, y el infante al ingresar encuentra un espacio donde no se habla su lengua y por lo tanto es incomprendible el mundo con el que está interactuando, hecho que lo lleva a crear su propio mundo y/o no querer asistir al espacio educativo.

- Población que atienden.

En relación con el número de estudiantes que atienden, las profesoras de inicial y preescolar, tienen un promedio de 15 niños y niñas; los docentes de escuela multigrado tienen un promedio de 20 a 25 niños que puede aumentar de 30 a 40 infantes en la temporada de cosecha, que es cuando se ocupa más mano de obra, después de ello empiezan a disminuir el número de estudiantes en los grupos. Podemos decir que a los salones de clase concurren niños y niñas indígenas y, en casos excepcionales, habitantes de la población donde se ubica el centro escolar, en lo general mestizos. Entre las lenguas que se hablan se encuentra el zapoteco, náhuatl, huichol, cora y español. Como se podría considerar, la clase debiera ser plurilingüe, sin embargo, según el profesor: “Atiendo niños de Oaxaca, pero luego hay de otras etnias, Ahora bien, aunque suelen asistir niños de diversas lenguas al plantel del maestro mencionado, por lo general al albergue sólo llegan migrantes de una sola zona.

- Planeación académica.

Las y el docente utilizan para la planeación el Programa Oficial 2011. Las maestras dedicadas exclusivamente al nivel preescolar comentan lo siguiente:

Realizo la planeación con ayuda de la “guía de la educadora”, ahí vienen los campos formativos y las competencias para los niños; planifico por semana... bueno a veces el material me dura tres días (Romero, 2015).

En base al programa de estudio 2011 de preescolar, tenemos una guía para niños indígenas pero podemos tomar cualquiera de ellas, el plan o la guía (Frías, 2015).

Me apoyo de los planes y programas y de acuerdo a ello trabajamos y adoptamos un tema en común para todos los grados. Lo planeo por semana y lo asiento en el cuaderno donde escribo los datos... (Flores, 2015).

En base a los conocimientos de los estudiantes, de los planes y programas de, preescolar y primaria 2011, el asesor técnico pedagógico y yo, vemos que queremos que las niñas y niños aprendan y él me da las directrices. (Núñez, 2015).

Como se puede advertir, el profesorado sigue los programas oficiales sin considerar que éstos están planificados para diez meses, y que hay una secuencia en los contenidos, lo que no se pueden obviar; así, también parecen olvidar que estos planes y programas no están diseñados para este tipo de población con cualidades, competencias, habilidades y aptitudes muy diferentes a la población en general. Lo anterior impacta en el desarrollo de competencias deseadas por el programa, y al momento de evaluar, el estudiante no cubre los estándares mínimos requeridos, provocando la reprobación, el rezago y la posible deserción.

Un aspecto primordial del desarrollo de la clase es la elaboración y uso de los materiales didácticos; al respecto, el profesorado aduce que el PRONIM les entrega material que aunque no es suficiente, les permite trabajar, y que cuando se acaba pueden solicitar más aunque tarde tiempo en llegar; en lo general, las aulas presentan evidencia de materiales didácticos clásicos: ciclo del agua, el abecedario, números, loterías, trabajos realizados unos por los docentes y otros por los mismos niños y niñas; llama la atención el siguiente comentario, “en ocasiones hemos trabajado y los mando a buscar palos porque les gusta interactuar con la naturaleza, también utilizo el libro de texto y les diseño material didáctico” (Ayala, 2015).

En esta aproximación empírica realizada con el profesorado se preguntó sobre las estrategias utilizadas para la integración, la interculturalidad y la inclusión los cuales son aspectos relevantes que señala el PEP y al respecto presentamos lo siguiente:

Esta semana estamos hablando del Día de la Bandera, y hablamos de que todos somos diferentes y todo somos iguales. En la vida social, el niño va a reconocer algunos aspectos de la cultura propia y mostrar respeto hacia las diferencias culturales o lingüísticas. Los invito a hablar su lengua y que no olviden quiénes son y de dónde vienen y les pido que me enseñen el náhuatl (Frías, 2015).

Se realizan convivios para el día del amor y la amistad donde están todos los niños, madres y maestras, se fomentan valores y la convivencia. Se realizan actividades sobre usos y costumbres, donde los niños utilizan el náhuatl; tratamos que participen en su idioma (Jaime, 2015).

Trabajamos sobre los intereses de los niños y los porqués; los niños hablan en su lengua materna los otros niños, y yo le pregunto qué quieren decir y ellos nos tratan de enseñar su lengua. Los zapotecos hablan más su lengua materna promovidos por los padres, los huicholes no, porque ya sus padres tampoco lo hablan (Jacobo, 2015).

Como se puede observar, el profesorado trata de dinamizar la categoría de interculturalidad de acuerdo a la apropiación personal del término, lo cual se centra en el reconocimiento a la diversidad, sin considerar los planteamientos generales que implica llevar a cabo procesos interculturales.

- Evaluación y acreditación.

Uno de los problemas centrales en la PIM ha sido la acreditación del ciclo escolar. De acuerdo con el programa, se evalúan cinco bimestres y al término del año escolar se entrega una boleta (primer y segundo grado) o un certificado (tercer grado). Para las familias migrantes el acceder a estos documentos no es fácil: por un lado, las familias al migrar no llevan la documentación requerida para comprobar el año que está o debiera estar cursando el infante, y por otro lado, al terminar el ciclo migratorio cuando aún no culmina el ciclo escolar, las y los docentes debieran extender una boleta de calificación que acredita, el o los bimestres cursados, sin embargo, en la mayoría de los casos se presentan anomalías, como:

Por ejemplo, este fin de semana se fue una familia que tenía 4 niños, si me hubiera avisado, yo le hubiera dado una constancia. Ellos traían calificaciones de 1 y 2 bimestre y yo les tenía que haber entregado el del tercero,... se lleva un control y se evalúa desde el primero hasta el quinto bimestre para obtener calificación y, ya perdieron el año escolar esos niños (López, 2015).

Otro docente comenta al respecto:

Se lleva la información a la asesora de zona y, nos apoyamos para evaluar con una escala estimativa a los niños de preescolar... si el niño se va antes, se coloca una nota y avisamos en la oficina para que se conozca la situación de ese niño... si el niño termina en junio se le extiende una constancia y con eso puede ingresar a la escuela de procedencia... unos niños estuvieron como un mes... (Jacobo, 2015).

Un problema de peso es precisamente la no acreditación del tiempo que asiste a la escuela en la migración la PIM al no concluir el año escolar, quien en el mejor de los casos obtiene una boleta parcial que no le acredita el término del año escolar por lo que al siguiente ciclo vuelve a repetir el año; las maestras y el maestro comentan que, con la constancia de calificación los infantes se pueden incorporar a la escuela regular cuando retornan a su lugar de origen, pero al cuestionarles sobre cuántos terminan el ciclo escolar en su lugar de origen, el profesorado no tiene datos.

iv) La infraestructura.

Como se ha podido constatar, las competencias y los campos formativos son amplios y ambiciosos, aunado a que se requiere personal altamente preparado así como una serie de espacios extras como pueden ser el rincón del aprendizaje, de la biblioteca, un aula de medios, la esquina de la música, la sala de baile, por nombrar algunos, todos ellos necesarios para los distintos proyectos escolares que están establecidos en el programa educativo. Por lo anterior, el modelo requiere una infraestructura adecuada que a la fecha no se ha puesto en marcha, esto aunado a la precariedad de las condiciones en las que trabajan.

Pudimos advertir que se han mejorado algunas instalaciones, en nuestro caso las proporcionadas por las empresas privadas, pero no así las proporcionadas por la SEP, como son los albergues cañeros. Falta mucho por construir y es difícil de concebir que en la segunda decena del siglo XXI los niños y niñas asistan a escuelas sin las condiciones mínimas requeridas; por eso, acceder universalmente a la educación preescolar con calidad, se vuelve una utopía irrealizable.

## 2.5 Conclusiones

La educación de infantes de 3 a 6 años de edad, hijos e hijas de jornaleros agrícolas migrantes en su trayectoria de más de treinta años, enfrentó retos que a la fecha continúan vigentes; ¿se ha educado a este sector de la población “en igualdad de circunstancias” como cualquier niño rural o urbano, olvidando su condición de vulnerabilidad (pobreza, o pobreza extrema, migración constante, carentes de servicios de salud, etc.), monolingües en su lengua indígena, asistiendo al ámbito educativo acorde a los ciclos agrícolas y no al ciclo escolar? Problemas coyunturales que no permiten el acceso, la permanencia y el egreso del preescolar, que es fundamental para iniciar el nivel de primaria con elementos básicos como es la comunicación, la socialización y el reconocimiento del lenguaje oral, escrito y matemático.

Se han hecho esfuerzos por diseñar estructuras flexibles. De hecho existen políticas educativas afirmativas que promueven la educación multicultural y plurilingüe; sin embargo la incorporación de la PIM al sector educativo es y ha sido multifactorial: no se cuenta con un programa especial para este segmento educacional acorde a sus necesidades, y si bien los maestros son en su mayoría profesionales de la educación, no poseen elementos teóricos referenciales para atender la multiculturalidad y el plurilingüismo; la problemática en relación a su acreditación y su escaso o nulo éxito escolar (un docente comentaba que en nueve años de trabajo ha logrado entregar 3 certificados de primaria), así también, no se realiza un seguimiento longitudinal de los estudiantes en los diversos lugares que el flujo migratorio lleva consigo; es evidente la escasa infraestructura que poseen la mayoría de los albergues en los que se encuentran ubicadas las escuelas, así como los procesos burocráticos y las dificultades financieras en las que constantemente viven los programas que apoyan este nivel; finalmente, por la situación de violencia en los flujos migratorios y en el país en general.

Al presente ha migrado el programa PRONIM al PIEE y el CONAFE al Programa Nacional de Becas “para mejorar”, no obstante, en un primer acercamiento a las reglas de operación, parece que se invisibiliza, de nueva cuenta, este sector poblacional.

La educación de estas niñas y niños migrantes se da en una riqueza étnica que representa “una pléyade de culturas”, que al no retomarla provoca un marco de inestabilidad e incertidumbre permanentes, con transformaciones realmente importantes como lo es la pérdida o extinción de sus prácticas culturales. En este sentido y acorde a la revisión documental realizada, aun, cuando en el programa de preescolar se han realizado diversas modificaciones, el nivel sigue presentando problemas estructurales al no ofrecer una educación transcultural y policontextual (Jacobo, et al, 2010) que maneje todas las variables de educación y atención que necesita.

En relación al profesorado que atiende a la PIM en nivel preescolar, aun cuando en lo general son profesionales de la educación, son docentes con escasa experiencia laboral en entornos multiculturales y plurilingües; no tienen certidumbre de lo que implican los procesos migratorios agrícolas; aunado a los problemas de enseñanza y aprendizaje que pueda tener como docente y como lo muestra la indagación, hay casos que realmente son aprendices de profesores.

## 2.6 Referencias

- Ayala, Claudia (2015). Entrevista a profesora. San Luis de Lozada, municipio de Tepic, Nayarit. Entrevista realizada por Dagoberto De Dios.
- British American Tobacco, (2013). Centros FLORECE, Nayarit, México. [www.batmexico.com.mx/group/sites/BAT\\_87AJXN.nsf/...DO887F29?...](http://www.batmexico.com.mx/group/sites/BAT_87AJXN.nsf/...DO887F29?...) Consultado el 16 abril de 2015
- CONAFE (2010). Acuerdo número 567 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Acciones Compensatorias para abatir el Rezago Educativo en Educación Inicial y Diario Oficial. 30 de diciembre 2010. [www.conafe.gob.mx/reglasoperación/ACUERDO567.pdf](http://www.conafe.gob.mx/reglasoperación/ACUERDO567.pdf). Consultado el 15 de abril de 2015.
- Díaz, Patricia y Salinas, Samuel (2001). Plaguicidas, tabaco y salud: el caso de los jornaleros huicholes, jornaleros mestizos y ejidatarios en Nayarit, México, Proyecto Huicholes y Plaguicidas. México.
- DOF (2002). PEC 13032002. Disponible en [básica.sep.gob.mx/pec/pdfreglas/ROPEC.2002.pdf](http://básica.sep.gob.mx/pec/pdfreglas/ROPEC.2002.pdf). Consultado el 10 de marzo de 2016.
- DOF (2004). Decreto por el que reforman diversas disposiciones de la Reforma 5: Ley General de Educación en materia de educación preescolar. México.
- DOF (2013). Decreto por el que se reforman los artículos, 3º, 4º, 9º 37, 65 y 66 y se adicionan los artículos 12 y 13 de la Ley General de Educación. 10 de junio de 2013. México D. F.
- DOF (2014). Acuerdo número 348 por el que se determina el Programa de Educación Preescolar. 27 de octubre de 2004. México D.F.
- Flores, Eréndira (2015). Entrevista a Profesora. San José de Mojarras, municipio de Santa María del Oro, Nayarit. Entrevista realizada por Dagoberto De Dios.

Frías, Zenobia (2015). Entrevista a profesora. Santa María del Oro, Nayarit. Entrevista realizada por Amapola Castillo.

Grupo Investigador (2015). Entrevista a profesor Sánchez, Rigoberto. Tepic, Nayarit.

INEE (2013). Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Disponible en: <http://www.snte.org.mx/seccion56/assets/379330262.pdf>. Consultado el 14 de abril de 2015.

Jacobo, Atziri (2015). Entrevista a Profesora. Col. Moderna, municipio de Santa María del Oro, Nayarit. Entrevista realizada por Dagoberto De Dios.

Jacobo, García H., Loubet, O. R. y Armenta, B. M. (2010). “La formación de Educadores Migrantes: una perspectiva compleja”. En Revista Latinoamericana de Educación inclusiva. 2010 - vol. 4. N°. 1

Jaime, Marisol (2015). Entrevista a profesora. Santa María del Oro, Nayarit. Entrevista realizada por Dagoberto de Dios.

Jiménez, Martha (2015). Entrevista a madre jornalera migrante. San Leonel, municipio de Santa María del Oro, Nayarit. Entrevista realizada por Amapola Castillo.

Leal Sorcia, Olivia (2002). “Niños jornaleros migrantes y la educación pública en México”. En Elu, María del Carmen y Elsa Santos Pruneda, Migración interna en México y salud reproductiva. México: Fondo de Población de Naciones Unidas. Consejo Nacional de Población.

López, Raúl (2015). Entrevista a profesor. Emiliano Zapata, municipio de Xalisco, Nayarit. Entrevista realizada por Dagoberto de Dios.

Martínez, Beatriz y Hernández, Álvaro (2013). “Escenarios del trabajo infantil”. Diversos estudios de caso. 1ª edición, México. Disponible en: [www.uaim.mx/Documentos5/EscenarioInfantilDraEmma.pdf](http://www.uaim.mx/Documentos5/EscenarioInfantilDraEmma.pdf). Consultado el 20 de mayo de 2015.

Núñez, Erika (2015). Entrevista a profesora. Cerro Blanco, municipio de Santa María del Oro, Nayarit. Entrevista realizada por Dagoberto de Dios.

PRONIM (2013), CONAFE, (2013). DOF: 26/02/2013. Acuerdo número 675 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes.

Rojas, Teresa (2009). “La crisis del sector rural y el coste migratorio en México”. En Iberofórum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana. Año VII, núm. 14. Julio-Diciembre de 2012.

Rojas, Teresa (2011). “La Investigación educativa con población infantil jornalera migrante en México”. En Revista Académica de Investigación y Posgrado. Edición Especial. UPN.

Rojas, Teresa (2012). “Bienestar social de las familias agrícolas migrantes: acciones gubernamentales y de las Empresas agroexportadoras”. En Iberofórum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana. Año VII, núm. 14. Julio-Diciembre de 2012.

Romero, Laura (2015). Entrevista a profesora. San Luis de Lozada, municipio de Tepic, Nayarit. Entrevista realizada por Amapola Castillo.

Sánchez Saldaña, Kim (2006). Los niños en la migración familiar de jornaleros agrícolas. Disponible en: [www.uam.mx/cdi/infanciavuln/kim.pdf](http://www.uam.mx/cdi/infanciavuln/kim.pdf). Consultado el 20 de mayo de 2015.

SEP (1995). "Programa de desarrollo educativo". En Revista latinoamericana de estudios educativos vol. 25 No. 3. Disponible en [http://www.cee.edu.mx/revista/r1991\\_2000/r\\_texto/t\\_1995\\_3\\_06.pdf](http://www.cee.edu.mx/revista/r1991_2000/r_texto/t_1995_3_06.pdf). Consultado el 14 de abril de 2015.

SEP (2004). Programa de Educación Preescolar y Primaria para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (PRONIM). Evaluación interna. Disponible en: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/...completo.pdf>. Consultado el 16 de abril de 2015.

SEP, (2004). Programa de Educación Preescolar. Disponible en: [www.reformapreescolar.sep.gob.mx/.../Programa2004PDF.PDF](http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/.../Programa2004PDF.PDF). Consultado el 15 de abril de 2015.