

El profesorado del Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes en Nayarit

Marín-García, Jorge Luis, Madera-Pacheco Jesús Antonio y De Dios-Hernández, Dagoberto

J. Marín, J. Madera y D. Dios

jorgemarin4761@hotmail.com

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

3 Introducción

La educación que se brinda a la población infantil jornalera migrante en el estado de Nayarit debería corresponder a lo que se delinea en el artículo 3° Constitucional, la Ley General de Educación, y la Ley de Educación del Estado de Nayarit en cuanto al ejercicio pleno del derecho a educación de calidad, equidad educativa y “efectiva igualdad en oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos”. Empero, los datos obtenidos de la experiencia de investigación, recabados durante el trabajo de campo para un proyecto sobre la niñez jornalera agrícola migrante en Nayarit, realizado durante 2014 y 2015, no parecen ir en tal dirección.

Bajo una visión unidireccional, para hablar de éxito o fracaso de la educación, en los datos de las evaluaciones oficiales dados a conocer al público por los medios de comunicación más importantes (radio, TV y periódicos) se considera exclusivamente el logro transformado en puntos obtenidos en exámenes estandarizados, en los cuales generalmente no salimos bien librados; allí, la responsabilidad de los resultados de acuerdo con el discurso oficial y oficializante recae en el profesorado, especialmente en los últimos años en los que en la búsqueda por legitimar la transformación de las relaciones laborales entre Estado y profesorado, y la mayor participación de la iniciativa privada en el ámbito educativo, la figura del docente de la escuela pública ha sido puesta en el banquillo de los acusados por los malos resultados de los estudiantes mexicanos, en comparación con los de otros países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), minimizando o invisibilizando los demás factores que impactan a la educación en este país.

Es decir, aunque en las evaluaciones sí se encuentran distintos elementos que intervienen en la situación educativa, la carga del fracaso se traslada a hombros de maestras y maestros sin ponderar en su justa medida factores tan importantes como las condiciones en las que se lleva a cabo el acto educativo. Por ejemplo, en el elemento alumnado pareciera importar poco su alimentación, situaciones emocionales, condiciones ambientales, tecnología y conocimientos disponibles para su uso, consumo cultural, medio de traslado al centro educativo, situación lingüística, condiciones económicas, disposición de tiempo para estudiar dentro y fuera del aula, libros de texto y materiales educativos disponibles, calidad de los materiales, situación laboral, etc. Todos ellos factores que si para la población en general de México no se dan en condiciones óptimas, para el caso de la niñez jornalera agrícola migrante son peores, pues se trata de los pobres de los pobres y si esto se acompaña de ser indígena, casi siempre la situación empeora.

Por otra parte, cuando se aborda el tema de la educación a niñez jornalera agrícola migrante, generalmente la atención se enfoca en la niñez misma (Cos, 2000; Rodríguez, Valdivieso y Raesfeld, 2007; Ramírez, 2000; entre otros) o bien, en planes y programas de atención educativa a dicho sector (Rojas, 2006, 2011 y 2013; Rodríguez, 2007; entre otros), y son muy pocos los estudios sobre los docentes de la niñez migrante (Loubet y Jacobo, 2013). El presente texto apunta su atención precisamente a describir las condiciones del profesorado que atiende a la niñez jornalera agrícola migrante en el estado de Nayarit, guiado por las preguntas ¿Quiénes son los docentes de la niñez jornalera agrícola migrante? y, ¿en qué condiciones éstas maestras y maestros atienden a la niñez jornalera agrícola migrante? Bajo ese enfoque, el texto se desarrollará en dos grandes apartados: a) el Profesorado, mediante el cual se busca establecer cuál es el perfil de las personas que atienden en el ámbito educativo formal a los hijos de los jornaleros agrícolas migrantes: dan la atención educativa; b) condiciones en que las maestras y maestros del programa de educación básica para niños y niñas de familias jornaleras agrícolas migrantes atienden a la niñez, con el cual se busca esclarecer cuáles son las condiciones en las que éste cuerpo docente atiende a la niñez migrante.

3.1 El profesorado

Ahora bien, si esas condiciones y otras más que no se mencionan, se dejan de lado para una evaluación sobre el elemento niñez en el fenómeno educativo, menos aún se toman en cuenta las que rodean a otros elementos del acto educativo, por ejemplo la del profesorado, todavía peor en esta etapa reformista en la que maestras y maestros parecen ser consideradas como máquinas productoras de niños y niñas estandarizados en el logro de x número de puntos.

El artículo 86 de la Ley Federal del Trabajo en México indica textualmente que “a trabajo igual, desempeñado en puesto, jornada y condiciones de eficiencia también iguales, debe corresponder salario igual”; sin embargo, quien ejerce la docencia en el Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes en Nayarit, por la información recabada, recibe honorarios por apenas 3,800 pesos mensuales como máximo, y no tiene derecho a prestaciones, siendo su patrón el mismo que el de profesoras y profesores pertenecientes al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE). Claro que habrá quien conteste que en tal caso no se trata de lo mismo, porque los primeros son personal de contrato, becarios o como se les quiera nombrar, mientras que los segundos son profesores de plaza sindicalizados; sin embargo, el artículo 86 de la Ley Federal del trabajo no indica en ningún lugar que eso deba establecer la diferencia.³

Los datos publicados por el Instituto Mexicano para la Competitividad A. C. (IMCO) en mayo de 2014, entre los que se leía que el salario promedio de los profesores de educación básica y especial en México era de poco más de 25,000 pesos mensuales, repetidos sin mayor análisis por las principales televisoras del país y también por otros llamados “medios de información”, se encuentran muy lejos de la realidad vivida y percibida del profesorado de la niñez migrante, para quienes 3,800 pesos deben alcanzar para cubrir sus necesidades, en algunos casos las de su familia, y, para el transporte a su centro de trabajo, dado que la mitad de maestras y maestros entrevistadas no vive en la localidad donde da clases y el traslado puede costar más de la cuarta parte de la remuneración mensual: “en mi caso para el pasaje son \$50-60 pesos diarios” (Ayala, 2015). A ello, hay que agregar que en ocasiones compran parte de los materiales con los que trabajan en el aula, porque pese a los interminables discursos de que hay todo el apoyo a la educación.

A veces si nos hace falta material y vamos a la oficina a pedir y nos dicen que no hay, entonces nosotros tenemos que comprarlo de nuestra bolsa si es que tenemos dinero, sino modificamos o adecuamos lo que tengamos a nuestra mano (Zepeda, 2015).⁴

³ Por supuesto, lo escrito no significa que deban quitarse los derechos a quienes ya los tienen, como parece ser la nueva forma de reformar para “mejorar”, sino volver iguales en derechos a quienes carecen de ellos y que por su trabajo lo merecen.

⁴ La situación descrita no es exclusiva de la educación que se brinda a la niñez migrante. En algunas primarias “regulares” de la ciudad de Tepic, se indica estar al pendiente de “ser de los primeros en inscribirse” porque de ese modo se aseguran los libros de texto, ya que “en los últimos años no siempre llegan completos los paquetes”, aunque en el ciclo anterior se “corrió con suerte porque esta vez sí hubo para todos”.

Desde una forma de pensar simplista, lo que perciben las maestras y maestros que atienden a la población infantil migrante en Nayarit podría parecer justo porque “sólo” trabajan “medio turno” como le llaman en el Programa a trabajar frente a grupo de 08:00 horas a 14:00 horas y a veces a 15:00 horas o más. Por principio de cuentas, trabajar frente a grupo de 08:00 a 14:00 horas representa 6 horas diarias de trabajo; sin embargo, la jornada de una maestra o maestro es realmente de otras tres o cinco horas más porque la preparación de las clases y la revisión de tareas implican un tiempo que pareciera no estar considerado al momento de evaluar, profesionalmente o no, el acto educativo y los resultados individuales o grupales. Agréguese a lo anterior, que en algunos casos las maestras y maestros tienen que esperar a que los padres y madres de familia lleguen de trabajar, de las 16:00 horas en adelante, para comentar problemas específicos de sus hijos.⁵

Contra lo que quizás podría esperarse en un Programa educativo oficial en el que las figuras docentes reciben una beca u honorarios que no se acercan a lo que percibe quién tiene una plaza docente sindical, y que recordamos, no tienen seguridad social ni otras prestaciones de ley; según los datos encontrados durante el trabajo de campo, la preparación es de nivel profesional en el 94.4 % de este profesorado, de ellos el 75% tiene una licenciatura en educación, incluyendo una persona que actualmente estudia un posgrado; y el resto de este grupo tienen formación en otras licenciaturas o ingenierías. Sólo el 5.6% no cuenta con estudios de licenciatura o más, aunque actualmente se encuentran estudiando una carrera en educación.

Una característica del reto de atención para el profesorado dentro del contexto de la educación básica para niños y niñas de familias jornaleras agrícolas migrantes, es qué, a diferencia de lo que acontece en la amplia mayoría de los servicios atendidos en los programas regulares —¿es irregular la educación que se brinda a los niños en ámbitos como el de la migración jornalera?— en sus planteles, el 100% de maestras y maestros atienden como mínimo grupos multigrado, pero en varios de ellos los grupos son multinivel: educación inicial (desde 2 años de edad), preescolar, primaria y hasta secundaria, en combinaciones de dos o hasta tres niveles por grupo.

Otra característica especial que tiene el trabajo de profesoras y profesores del Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes en Nayarit, es que, si desean asegurarse que todos los pequeños asistan a la escuela, deben ir a sus viviendas o incluso hasta la parcela para que los padres les permitan estudiar. Y eso debe hacerse antes del horario en que se inician las clases.

Empero, por la información recabada, a muy pocas de las figuras docentes entrevistadas durante el ciclo escolar 2014-2015 se le proporcionaron cursos en los que se les apoyara con herramientas pedagógicas o de otro tipo para atender los problemas mencionados. Generalmente sólo recibieron cursos de tipo administrativo-operativo en cuanto a la manera en cómo funciona el Programa en el que fueron contratadas. De hecho, parece que los recursos para capacitar a los profesores han disminuido porque “en la actualidad [los cursos] los hacen de 15 días, antes eran de dos meses para más o menos tenernos preparados para cuando íbamos a recibir a las familias tener el tacto pedagógico” (Zepeda, 2015).

⁵ Aunque también hay profesores que se reúnen con los padres en horas de clase por la imposibilidad de contar con los padres en otro horario: “Cuando realizamos las reuniones las hacemos en los albergues porque son las horas en que ellas mandan el lonche o la comida, nosotros nos trasladamos hasta ahí y llevamos a cabo la reunión” (Ayala, 2015).

Entre lo recopilado en los campos nayaritas, se encontró que en el Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes, de cada diez titulares de grupo, 9 son mujeres y 1 es hombre. Si aunamos a los datos los del personal que apoya a la educación desde organismos o instituciones distintas a la gubernamental, el número de hombres se incrementa a 2 por cada diez.

Los datos de campo se encuentran muy lejos de los encontrados en INEGI con respecto a lo arrojado por el Censo de escuelas, maestros y alumnos de educación básica especial, realizado en septiembre de 2013 (ver Tabla 1).

Tabla 1 Docentes PRONIM por entidad federativa, según sexo

Entidad	Hombres		Mujeres		Total	
	Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%
Aguascalientes	8	50.0	8	50.0	16	100
Baja California	68	48.2	73	51.8	141	100
Baja California Sur	15	42.9	20	57.1	35	100
Campeche	6	46.2	7	53.8	13	100
Chiapas	19	43.2	25	56.8	44	100
Chihuahua	34	50.0	34	50.0	68	100
Coahuila de Zaragoza	29	48.3	31	51.7	60	100
Colima	14	53.8	12	46.2	26	100
Distrito Federal	49	46.2	57	53.8	106	100
Durango	33	48.5	35	51.5	68	100
Guanajuato	45	41.3	64	58.7	109	100
Guerrero	110	44.7	136	55.3	246	100
Hidalgo	77	44.5	96	55.5	173	100
Jalisco	46	39.7	70	60.3	116	100
México	143	45.8	169	54.2	312	100
Michoacán de Ocampo	22	43.1	29	56.9	51	100
Morelos	90	45.7	107	54.3	197	100
Nayarit	15	41.7	21	58.3	36	100
Nuevo León	120	47.8	131	52.2	251	100
Oaxaca	1	33.3	2	66.7	3	100
Puebla	46	41.8	64	58.2	110	100
Querétaro	6	37.5	10	62.5	16	100
Quintana Roo	3	27.3	8	72.7	11	100
San Luis Potosí	27	49.1	28	50.9	55	100
Sinaloa	52	37.7	86	62.3	138	100
Sonora	79	46.2	92	53.8	171	100
Tabasco	31	51.7	29	48.3	60	100
Tamaulipas	83	46.1	97	53.9	180	100
Tlaxcala	26	43.3	34	56.7	60	100
Veracruz	52	41.3	74	58.7	126	100
Yucatán	12	54.5	10	45.5	22	100
Zacatecas	31	48.4	33	51.6	64	100
Total	1392	45.1	1692	54.9	3084	100

Fuente: Censo de escuelas, maestros y alumnos de educación básica y especial (CEMABE) 2015.
Información consultada en <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/descarga/>

Como se puede observar, para Nayarit, ese censo arrojó que existían 15 hombres y 21 mujeres laborando como docentes en educación básica dentro del Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes. De acuerdo con esa información oficial, en el ámbito gubernamental, de cada 10 docentes, 4.2 serían hombres y el resto serían mujeres: o el porcentaje de mujeres docentes frente a grupo se cuadruplicó de un ciclo escolar para otro, o algo raro ocurre con la información oficial publicada. Nos inclinamos por lo segundo, porque de las maestras y maestros entrevistados más de la mitad tenían en el Programa dos o más ciclos.

Por otro lado, la situación laboral del profesorado no es la óptima: son contratados por periodos de tiempo que van de 5 a 8 meses, dependiendo de la permanencia de los estudiantes, y ese es el periodo que se les paga. Mientras no hay clases, cada una de las figuras docentes busca la manera de sobrevivir para que el próximo año, si existe la oportunidad, los contraten las autoridades educativas. Por ejemplo, comenta la maestra Juana Robles (2015): “nos dan el primer contrato en diciembre y ya entrando el año nos dan a partir de febrero hasta mayo o abril”.

Aunque en su mayoría los grupos que atienden los docentes a quienes se entrevistaron son menores de 30 estudiantes, hay casos en los que una profesora ha tenido más de 50 niños, a lo que se debe agregar la dificultad de tener pequeños de educación inicial, niñas y niños de preescolar y población de nivel primaria de todos los grados. Comenta una maestra que no hay límite en cuanto al número de niños a atender, “pero si hay más de 50 pedimos otra maestra de apoyo”. Es decir, sólo si hay más de cincuenta estudiantes pueden solicitar a otra profesora o profesor. ¿Será demasiada atención para la niñez migrante que, por ejemplo, fuera 25 ó 30 el número máximo de niños(as) atendidos por cada maestro(a), tomando en cuenta que atienden no un sólo grado sino multigrado y en ocasiones dos o más niveles? ¿Considerarán los diputados y los funcionarios de más alto nivel al frente de las instituciones que es dinero malgastado destinar recursos económicos para tales fines?

Otra situación a la que hace frente el profesorado de la niñez agrícola jornalera migrante en Nayarit es el perfil lingüístico de sus estudiantes: en casi todos los centros educativos hay hablantes de español y hablantes de una lengua indígena por lo menos, predominando el huichol y el zapoteco. Quiénes fungen como docentes no hablan esas lenguas, y la institución que los contrató tampoco les brinda la capacitación para aprenderlas. De hecho, no hay una solución sencilla si se combinan los factores ¿qué hacer si se tiene un grupo de 50 niños desde educación inicial hasta sexto de primaria, en el que se hablan tres lenguas distintas?

3.2 Condiciones en que las maestras y maestros del Programa de Educación básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes atienden a la niñez

En 2006, en un libro editado por la SEP, se afirmaba retomando uno de los cuatro principios de Marchesi y Martín (1998):

La escuela y los profesores deben de asumir su responsabilidad en los procesos educativos desarrollados y en el impacto que tienen en los estudiantes. La investigación ha probado que los malos resultados académicos no dependen principalmente del origen social de los alumnos o de sus familias sino más bien de las escuelas. La comunidad educativa es responsable de lo que les sucede a los alumnos. Mientras la escuela y los profesores sigan atribuyendo el fracaso escolar a factores ajenos a la escuela, no asumirán su responsabilidad y, por tanto, poco o nada harán por cambiar (López, et al, 2006: 36).

Si bien se puede estar de acuerdo en que cada elemento humano del proceso educativo debe tomar su responsabilidad, asumir que los profesores y la escuela son los principales factores para el fracaso o el logro escolar en el caso de la educación que se brinda a la niñez de las familias jornaleras agrícolas migrantes no resulta tan fácil una vez que se ha conocido de cerca el contexto del acto educativo. Con esto no se quiere decir que el papel del profesorado no sea importante, sino que la suma de elementos es la que lleva a los buenos resultados o no, y en algunos casos el profesorado no tiene tanto peso como se podría suponer inicialmente.

Con mayores matices a los establecidos por López, et al (2006), en diciembre de 2007 el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) publicó Factores escolares y aprendizaje en México. El caso de la educación básica, y en dicho libro, a partir del análisis de “las bases de datos de las evaluaciones realizadas por el INEE en 2005 con las pruebas Excale, a estudiantes que terminaban la primaria y la secundaria”, reconocía que:

La importancia de [...] estudios [que ofrezcan información más completa sobre la probable incidencia en los niveles de aprendizaje de diversos factores] es clara, si se tiene en cuenta que la formulación de políticas educativas requiere no sólo de información sobre la situación prevaleciente en las escuelas en cuanto a niveles de aprendizaje, sino también sobre los factores que inciden en ellos, en especial sobre los que son susceptibles de ser modificados mediante acciones de política (Backhoff, et al, 2007: 9).

El análisis demostró que:

1. Existen brechas educativas abismales entre los estudiantes que cursan un mismo grado escolar, que pueden llegar a ser de más de cuatro años escolares.
2. En gran medida, dichas brechas son el producto de inequidades sociales, que se reproducen fielmente en el sistema educativo de nuestro país.
3. Las condiciones socioculturales de los estudiantes, medida con la variable Capital Cultural Escolar, explican mayoritariamente las diferencias educativas en nuestro país (Backhoff, et al, 2007: 18).

No obstante lo anterior, como ya se dijo en la Introducción, los factores arriba mencionados poco o nada se han considerado al momento de evaluar la educación, siendo de vital importancia en aquella que se brinda a un sector vulnerable de la población más vulnerable de este país, las niñas y los niños de los jornaleros agrícolas migrantes.

3.3 Dos contextos para la atención educativa de Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes

Se puede establecer que hay dos contextos en los que se lleva a cabo el acto educativo, aquel en el que la iniciativa privada aparece como la encargada de brindar la educación a la población infantil migrante, como el caso de los Centros de Atención y Educación Infantil (CAEIS) y de los Centros Florece; y el contexto de los servicios en los que el Estado toma la responsabilidad de educar a los pequeños. Sin embargo, esta división puede resultar engañosa de cierta manera, porque para el caso de los Centros administrados por la iniciativa privada, los profesores son contratados por el mismo Programa que los considerados como administrados por el Estado. Pero una primera diferencia es que para el funcionamiento de los primeros intervienen plenamente, además del Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes en Nayarit, la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) y la Secretaría de Salud; mientras que para el funcionamiento de los segundos, la participación de SEDESOL es mucho menor que en los de la iniciativa privada y la de la Secretaría de Salud es esporádica. Otra diferencia es que, además del apoyo de las instituciones Estatales, participan también ONG´s como Save the Children, y por supuesto la iniciativa privada.

La división anterior también puede establecerse por el tipo de cultivos: los centros de la iniciativa privada atienden a los hijos de jornaleros agrícolas migrantes de los tabacales y ninguno de los campos de caña de azúcar, mientras que los plenamente Estatales atienden principalmente a quienes llegan a los campos sembrados de caña de azúcar, aunque también se hacen cargo de algunos tabacales.

En términos generales existen algunas diferencias apreciables a primera vista entre los centros educativos administrados por la iniciativa privada y los administrados por el Estado; los de los primeros tienen una estructura más completa que los segundos y sus instalaciones están en mejores condiciones; asimismo, en los primeros el profesorado casi no tiene problemas de faltantes de materiales didácticos, mientras que en la mayoría de los segundos si hay quejas por su carencia. A ello se agrega que;

en el contexto en el que estamos no podemos pedirles a todos los niños que traigan materiales que vienen en el libro porque los papás no tienen para comprarlos. No podemos exigirles nada a los niños, solamente lo que tenemos en el aula que es lo que nos proporcionan por parte de PRONIM es lo que le damos a los niños, aparte de lo que gestionamos como maestro (López, 2015).

No obstante tales diferencias, es importante señalar que, además de la ONG Save the Children, el Estado apoya más a los centros educativos administrados por la iniciativa privada que a los administrados por el Estado mismo. Asimismo, vale la pena mencionar que en la educación administrada por la iniciativa privada hay un peligro: ellos sólo se pueden hacer cargo de una población infantil determinada como lo menciona una profesora entrevistada ante la pregunta de si pueden hacerse cargo de todos los niños que lleguen: no, “no es imposible”, no abastecemos, no es suficiente el espacio, ya cuando son más de 100 niños no alcanzamos, no hay personal ni espacio para todos” (López, 2015). En ese sentido, los centros atendidos sólo por el programa gubernamental están obligados a atender a quienes lleguen, mientras que los de la iniciativa privada no. Y esto empeora porque difícilmente atienden a los hijos e hijas de jornaleros agrícolas migrantes que trabajan en cultivos distintos al tabaco.

Pero sean maestras o maestros en cualquiera de los dos contextos, uno de los problemas que tuvo el profesorado en el ciclo escolar 2014-2015, es que el pago mensual no llegó a tiempo. Por ejemplo, a principios del mes de marzo de 2015 el profesorado todavía no recibía pago alguno en lo que iba del año, pese a ello, las figuras docentes estaban obligadas a presentarse a su centro de trabajo y dar clases:

Ahorita el Programa está en la cuerda floja [...] una de las razones es el pago [...] Quizás quienes están al frente del programa no se dan cuenta porque yo ya fui a decirles que no tenemos para el transporte, que vean la situación de nuestra falta de pago y su respuesta es que quieren que estemos en el aula. Si ellos nos exigen, que también ellos exijan que nos paguen (Yáñez, 2015).

Yo como maestra he estado a punto de renunciar y si no lo hice en enero es porque me detuve por los niños y también yo pensé que nos pagarían en febrero, pero nada. A mí la verdad me gusta mi trabajo pero para estar así no se puede, porque me gasto más de lo que gano y así no puedo continuar en el programa (López, 2015).

La situación, en la mayoría de los casos se atribuyó a que el PRONIM pasó a formar parte del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE), y comentaron algunas de las figuras docentes que existía un vacío por el cual no se sabía si el Programa dependía de la SEP o de SEDESOL. Pero a final de cuentas los más afectados fueron los pertenecientes a la parte más baja de la pirámide: las maestras y maestros a quienes no les llegó su pago de enero y febrero de 2015.⁶

⁶ Esa situación no es nueva para el caso de las figuras docentes frente a grupo de los programas educativos dirigidos a población vulnerable. Uno de los autores fue coordinador de una región en el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) de enero de 2001 a noviembre de 2005. Y en dos de los tres últimos ciclos de ese periodo le tocó vivir la no grata experiencia de que a los instructores comunitarios, capacitadores tutores y asistentes educativos no les llegara su pago mensual (entre 1,000 y 1,500 pesos los primeros, 1,500 a 2,000 los segundos, y 2,300 a 2,900 los terceros. La diferencia era por los

Otro hecho que rodea el acto educativo es que las madres y padres de familia participan muy poco en las actividades escolares, todavía menos en el caso de los centros administrados por la iniciativa privada, porque en el ámbito de las familias migrantes que trabajan en el tabaco los responsables de los centros envían personal para recoger a los pequeños que sus padres dejarán ir a la escuela, mientras que ellos se quedan en el campo: así, los padres de familia están completamente desvinculados de la escuela. Por esa razón, difícilmente quién se encarga de estar frente a grupo puede tener comunicación con la madre o padre de los pequeños:

Para mí, la mayor [dificultad] es no poder hablar con los papás, a veces que el niño está triste o pelea o no participa, no tiene a quién acudir uno, no puede ayudar mucho al niño, tratamos pero no se puede todo, no es lo mismo a que uno platique con el papá (Robles, 2015).

Mientras que en los centros administrados por la iniciativa privada hay personal que se encarga de buscar a los pequeños en los tabacales, en los centros administrados por el Estado no son pocos los casos en que el profesorado va por los niños, porque pese al discurso de que el trabajo infantil se está erradicando:

[a] veces no vienen a la escuela porque se los llevan a trabajar debido a que no tienen dinero. Yo he ido a buscar a las mamás hasta sus casas y les he pedido que me los dejen, que no se los lleven a trabajar y ellas me dicen que no tienen para comer y por eso se los llevan a que les ayuden a cortar tratando de sacar dinero para comer unas semanas más (Ayala, 2015).

En algunos niños [la dificultad] son los padres porque no apoyan ya que tenemos que ir por ellos hasta su cuarto y las mamás nos salen con que todavía están dormidos, pero son muy pocos, de dos a tres niños. Ando detrás de ellos aunque se molesten los mismos niños pero no quiero dejar que se vayan a trabajar porque es injusto (Jaime, 2015).

En la búsqueda de los estudiantes de los que tienen noticia, las maestras encuentran a pequeños de los que no sabían nada pero que deben asistir a la escuela:

Tengo a tres niños que viven en la comunidad y vienen aquí porque no tienen servicio de educación. Ellos vienen también de la sierra a trabajar en la caña pero sus papás no pudieron meterlos a otra escuela. Yo me di cuenta de ellos cuando buscaba a una niña de extra edad, de 12 años que no tenía educación de ningún grado y me encontré a esas familias que tenían a los niños que no los mandaban a la escuela. Por la economía de esas familias no pueden costear la educación, en el caso de una de esas familias sólo mandan a la hija más grande a una escuela regular y la otra niña la mandan aquí conmigo (Yáñez, 2015).

El trabajo infantil incide de dos maneras en el desempeño de los niños dentro del aula: por un lado desarrollan algunas competencias del pensamiento matemático que los demás niños no, pero por otro, la competencia relacionada con la comunicación parece ser menor que la de los niños de la misma edad que no trabajan. Asimismo, quienes van al corte de la caña tienen menos tiempo para las tareas y en ocasiones llegan cansados al aula o simplemente no llegan.

El papel del Estado es importante para que la niñez acuda a la escuela y se erradique el trabajo infantil, sin embargo, parece que el Estado ha renunciado a su responsabilidad de respetar el artículo 123, por cierto recién reformado el 18 de junio de 2014, y a la responsabilidad contraída con la firma de los Convenios 138 (1973) y 182 (1999) de la Organización Internacional del Trabajo (OIT): hasta hace poco tiempo, existía un programa con el que apoyaban con una beca en efectivo a los hijos de jornaleros agrícolas migrantes que asistían a la escuela, así se apoyaba la erradicación del trabajo infantil:

diferentes gastos de traslado) durante los tres primeros meses del año. Situación inaceptable en un país en el que algunos funcionarios ganan entre 200 mil y más de 500 mil pesos mensuales, los cuales les son pagados puntualmente, y además, todos sus gastos son cargados al erario público.

Y si funcionaba por que los mandaban a la escuela. Lo que pasa que nosotros [teníamos] que mandar un informe si iba a la escuela o no, le revalidábamos la asistencia. Si el niño tenía tres faltas se le suspendía la beca. El gobierno no ve que apoyando a los jóvenes o niños dejan de trabajar y terminan sus estudios (Yáñez, 2015).

Aunque (Backhoff, et al, 2007: 131) encontraron que “Pareciera ser que los docentes no dependen de los materiales con que cuenta la escuela para impartir su enseñanza y que encuentran formas para suplir la carencia de ellos”, hay situaciones en las que seguramente materiales muy específicos no pueden ser suplidos por los maestros, tal es el caso de los libros de texto y de bibliotecas, como explican algunas maestras:

Pues en ocasiones no todos tienen libros ya que no a todos les llegaron. Este año les hicieron falta como a cinco o seis niños, pero el año pasado de plano no tuvimos (Zepeda, 2015).

Por ejemplo yo no cuento con enciclopedias. Hace falta un poquito más para que los niños investiguen porque a pesar de que tenemos biblioteca a veces no nos ayuda de mucho, y si en ocasiones mando a las alumnas más grandes a investigar en internet los padres de familia no los dejan salir porque casi siempre se la pasan adentro del albergue (Yáñez, 2015).

Ahorita [...] necesitamos una pintura para el pizarrón, está muy feo el pizarrón (Pérez, 2015).

A todo lo ya escrito hay que aunar las condiciones inadecuadas en no pocas de las aulas en las que se lleva a cabo el acto educativo, por ejemplo:

Ahorita el aula yo pienso que le hace falta una lamina, además que ya empieza a estar muy caliente y unos meses más adelante es bastante incomodo trabajar con los niños porque como está muy bajita, está súper caliente y ellos están molestos, se incomodan y no trabajan agusto (Zepeda, 2015).

Incluso en los centros administrados por la iniciativa privada se observó que en algunos espacios donde se necesitaba aire acondicionado no había o no funcionaba; del mismo modo, aún si funcionara había aulas en las que el espacio era muy reducido para el tamaño de la población escolar que albergaba y de ese modo, aunque funcionara bien el aire acondicionado, no daría abasto para refrescar el ambiente.

Una ventaja que brinda el Programa es que sus directivos y docentes han logrado entender que se está frente a una población en situación especial y por ello, para quienes si pueden asistir a la escuela, la falta de documentos no implica que se pierde el derecho a la educación, dado que en caso extremo de ausencia de papeles, basta con que llenando un documento llamado cédula familiar y una carta compromiso de conseguir documentos, firmada por los padres o quienes son responsables de los pequeños, puedan ingresar a la escuela. Pese a la ventaja descrita, otro de los graves problemas de los profesores es la inasistencia y falta de puntualidad de los pequeños, la primera, dada mayormente porque los niños son llevados a trabajar en lugar de ser enviados a la escuela.

Empeora la situación que el ciclo escolar para los hijos de los jornaleros agrícolas migrantes es distinto al de las llamadas escuelas regulares, rara vez es mayor a seis meses y frecuentemente menor a cuatro. De allí se deriva otra dificultad para la continuidad escolar de la niñez migrante y el futuro trabajo del docente del Programa, dificultad que probablemente se agrave, dado el nuevo esquema de la educación como empresa de resultados: cuando los niños van a escuelas distintas a las del Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes, de manera implícita o explícita, en algunas ocasiones son rechazados por los maestros de tales escuelas, aduciendo falta de cupo, el poco avance de los alumnos hijos de jornaleros agrícolas migrantes, lo adelantado del ciclo escolar, la diferencia lingüística del estudiante, entre otros motivos. Los profesores no quieren población escolar que haga bajar las puntuaciones que indican el logro educativo del grupo que atienden, y con el cual son evaluados para saber si merecen o no ser profesores. Ante esa situación el derecho a la inclusión y la equidad en la educación salen sobrando.

3.4 Conclusiones

Por lo encontrado en el trabajo de campo para el proyecto “Los derechos de la niñez migrante en Nayarit”, la educación que se brinda a los hijos de las familias jornaleras agrícolas migrantes en Nayarit dista en muchos aspectos de ser la mejor que se les puede ofrecer si se revisa lo que el artículo tercero constitucional expresa sobre lo que “debe ser” la educación, o si se echa un vistazo a la Ley general de Educación, la Ley General de los Derechos de las Niñas, Niños y adolescentes o la misma Ley de Educación del Estado de Nayarit.

Posiblemente, para las más altas autoridades educativas y gubernamentales la educación de la niñez migrante de los jornaleros agrícolas al ser un pequeño porcentaje de la población nacional, no sea tan importante, dadas las condiciones observadas en los albergues, escuelas y campos de cultivo visitados. Sin intentar hacer una apología de las maestras y maestros que trabajan sin vacaciones, sin prestaciones de ley y con honorarios o becas cuyo monto no alcanza para mantener una familia, hace falta una verdadera revisión a las condiciones contractuales de estos docentes que se hacen cargo de la población más vulnerable de los más pobres de este país, para que el Estado no viole el artículo 86 de la Ley Federal del Trabajo, citado al inicio de este texto. En el mismo sentido, se deben establecer mejores condiciones para el buen desempeño del profesorado de tal segmento de población porque difícilmente se puede desarrollar una buena educación sólo con ganas de que la niñez salga adelante, pero sin las condiciones materiales para ello. Existe una gigantesca brecha pues, entre lo que la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos observa como propósitos de la educación, sin hacer discriminación de ninguna índole:

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia (Artículo 3º. de Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos).

¿Cómo impulsar el desarrollo armónico de los educandos, si al profesorado no se le brindan las condiciones económicas necesarias para una vida digna? ¿Cómo impulsar el desarrollo armónico de los educandos, si las condiciones materiales, tecnológicas y pedagógicas en que se desarrolla el acto educativo están tan alejadas de las que deberían ser?

3.5 Referencias

Backhoff Escudero, et al (2007). Factores escolares y aprendizaje en México. El caso de la educación básica, México, INEE. Disponible en <http://www.inee.edu.mx/index.php/79-publicaciones/reportes-de-investigacion-capitulos/433-factores-escolares-y-aprendizaje-en-mexico-el-caso-de-la-educacion-basica>

Bertely Busquets, María y González Apodaca, Erika (2004). “Experiencias hacia la interculturalidad de los procesos educativos. Reportes de la década de los noventa”. En Hernaiz, Ignacio (organizador). Educación en la diversidad. Experiencias y desafíos en la Educación Intercultural Bilingüe. Buenos Aires: IPE/ UNESCO.

Cos-Montiel, Francisco (2000). “Sirviendo a las mesas del mundo: las niñas y niños jornaleros agrícolas en México”. En del Río Lugo, Norma (coord.), La infancia vulnerable en México en un mundo globalizado, México, UAM/ UNICEF.

García Hernández, Juan Luis (2015). “Que los niños trabajen en el campo no afecta, fortalece y dignifica: titular de SAGARPA”. En Sin Embargo. Mx. Disponible en <http://www.sinembargo.mx/29-06-2015/1396913>. Consultado el 14 de julio de 2015.

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

Ley de Educación del Estado de Nayarit. Disponible en https://www.google.com.mx/search?q=Ley+General+de+los+Derechos+de+las+Ni%C3%B1as,+Ni%C3%B1os&ie=utf-8&oe=utf-8&gws_rd=cr&ei=NyGyVcumHYOrggTS0YHwDw#q=ley+de+educaci%C3%B3n+del+estado+de+nayarit. Consultado el 20 de junio de 2015.

Ley General de Educación. Disponible en https://www.google.com.mx/search?q=ley+general+de+educaci%C3%B3n&ie=utf-8&oe=utf-8&gws_rd=cr&ei=5CCyVba3K8GkNpDcnLgG. Consultado el 20 de junio de 2015.

Ley General de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. Disponible en https://www.google.com.mx/search?q=Ley+General+de+los+Derechos+de+las+Ni%C3%B1as,+Ni%C3%B1os&ie=utf-8&oe=utf-8&gws_rd=cr&ei=NyGyVcumHYOrggTS0YHwDw. Consultado el 3 de junio de 2015.

López Sánchez, Javier et al (2006). El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria. México: SEP. Disponible en <http://eib.sep.gob.mx/isbn/9789685927437.pdf>. Consultado el 23 de junio de 2015. EJEMPLO

Loubet Orozco, Roxana y Jacobo García, Héctor Manuel (2013). “La reflexión sociofuncional y crítica de los profesores de programas de educación para la Población infantil migrante”. En Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS), (vol. 2, n°. 1). Disponible en www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num1/art10.pdf. Consultado el 12 de noviembre de 2015.

Marchesi, Álvaro y V. Martín, 1998. La calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. Madrid: Alianza editorial.

(Pseudónimo) Ayala, Rosa (2015). Entrevista a profesora. Santa María del Oro. Entrevista realizada por Aracely Salmerón.

(Pseudónimo) López, Jacinto (2015). Entrevista a profesor. Tepic, Nayarit. Entrevista realizada por Dagoberto de Dios.

(Pseudónimo) Pérez, José (2015). Entrevista a profesor. Tepic. Entrevista realizada por Elena Hernández.

(Pseudónimo) Robles, Juana (2015). Entrevista a profesora. Santiago Ixcuintla, Nayarit. Entrevista realizada por Amapola Castillo.

(Pseudónimo) Yáñez, Karla (2015). Entrevista a profesora. Tepic. Entrevista realizada por Elena Hernández.

(Pseudónimo) Zepeda, Joel (2015). Entrevista a profesor. Tepic, Nayarit. Entrevista realizada por Dagoberto de Dios.

Ramírez, Jordán Marcela (2000). “Situación de vulnerabilidad de las niñas y los niños migrantes en México. Problemática para su acceso a una educación de calidad”. En del Río Lugo, Norma (coord.). La infancia vulnerable en México en un mundo globalizado. México: UAM/ UNICEF.

Rodríguez, Carlos (2007). Menores jornaleros migrantes: derechos, educación y cultura en el Valle del Mezquital. México: Editorial Praxis/ Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Rodríguez, Carlos, Valdivieso, Azul y Raesfeld, Lydia (2009). “La educación de menores Jornaleros migrantes en Hidalgo”. Ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa de México, del 5 al 9 de noviembre de 2007. Mérida. Disponible en <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/aplicacion/pat10.htm>. Consultado el 18 de noviembre de 2015.

Rojas, Teresa (2006). “Resultados de una política orientada hacia la equidad y calidad de la educación primaria para las niñas y niños jornaleros migrantes”. En Estudios Sociales (vol. 14, núm. 27). Hermosillo: CIAD.

Rojas, Teresa (2011). Inequidades. La educación primaria de niñas y niños jornaleros migrantes (serie Horizontes educativos). México: UPN.

Rojas, Teresa (2013). Jornaleros agrícolas migrantes: los invisibilizados, México: Universidad, UPN.