

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA



**“CENTRO DE ATENCIÓN Y EDUCACIÓN INFANTIL “FLORECE” PARA
NIÑOS MIGRANTES EN LA ZONA TABACALERA DE NAYARIT”**

TESIS

Que para obtener el grado de

**MAESTRA EN INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO DE LA
EDUCACIÓN**

Presenta

MARÍA MINERVA NAVA AMAYA

Directora de Tesis: Doctora María de las Mercedes de Agüero Servín

Lectores: Maestra Hilda Patiño Domínguez

Doctor Marco Antonio Delgado Fuentes

Doctora Mery Hamui Sutton

México D.F.

2010

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
1 LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS Y NIÑAS: CONTEXTO MEXICANO	9
1.1 MARCO JURÍDICO.....	10
1.2 EL DERECHO A LA EDUCACIÓN	21
1.3 EL TRABAJO INFANTIL	32
2 PROBLEMÁTICA DE LOS NIÑOS MIGRANTES EN EL MARCO DEL EJERCICIO DE SUS DERECHOS	37
2.1 ¿QUIÉNES SON LOS NIÑOS MIGRANTES?	38
2.2 FACTORES RELEVANTES EN LA PROBLEMÁTICA DE LA NIÑEZ MIGRANTE	39
2.3 PROBLEMÁTICA EDUCATIVA DE LOS NIÑOS MIGRANTES.....	49
2.4 PROBLEMÁTICA LABORAL DE LOS NIÑOS MIGRANTES	60
2.5 LOS NIÑOS MIGRANTES EN LOS CAMPOS TABACALEROS DE NAYARIT	72
3 MARCO CONCEPTUAL	79
3.1 ANTECEDENTES	80
3.2 PRINCIPIOS ORIENTADORES Y LAS CARACTERÍSTICAS QUE DIERON SUSTENTO AL PROYECTO CAEI FLORECE.....	81
3.2.1 <i>Principios Orientadores</i>	81
3.2.2 <i>Características</i>	87
3.3 CONCEPTOS BÁSICOS QUE SUSTENTARON EL PROYECTO CAEI FLORECE	91
3.3.1 <i>¿Trabajo o Explotación Infantil?</i>	92
3.3.2 <i>Construcción de ciudadanía</i>	97
3.3.3 <i>Aspectos Lúdicos</i>	106

4	PROYECTO CENTRO DE ATENCIÓN Y EDUCACIÓN INFANTIL “FLORECE” PARA NIÑOS MIGRANTES EN LA ZONA TABACALERA DE NAYARIT	118
4.1	REDES SOCIALES E INTERINSTITUCIONALES	119
4.2	EL CENTRO DE ATENCIÓN Y EDUCACIÓN INFANTIL CAEI FLORECE.....	128
4.2.1	<i>Objetivo del CAEI Florece</i>	128
4.2.2	<i>Participantes</i>	129
4.2.3	<i>Estructura</i>	130
4.2.4	<i>Componentes</i>	132
4.2.5	<i>Espacios y áreas del CAEI Florece</i>	160
4.2.6	<i>Esquema de Operación</i>	167
4.3	REPORTE SOBRE SU OPERACIÓN	174
5.	CONCLUSIONES	179
6.	ÍNDICE DE GRÁFICAS Y TABLAS	200
7.	BIBLIOGRAFÍA	201
8.	ANEXOS	212

INTRODUCCIÓN

En la medida en que se empieza a visibilizar la migración infantil de las zonas rurales de México hacia sus regiones agroexportadoras, el tema cobra interés y preocupación, principalmente porque entre las causas de ésta se encuentran la marginación y pobreza que conduce a niños menores de catorce años de edad a una búsqueda de alternativas de sobrevivencia. Se trata de niños, que en su propio país se ven obligados a dejar sus comunidades de origen y sus estudios de educación básica para viajar con sus padres hacia regiones agrícolas, donde se contratan como jornaleros en el cultivo de diferentes productos del campo, principalmente frutas y hortalizas.

El Proyecto Centros de Atención y Educación Infantil (CAEI) Florece se inscribe en la presentación de Estudio de Caso, porque es una estrategia de solución para un problema específico derivado de la práctica profesional. Se trata de un proyecto de intervención social e interinstitucional, cuyo propósito central es contribuir al ejercicio de los derechos de los niños trabajadores migrantes a través de espacios que integran servicios lúdicos, de educación, alimentación, salud, y protección. Espacios que además se planearon como una alternativa para prevenir y eliminar de manera gradual el trabajo infantil. La experiencia se desarrolló en la región tabacalera del Estado de Nayarit y la autora de este estudio de caso se integró desde su diseño, desarrollo y operación como parte del equipo de la instancia pública coordinadora que fue SEDESOL, en el período de 2000 a 2006.

Entre los problemas para entender el fenómeno migratorio infantil, el abandono temporal de sus estudios y su incorporación temprana al trabajo en las zonas agroexportadoras, está la escasez de investigaciones que den cuenta de su dinámica: traslado, llegada y estancia en los campos de cultivo, así como de sus implicaciones. Esto se explica en gran medida por la complejidad que existe para acceder a los campos agrícolas donde laboran los niños, ya que al ser propiedad privada, los productores controlan el ingreso y por lo tanto el acceso a la información sobre sus condiciones de vida y de trabajo, sin que exista intervención de las autoridades competentes, locales y federales.

Entre las producciones académicas sobre trabajo y migración infantil en las regiones agroexportadoras, son muy pocas las que ofrecen información de campo obtenida de manera directa, una gran parte recurre a datos que se han venido reciclando desde hace un par de décadas. Por otro lado algunos de los registros institucionales se han convertido en informes oficiales rutinarios que dan cuenta de las metas programadas, las acciones y los logros obtenidos, que sí bien permiten contar con insumos, no siempre coinciden y son insuficientes para contrastar y validar información.

El señalamiento anticipado sobre la dificultad que representa contar con información suficiente y confiable permite ubicar parte del problema. No obstante se reconoce la importancia de utilizar las fuentes de información existentes que faciliten la comprensión de la migración infantil, mediante el acompañamiento de referencias derivadas de la experiencia profesional.

Las fuentes de información que se utilizan en este trabajo son diversas, entre ellas: académicas, institucionales, censos, informes, diagnósticos locales, bases de datos, reportes de evaluaciones sobre programas y proyectos gubernamentales, así como las referencias empíricas, resultado de visitas, talleres, entrevistas y observaciones en siete años de trabajo con niños migrantes, familias jornaleras, productores agrícolas, funcionarios públicos, trabajadoras sociales, educadores y agentes de salud.

Si bien el interés central son los niños migrantes; por tratarse de una problemática en la que se violentan gran parte de sus derechos en el proceso de migración y estancia en las zonas agrícolas de exportación, se consideró importante iniciar con un marco contextual más amplio que son los derechos de la niñez mexicana. Por ello en el primer capítulo se realiza una revisión de los instrumentos normativos nacionales e internacionales en esta materia y se hacen referencias que permiten contrastar estos con la realidad que viven los niños, especialmente a partir de que el Gobierno Mexicano suscribió en 1989 la Convención sobre los Derechos del Niño y se comprometió a trabajar a favor de la infancia.

En el segundo capítulo se presenta el caso particular de los niños migrantes, quienes, como se mencionó, tienen que dejar temporalmente su casa, escuela y comunidad para buscar fuentes de empleo e ingreso en otras localidades y regiones agrícolas. Se exponen las dificultades que enfrentan para ejercer sus derechos relacionados con la educación, salud, alimentación, seguridad y protección; en especial se detallan las actividades que desempeñan en los campos de las grandes empresas de exportación. Se hace especial énfasis en la problemática de los niños huicholes, coras, mexicaneros, tepehuanes y mestizos migrantes que llegan a contratarse en el corte y ensarte del tabaco a los campos

tabacaleros de la Costa de Nayarit, porque en este escenario se desarrolla el proyecto Florece

Como lo establece la modalidad de “estudio de caso” en el tercer capítulo, se incorpora un marco conceptual que pretende mostrar los sustentos que fundamentaron el proyecto CAEI Florece; entre ellos los principios orientadores y características deseables, así como las posturas teóricas ante el trabajo y la explotación infantil, la construcción de ciudadanía y lo lúdico. Aspectos que permitieron la construcción de las bases del proyecto de referencia ya que estuvieron en las discusiones y consensos de una red interinstitucional y social integrada por representantes de SEDESOL, SEP, CONAFE, Secretaria de Salud, autoridades ejidales y comunales, así como productores, jornaleros y empresas tabacaleras.

El cuarto capítulo está orientado a presentar el Proyecto CAEI Florece, mismo que refleja el tipo de estrategias y acciones que se realizaron para contribuir a la solución de la problemática infantil migrante. Es importante aclarar que no se pretende contar la historia o hacer una descripción detallada de los Centros que se incluyen en el Proyecto (Amapa, La Presa y El Corte ubicados municipio de Santiago Ixcuintla y Tamarindo en el municipio de Rosa Morada), más bien la intencionalidad es ofrecer los elementos que perfilan el modelo de intervención utilizado para generar las redes sociales e interinstitucionales que sustentan la creación y operación de los espacios en los que se ofrecen servicios lúdicos, de educación, alimentación, salud y protección.

Desde esta perspectiva, se explica cómo se concibe el Centro, sus objetivos, estructura, componentes, espacios y áreas; estrategias de capacitación y formación, así como los

esquemas de operación, seguimiento y evaluación. Posterior a ello, se presentan algunos datos sobre los niños que participan en este proyecto e información sobre su desincorporación al trabajo infantil en el período 2001-2006. Cabe destacar que después de este período, el Proyecto Centro Florece ha tenido cambios sustantivos en el enfoque y metodología de atención, pero estos ya no serán motivo del presente trabajo.

Finalmente en el quinto capítulo, se presentan las conclusiones sobre el proceso de construcción y operación del Proyecto Florece, pero cabe aclarar que dado que éste último siempre se concibió en dos escenarios uno en el ámbito comunitario donde se tejieron todas las redes sociales e interinstitucionales que permitieron su contextualización, conceptualización y generación de sustentos y otro ámbito el del propio Centro con sus redes internas, vinculadas a las externas; entonces las conclusiones abarcan todo este proceso y no sólo se refieren al Centro como tal. Así que se destacarán las fortalezas y debilidades del Proyecto, desde sus fundamentos, diseño y desarrollo para realizar un ejercicio de reflexión y análisis sobre el sentido e importancia de esta práctica profesional, así como los retos que de esta se derivan.

1 LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS Y NIÑAS: CONTEXTO MEXICANO

Los niños migrantes que viven en zonas de pobreza extrema en comunidades rurales y de manera temporal migran para contratarse en el cultivo de las frutas, hortalizas y plantaciones de tabaco, en las regiones agrícolas de México, son el motivo central del presente estudio. No obstante su realidad se inscribe en un contexto social, cultural, económico y político más global que vive la niñez mexicana y que es importante analizar porque ofrece elementos que explican las condiciones poco favorables que existen para el ejercicio de sus derechos, tales como educación, salud, alimentación, protección, juego y recreación.

Por lo anterior, en este capítulo se realiza un análisis general de los derechos de la infancia, haciendo referencias al marco jurídico constitucional y algunas leyes que de éste surgen, así como a los acuerdos internacionales firmados por México. Del contenido de estos instrumentos jurídicos, así como los compromisos asumidos por el gobierno mexicano y sus instituciones públicas en diferentes momentos históricos, se derivan elementos de análisis para contrastar con la realidad de una gran parte de los niños y niñas mexicanos.

Se presentará el análisis de dos aspectos relevantes en los derechos de la niñez mexicana la educación y el trabajo, focos rojos para una sociedad que enfrenta serios problemas de pobreza que se agudizan en los sectores de la población infantil de escasos recursos económicos.

1.1 Marco Jurídico

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917) incluye las libertades y los derechos de los ciudadanos, también reconoció los derechos sociales, como los de la educación y salud.

Señala en su artículo 1º: “En los Estados Unidos Mexicanos todo individuo gozará de las garantías que otorga esta Constitución”. Ello supone que, las niñas y los niños tienen los mismos derechos que los adultos. Esta visión tan genérica no era suficiente para que la sociedad reconociera que los niños y niñas son sujetos de derechos propios que merecían al mismo tiempo una protección especial por no poder tener todas sus capacidades totalmente desarrolladas.

En 1990 México firmó la Convención sobre los Derechos del Niño¹ (adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1989). Con ello, se obligó a armonizar su legislación y política con los artículos de la Convención; que estipula los derechos humanos básicos que deben disfrutar los niños en todas partes, sin discriminación alguna: el derecho a la supervivencia; al desarrollo pleno; a la protección contra las influencias peligrosas, el maltrato y la explotación, así como a una plena participación en la vida familiar, cultural y social.

¹ Secretaría de Relaciones Exteriores. (nd). Convención sobre los Derechos del Niño. Obtenida enero 2010, de <http://www.sre.gob.mx/derechoshumanos/docs/28.pdf>

La Convención sobre los Derechos del Niño tiene un carácter de tratado internacional de derechos humanos². Es un instrumento jurídico en el que se encuentran articulados, de manera precisa y completa, los derechos humanos de los niños y las normas a las que deben aspirar todos los gobiernos para fomentar el cumplimiento de éstos y tiene un gran alcance por el consenso internacional que lo avala, pues la mayor parte de las naciones del mundo lo han ratificado, 191 países, incluido México.

Cabe destacar que la Convención tiene un carácter integral, es decir todos los derechos civiles-políticos, económicos, sociales y culturales son interdependientes y se relacionan entre sí; además no hay derechos que sean más importantes que otros.

En este instrumento jurídico se reconoce que los niños son seres humanos con necesidades particulares y son miembros de grupos sociales: familia, grupo escolar, comunidad; con derechos y responsabilidades adaptados a la etapa de su desarrollo.

La Convención señala que todas las niñas y todos los niños tienen los mismos derechos que los adultos; mismos que se refieren o se clasifican, según su intención, en grandes rubros:

- Provisión para garantizar su supervivencia, desarrollo pleno y máximo estado de bienestar.

² El artículo 133 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, señala que “Esta Constitución, las leyes del Congreso de la Unión que emanen de ella y todos los tratados que estén de acuerdo con la misma, celebrados y que se celebren por el Presidente de la República, con aprobación del Senado, serán la Ley Suprema de toda la Unión”. De acuerdo con lo anterior, la nación mexicana reconoce como leyes todos los tratados internacionales que haya celebrado el gobierno de la República, con la aprobación del Senado, incluidos los que se refieren a la protección de los derechos de los niños.

- Protección contra la explotación y los abusos; buscan restituir o restaurar las condiciones de vida de niñas y niños que enfrentan desventajas o exclusión.
- Participación para garantizar a las niñas y los niños la posibilidad de informarse, formarse opiniones, organizarse y defender sus intereses; sobre todo, se busca su participación en la toma de decisiones que los involucren.
- Prevención para evitar el deterioro de las condiciones de vida de las niñas y los niños, así como las situaciones que pongan en riesgo su supervivencia y su desarrollo.

Después de la firma de la Convención de los Derechos del Niño, se esperaba que el gobierno mexicano desarrollara un Programa Nacional que definiera nuevas acciones que contribuyeran a ejercer los derechos de la infancia y estructuras organizativas responsables de ejecutar, dar seguimiento y evaluar el cumplimiento al acuerdo, así como la asignación de recursos humanos materiales y financieros. Pero esto no sucedió; en su lugar, se impulsaron los Planes Nacionales de Acción en Favor de la Infancia que integraban acciones que ya venían desarrollando las instancias de gobierno y que no tuvieron la suficiente solidez y fuerza para impulsar políticas públicas a favor de la infancia, es decir prevalecieron aquellos compromisos dirigidos a garantizar la supervivencia de la niñez y en menor medida un desarrollo integral, como propone la Convención.

Es hasta el año 2000, que se modifica el artículo cuarto Constitucional y se establece que: los niños y las niñas tienen derecho a la satisfacción de sus necesidades de alimentación, salud, educación y sano esparcimiento para su desarrollo integral; los ascendientes, tutores

y custodios tienen el deber de preservar estos derechos y el estado proveerá lo necesario para propiciar el respeto a la dignidad de la niñez así como el ejercicio pleno de sus derechos. A partir de esta modificación se promulga la Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes³, que tiene por objeto garantizar a niñas, niños y adolescentes la tutela y el respeto de los derechos fundamentales reconocidos en la Constitución. Si bien representa un gran avance aún no se aplica en todas las entidades federativas.

Con esta Ley la Federación, el Distrito Federal, los estados y los municipios en sus ámbitos de competencia, podrán expedir las normas legales y tomarán las medidas administrativas necesarias a efecto de darle cumplimiento. Se establece que son, niñas y niños las personas de hasta 12 años incompletos, y adolescentes los que tienen entre 12 años cumplidos y 18 años incumplidos.

En su artículo tercero señala que la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes, tiene como objetivo asegurarles un desarrollo pleno e integral, lo que implica la oportunidad de formarse física, mental, emocional, social y moralmente en condiciones de igualdad.

Son principios rectores de la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes:

- El del interés superior de la infancia.

³ Cámara de Diputados (nd) Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y adolescentes. Obtenida septiembre 2009, de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/185.pdf>

- El de la no-discriminación por ninguna razón, ni circunstancia.
- El de igualdad sin distinción de raza, edad, sexo, religión, idioma o lengua, opinión política o de cualquier otra índole, origen étnico, nacional o social, posición económica, discapacidad, circunstancias de nacimiento o cualquiera otra condición suya o de sus ascendientes, tutores o representantes legales.
- El de vivir en familia, como espacio primordial de desarrollo.
- El de tener una vida libre de violencia.
- El de corresponsabilidad de los miembros de la familia, Estado y sociedad.
- El de la tutela plena e igualitaria de los derechos humanos y de las garantías constitucionales.

En julio de 2001, un año después de publicada la ley, el gobierno mexicano estableció el Consejo Nacional para la Infancia y la Adolescencia (COIA), cuya función principal es coordinar y definir las políticas para el desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes.

El COIA, se integró entonces como una comisión intersecretarial permanente como un grupo interinstitucional, que supone la participación de la Secretaría de Salud (SSA); Secretaría de Educación Pública (SEP); Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPS); Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF); Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS); Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE). El consejo cuenta con un Presidente –SEDESOL- y un Secretario Técnico (nombrado por la Presidenta del COIA).

En mayo de 2002, México participó en la Sesión Especial de la Asamblea General de las Naciones Unidas a Favor de la Infancia, donde ratificó el compromiso establecido en la Cumbre Mundial a Favor de la Infancia realizada en 1990. En esta reunión se dio a conocer el documento Un Mundo Apropiado para los Niños, que además de establecer compromisos que asumirán los países respecto a la implementación de programas nacionales y regionales, recomendó dar seguimiento periódico a los objetivos y metas.

A finales de ese mismo año el gobierno federal, a través de la Secretaría de Desarrollo Social, presentó el Programa de Acción en favor de la Infancia y la Adolescencia (PAFI), 2002-2010. Un México apropiado para la Infancia y la Adolescencia.

En relación con la recomendación sobre seguimiento y evaluación se integró el Sistema de Seguimiento de la Situación de la Infancia y la Adolescencia, SISESIA con la participación del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, UNICEF y el Gabinete de Desarrollo Humano y Social (GDHS)⁴ Dicho sistema es el responsable de dar seguimiento a los compromisos internacionales y permitir la divulgación y el análisis de la situación de la infancia en México. Consiste en un conjunto de series estadísticas ordenadas y presentadas conforme a los temas del PAFI 2002-2010 y está organizado en cinco áreas temáticas: contexto sociodemográfico, educación con calidad, vida sana, pobreza e Infancia, protección Integral.

⁴ El GDHS se integra con varias dependencias: Secretarías de Salud, Desarrollo Social y Educación Pública, el IMSS, ISSSTE, CONAFOVI y oficinas de la Presidencia de desarrollo de los pueblos indígenas, y de promoción e integración social para personas con discapacidad. Las Secretarías de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación; Reforma Agraria; Medio Ambiente y Recursos Naturales; y del Trabajo y Previsión Social, participarán en calidad de invitadas permanentes. Este Gabinete está presidido por los titulares de las Secretarías de Salud, Desarrollo Social y Educación Pública, quienes rotarán en el cargo de Coordinador del Gabinete por un periodo de un año.

A un año de puesta en marcha del PAFI, las acciones que en favor de la niñez se reportaron en el marco del informe de gobierno, se tradujeron principalmente en la integración de información relacionada con la infancia, procedente de las diversas Secretarías de Estado. Entre esta información se registró número de niños atendidos con servicios proporcionados por las diferentes instituciones públicas como desayunos escolares, vacunación, revisiones médicas, servicios de guardería y educativos, acciones que ya se realizaban antes de la firma de la Convención y que simplemente se integraban en los reportes cuantitativos del PAFI, no significaron una modificación substancial en materia de política pública y gasto social para dar efectividad a todos los derechos reconocidos en la Convención. Es por ello, que se estuvo muy lejos de dar respuesta a los compromisos establecidos, pero especialmente de contribuir a mejorar las condiciones de vida de los niños y niñas mexicanas.

“El tercer informe de Gobierno del Presidente Vicente Fox, al igual que en los dos anteriores, refleja una visión asistencialista sobre los derechos de la infancia al ubicarlos principalmente dentro del ámbito de los grupos vulnerables y no como un instrumento para el disfrute y ejercicio pleno de los derechos de toda la niñez mexicana. Junto con ello, predomina un trato fragmentado de las políticas relacionadas con este sector de población que contradice las aspiraciones de diversos tratados internacionales firmados por el gobierno mexicano”⁵

⁵ Sauri G. S (2003) Red por los Derechos de la Infancia en México. Obtenida septiembre de 2007, en http://www.derechosinfancia.org.mx/Temas/temas_reflexiones6.htm

Desafortunadamente el COIA no tuvo la capacidad para proteger los derechos de la infancia. Desde su constitución se enfocó ha sumar información de las acciones que realizan las instancias públicas a favor de los niños e integrar informes. Su existencia sólo tenía sentido cuando era necesario informar a la Comunidad Internacional sobre los avances en el cumplimiento de los acuerdos de la Convención.

Las políticas públicas en la materia de atención a la infancia se articulan principalmente en torno a tres instancias distintas⁶:

- El Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia DIF creado en 1977, es el principal organismo dedicado al desarrollo de políticas públicas para la infancia, encargado de todas las poblaciones vulnerables, con un enfoque asistencialista y no cuenta con los marcos jurídicos y administrativos, ni el presupuesto, apropiados para tener un papel coordinador.
- El Programa Nacional de Acción a favor de la Infancia (PAFI) 2002-2010, se integra por diversos programas y acciones que realizan distintas instancias del gobierno federal sin coordinación entre sí, no tiene capacidad de convocatoria ni marco jurídico que le de sustento posterior al 2006. No contempla tampoco de manera holística la CDN, por lo que no ha significado avances significativos para la estructura y alcance de las políticas públicas en esta materia.

⁶ Red por los Derechos de la Infancia en México (2006) Informe Alternativo al Comité de los Derechos del Niño de la ONU Presentación Pre-Sesión. Infancias mexicanas: rostros de la desigualdad. Obtenida octubre 2008, de <http://www.e-mujeres.gob.mx/work/resources/LocalContent/20334/1/nfancia.pdf>

- El Consejo Nacional para la Infancia y la Adolescencia (COIA) relacionado principalmente con el PAFI, carece de marco jurídico y capacidad de convocatoria, es una instancia de segundo orden dentro del ámbito social y excluye de su funcionamiento a las organizaciones de la Sociedad Civil mexicanas o a instancias estatales.

En estas últimas décadas, el gobierno ha asumido una visión asistencialista sobre los derechos de la infancia. Junto con ello, predomina un trato fragmentado de las políticas relacionadas con este sector de población que contradice además de lo que establece la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, las aspiraciones de diversos tratados internacionales que ha firmado.

Tal como ha señalado Bustelo, para el caso de América Latina, "existe un creciente contraste entre el ritual declarativo y el hecho de que las propuestas no se traducen en compromisos, programas y medidas políticas de acción concreta que lleguen a los sectores más pobres. Ni existen las instituciones necesarias para hacer exigible lo que se compromete en las declaraciones" (2002: pp 19 y 20)

A más de una década y media de distancia de la firma y ratificación de la “Convención sobre los Derechos del Niño”, las condiciones de una gran parte de la población infantil son desalentadoras, la creciente desigualdad y polarización social, les coloca en condiciones de

alta vulnerabilidad y extrema pobreza. Se calcula que el 58% de los niños y adolescentes viven en familias pobres⁷.

“En la historia de la política social, tres han sido los conceptos más relevantes que se han desarrollado acerca de la pobreza, a saber: subsistencia, necesidades básicas y privación relativa.(...) El concepto de subsistencia hace referencia al ingreso que una familia debe obtener para satisfacer sus necesidades nutricionales y así mantener su eficiencia física.(...)El Concepto de subsistencia(...)sólo considera necesidades materiales y no otras necesidades sociales(...).Pobreza relativa (señala que) son pobres aquellos que sus recursos materiales e inmateriales no les permiten cumplir con las demandas y hábitos sociales que como ciudadanos se les exige” (Bustelo: pp 28-31)

Muchos niños y niñas enfrentan serios problemas relacionados con su alimentación, carecen de viviendas dignas, servicios de seguridad social, salud y educación, muchas veces se enfrentan a situaciones de abuso, maltrato o discriminación, entre otras situaciones. Pero además también son pobres porque están en desigualdad de condiciones para participar en la vida política, económica y social de sus comunidades y su país.

Desde esta perspectiva la pobreza se define como una situación social, donde las personas no pueden obtener las condiciones materiales e inmateriales que les permita ejercer sus derechos para participar en la vida económica, política, social y cultural de su sociedad. Esta concepción, rebasa el enfoque de subsistencia que ha reducido la visión del ser

⁷ Según cálculos de la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) en base a la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares en 2004 que realizó el Instituto Nacional De Estadística Geografía e Informática. INEGI

humano a un consumidor de bienes o a beneficiario pasivo y que es la que desafortunadamente ha prevalecido en las políticas públicas de la infancia en México.

“En México existe una ley de protección de los derechos de la infancia de carácter federal y 20 leyes estatales de protección de los derechos de la infancia, que en general presentan severas deficiencias: no asignan presupuesto público, tienen deficientes mecanismos de justiciabilidad y exigibilidad, no señalan con claridad mecanismos de coordinación y monitoreo de las políticas públicas, no consideran o mal interpretan principios como el del interés superior del niño.(...) En esta administración no se conoce ningún informe oficial que dé cuenta de los avances y los retos que están pendientes en función del PAFI 2002-2010; ni tampoco se ha planteado su revisión, sobre todo ante la evidencia de que son las niñas y los niños de nuestro país quienes viven en mayor proporción y con mayor agudeza la pobreza y la desigualdad.”⁸.

En este escenario de pobreza y desigualdad dos de los derechos que resultan esenciales de revisar son los relativos a la educación y al trabajo, mismos que se vinculan con realidades que viven los niños migrantes y que se analizarán en el siguiente capítulo. A continuación se presenta el análisis del derecho a la educación con base en sus fundamentos jurídicos que se contrastan con los resultados logrados en esta materia.

⁸ Fuentes M. (2008) Urge una Nueva Política para la Niñez. Obtenida septiembre 2008, de <http://marioluisfuentes.blogspot.com/2008/03/urge-una-nueva-politica-para-la-niez.html>

1.2 El Derecho a la educación

El Derecho a la Educación se fundamenta en dos marcos normativos, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y el derecho humano enmarcado en el derecho internacional.

La Constitución de 1917, es considerada como una de las más avanzadas del mundo porque incorpora el derecho social, que se orienta a ordenar, sistematizar, tutelar, proteger y corregir desigualdades entre los sectores sociales, mediante los mecanismos que el propio Estado habrá de procurar. Antes de ella, sólo se regulaban los derechos de los ciudadanos frente al Estado.

“La Constitución de Querétaro de 1917 produjo una verdadera transformación en la doctrina constitucional en lo correspondiente a las funciones del Estado y derechos humanos, pues fue la primera en el mundo en incorporar derechos sociales en los artículos 3º (libertad y gratuidad de enseñanza primaria), Art. 27 (reforma agraria), Art. 123º (materia laboral) y el 130º (laicidad del Estado), transformando el constitucionalismo mexicano de uno netamente liberal a otro con fuertes orientaciones sociales, donde el Estado tenía el deber de promover y dirigir el desarrollo de la nación” (Aguilera y Espino, 2006, pp.117-118).

Con base en este marco normativo, que no siempre se hace posible en la realidad, el Estado debe ser quien incorpore los llamados “derechos sociales” y promover su ejercicio para que

dejen de ser sólo aspiraciones políticas. Entre estos derechos esta el de la educación, que se señala en el Artículo 3°.

“Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado -Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios-, impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación preescolar, primaria y la secundaria conforman la educación básica obligatoria”.

Este derecho también se expresa en la Ley General de Educación, que señala la obligatoriedad, la gratuidad y la equidad de la educación pública, la igualdad de oportunidades y las medidas compensatorias que el Estado debe implementar para que este derecho sea efectivo para todos.

Por otro lado, en la historia de los derechos humanos; el reconocimiento de los derechos sociales es resultado de luchas sociales que se dieron en que el siglo XIX y XX en favor de la defensa de las condiciones de injusticia y explotación que enfrentaba un importante sector de la población en condiciones vulnerables. Por ello el concepto de derechos humanos, se refiere generalmente para denominar a los derechos de la persona, reconocidos y garantizados por el derecho internacional.

“Los Derechos sociales surgen como respuesta al modelo impuesto por el Estado liberal-individualista que engendró una situación de injusticia al propiciar, como consecuencia de la ideología liberal- capitalista y la Revolución industrial, una situación de abuso y sobreexplotación por parte de la clase burguesa sobre la clase obrera de la sociedad. (...). Estos ideales gestados en los movimientos sociales de los siglos XIX y XX logran una

categorización al ser constitucionalizados y al constituir, a partir de ese momento, una obligación estatal ineludible de promover, proteger y garantizar estos mínimos sociales conexos al respeto integral de la dignidad humana” (Aguilera et. al., 2006, p. 134).

Los derechos sociales pueden considerarse expectativas o pretensiones de recursos y bienes dirigidos a satisfacer necesidades básicas de las personas, en consecuencia, su reivindicación interesa a todas las personas; pero fundamentalmente a los miembros más vulnerables de la sociedad, cuyo acceso a dichos recursos suele ser escaso y a veces nulo o inexistente.

El derecho a la educación, supone no sólo acceder a una aula o escuela (acceso de por sí es limitado para la población infantil migrante), sino que significa contar con una educación que ofrezca las condiciones necesarias para aprender: espacios dignos; infraestructura, equipo, materiales y recursos didácticos; docentes con la experiencia y conocimientos profesionales para generar ambientes y situaciones educativas que propicien aprendizaje. El derecho a la educación es esencial porque se articula con otros derechos.

“No se puede ejercer ninguno de los derechos civiles, políticos, sociales, económicos o culturales sin un mínimo de educación. Por ejemplo: la libertad de expresión: ¿de qué sirve si la persona no tiene las capacidades de formarse un juicio personal y de comunicarlo?” (Latapí, 2009, p. 258).

El ejercicio del derecho a la educación, supone la posibilidad de que estos niños se conviertan en agentes de su propia transformación y la de su sociedad, pero

desafortunadamente se puede señalar que en materia educativa existen más retrocesos que avances, como lo reportan algunos resultados de las evaluaciones hechas por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE)⁹.

El INEE actualmente cuenta con Exámenes de Calidad y Logro Educativo (EXCALE). Son pruebas de aprendizaje que miden el logro escolar de los estudiantes de educación básica en cada área curricular y sus grados: 3º de preescolar, 3º y 6º de primaria, así como a 3º de secundaria. Cabe señalar que Excale no da resultados por alumno, porque su orientación es evaluar el Sistema Educativo y dar información sobre tendencias de éste, por ello realiza cortes en los grados escolares señalados y realiza aplicaciones periódicas. A continuación se presenta la información que se considera más relevante para el análisis del ejercicio del derecho a la educación en los niveles de preescolar y primaria¹⁰.

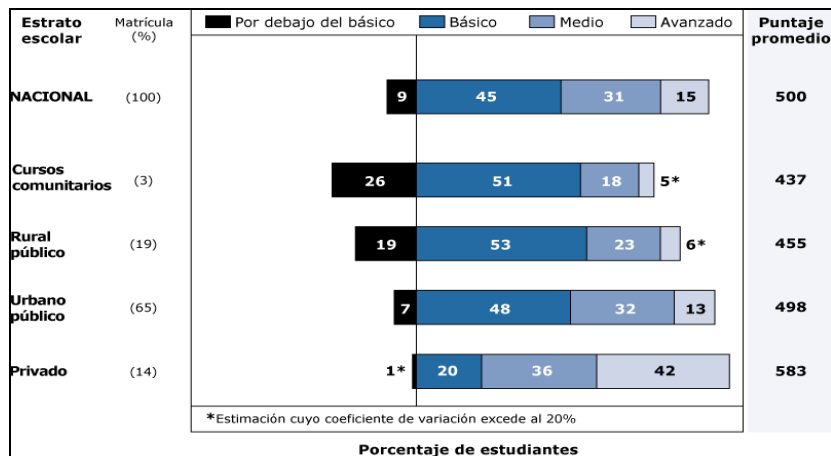
Resultados de EXCALE en Preescolar

De acuerdo a los resultados de los Excale en la evaluación de preescolar (Backhoff, Andrade, Sánchez, Peón 2008) se encontró a nivel nacional en el 2007, que nueve de cada cien alumnos de preescolar se ubican en el nivel “Por debajo del básico”, que significa que los niños presentan niveles limitados de las competencias señaladas en el Programa de Educación Preescolar, (PEP 2004) de lenguaje y comunicación, así como de pensamiento matemático.

⁹ A partir de la creación del INEE, se inició el proceso para la elaboración de los Exámenes de Calidad y Logro Educativo (EXCALE), que se aplicó (de manera muestral) a partir de 2005.

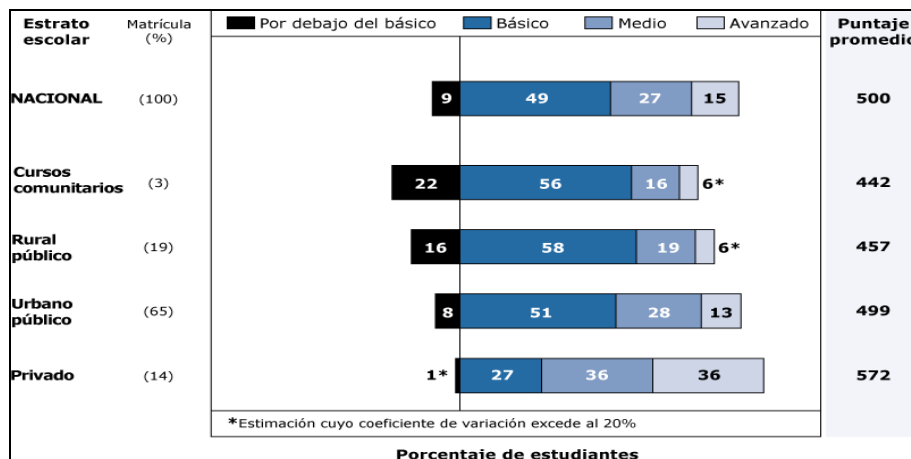
¹⁰ No se incluye información sobre secundaria porque la intención es que este capítulo sea marco de referencia para el siguiente capítulo en el que se expondrá la situación de los niños migrantes y estos se ubican en una gran mayoría en preescolar y primaria.

**Gráfica 1. Porcentaje de alumnos por nivel de logro educativo y estrato escolar:
Lenguaje y comunicación**



Fuente: (Backhoff *et al.*, 2008, p.31).INEE. México

**Gráfica 2. Porcentaje de alumnos por nivel de logro educativo y estrato escolar:
Pensamiento matemático**



Fuente: (Backhoff *et al.*, 2008, p. 50).INEE. México

Como se puede apreciar en las gráficas 1 y 2, la mitad de los niños (45% en lenguaje y comunicación y 49% en pensamiento matemático) se ubica en el nivel “Básico” que indica un dominio suficiente o elemental para poder progresar satisfactoriamente; casi tres de cada diez (31% en lengua y comunicación y 27% en pensamiento matemático) se sitúa en el

nivel “Medio” que se refiere a un dominio adecuado e indican un buen aprovechamiento de lo previsto en el currículo y sólo el 15% alcanza el nivel “Avanzado” que refleja un dominio óptimo e indica el aprovechamiento máximo de lo previsto en el currículo. Sin duda el problema no es sólo de acceso a la educación, el ejercicio de este derecho se hará realidad cuando exista una educación de calidad que se traduzca entre otros aspectos en niveles de logro más satisfactorios que los que se reportan actualmente.

Por otro lado, si se revisan los niveles de logro por estrato escolar, desde el nivel preescolar ya se observan grandes brechas que caracterizan al Sistema Educativo Nacional, y son las que existen entre las escuelas privadas y las públicas; y dentro de esta segunda categoría, entre quienes estudian en escuelas urbanas y los que lo hacen en rurales y comunitarias. Es en estas últimas se ubica una parte importante de niños migrantes.

Se observan además en las gráficas 1 y 2 que las grandes diferencias entre estratos escolares se pueden apreciar considerando el porcentaje de alumnos que alcanza al menos el nivel “Básico” (categoría que incluye los niveles Básico, Medio y Avanzado): 74% en lengua y comunicación y 78% en matemáticas de los alumnos de escuelas Comunitarias, 82% en lengua y comunicación y 83% en matemáticas de los alumnos de escuelas Rurales públicas, casi el 93% en lengua y comunicación y matemáticas de los educandos de escuelas Urbanas públicas y el 99% de quienes se encuentran en el estrato Privado.

Si bien el INEE no reporta datos de niños migrantes, lo que sí se sabe que estos se ubican en gran medida en los cursos comunitarios, que como se puede observar es el estrato escolar que presenta más porcentaje de niños y niñas ubicados “Por debajo del básico”, es

decir que presentan niveles limitados de las competencias que señala en PEP 2004 en las áreas de de lenguaje y comunicación y de pensamiento matemático. Así que los niños que asisten a la modalidad comunitaria, contemplados en este estudio, tienen las peores condiciones educativas.

Resultados de EXCALE en Primaria: Tercer Grado

En primaria el ejercicio del derecho a la educación también resulta polémico en los grados de tercero y sexto que son los grados en los que se aplica EXCALE.

Tabla I. Porcentaje de estudiantes que alcanzan al menos el nivel Básico de logro educativo en cada uno de los dominios evaluados por estrato educativo

Dominio curricular	Nacional	Educ. Indígena	Rural Público	Urbano Público	Privado	Diferencia*
Promedio**	61	32	52	63	87	55
Ciencias Naturales	75	33	64	80	96	63
Español / Comprensión lectora y Reflexión sobre la lengua	74	58	68	76	91	33
Educación cívica	61	50	56	61	80	30
Matemáticas	60	28	48	64	87	59
Geografía	57	24	46	59	88	65
Español / Expresión Escrita	57	16	48	58	88	72
Historia	44	18	32	46	79	61

* Entre las puntuaciones extremas: Escuelas Privadas y escuelas de Educación Indígena.

** En la interpretación de los promedios debe considerarse que las escalas de medida de los dominios curriculares son independientes entre sí.

Fuente: INEE (Backhoff *et al.*, 2007. p.108). México.

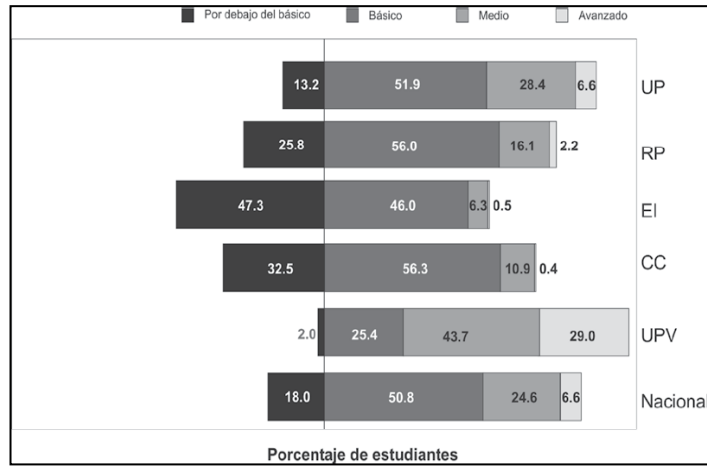
Como se puede apreciar en la tabla 1 a nivel nacional, cuatro de cada 10 estudiantes de tercero de primaria se encuentran en el nivel “Por debajo del básico”, es decir, no se manejan los conocimientos y las habilidades básicas establecidas en los planes de estudios; la quinta parte se ubica en el nivel “Básico”, tres de cada 10 (31%) se sitúa en el nivel “Medio” y sólo el 9% alcanza el nivel “Avanzado”. (Backhoff y et al, 2007).

También a nivel nacional, el 61 % de los estudiantes tiene un conocimiento promedio al menos a un nivel Básico en las siete áreas curriculares evaluadas. Sin embargo, esta proporción cambia de acuerdo a la modalidad educativa: 87 % de estudiantes de escuelas Privadas, 63 % de escuelas Urbanas Públicas, 52 % de Rurales Públicas y 32 % de Educación Indígena. En esta última pueden ubicarse los niños migrantes como se podrá analizar en el siguiente capítulo.

Resultados de EXCALE en Primaria: Sexto grado

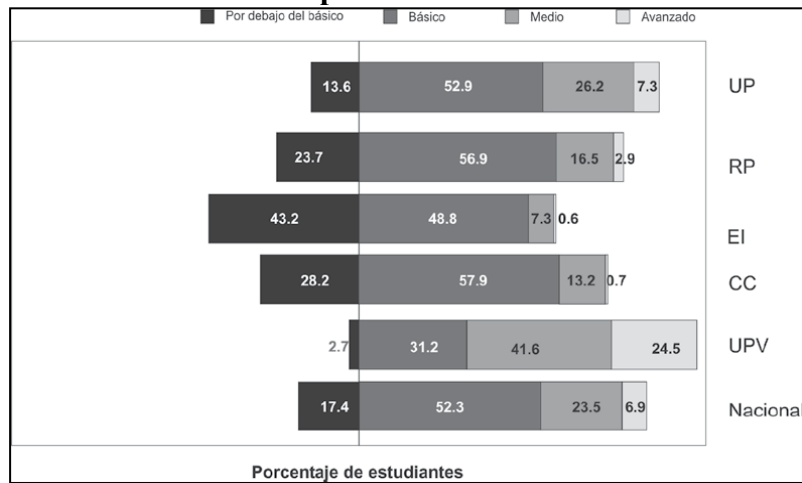
A nivel nacional cerca del 18 por ciento de los estudiantes de español y matemáticas se ubican en el nivel por debajo del básico, 51 por ciento de español y 52 por ciento de matemáticas en básico, aproximadamente 24 por ciento de ambas asignaturas en medio y cerca del 7 por ciento en el nivel Avanzado. (Backhoff, Andrade, Sánchez, Peón, Bouzas, 2006, p.45)

Gráfica 3. Porcentaje de estudiantes en los cuatro niveles de logro de Español: 6° de primaria



Fuente: INEE. (Backhoff *et al.*, 2006, p.45). México

Gráfica 4. Porcentaje de estudiantes en los cuatro niveles de logro de Matemáticas: 6° de primaria



Fuente: INEE. (Backhoff *et al.*, 2006, p. 45) México.

Como se puede observar en las gráficas 3 y 4, tanto en lengua y comunicación como en matemáticas los alumnos de Educación indígena y Cursos Comunitarios son los que se ubican en mayor porcentaje “Por debajo del nivel básico”. Sí bien los logros obtenidos para la población infantil en general son poco satisfactorios, existen sectores de la población

cuya situación es más grave como es el caso de los niños y niñas que asisten a escuelas indígenas y comunitarias donde se ubican los niños migrantes.

De acuerdo con los resultados obtenidos de los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo (EXCALE), los porcentajes de estudiantes que se ubican en el nivel educativo por debajo del básico, es mayor en los grados de tercero de secundaria —33 por ciento en español y 51.1 por ciento en matemáticas, y es consistentemente mayor en las escuelas indígenas, rurales públicas y telesecundarias.

Por otro lado es importante revisar los datos que también el INEE proporciona respecto al tipo de organización docente en las primarias y sobre recursos tecnológicos ya que ello abona en la comprensión sobre el análisis del derecho a la educación. En el ciclo escolar 2007-2008 el INEE se encontró que el 44.6% de las primarias del país reportan estar operando con una organización docente multigrado, es decir, todos sus docentes atienden más de un grado (García y Zendejas, 2008, p.286).

Tabla 2. Porcentaje de Modalidades educativas que operan con docente multigrado

Primaria	Porcentaje que opera con docente multigrado
General	26.4
Indígena	6.7
Comunitaria	100

La modalidad Comunitaria en la que ingresan los niños migrantes, es la que opera con instructores comunitarios que atienden más de un grupo.

En relación a la disponibilidad de recursos tecnológicos algunos de los indicadores que se presentan en el Panorama Educativo de México (Robles, et. al., 2008, p.121) caracterizan a los cursos comunitarios con una disponibilidad de recursos tecnológicos muy limitada.

Tabla 3. Disponibilidad de recursos tecnológicos por modalidad educativa

Modalidad	Porcentaje de al menos una computadora	De los que tienen computadoras % Conectadas a Internet
Escuelas de Servicio Gral.	58	49.5
Primarias Indígenas	23	41.8
Cursos Comunitarios	0.5	15

Como se puede apreciar las escuelas del tipo de servicio General presentan el porcentaje más alto de escuelas a nivel nacional que disponen con al menos una computadora (58.1%) y, de éstas, cerca de la mitad están conectadas a Internet. Las primarias Indígenas sólo el 23% disponen con al menos una computadora y menos de la mitad están conectadas a Internet y están a la zaga los cursos comunitarios con 0.5% con al menos una computadora y sólo el 15% están conectadas a Internet.

De acuerdo a los datos que se ofrecen se puede decir que existen amplias brechas entre las primarias Generales que se encuentran más equipadas con estas herramientas y las primarias Indígenas y las Comunitarias que presentan graves carencias. Pues bien en este mismo orden de ideas expuestas, ahora se revisará otra de las situaciones polémicas en la infancia mexicana que es el relativo al trabajo infantil y que sin duda es otro de los focos rojos que debería ser parte de las políticas públicas. En este trabajo su revisión será importante insumo para focalizar después nuestra atención en los niños migrantes.

1.3 El Trabajo Infantil

Al igual que sucede con el derecho a la educación, cuyo marco normativo no se traduce en acciones concretas que permitan su ejercicio, en el ámbito laboral se presentan graves inconsistencias entre el deber ser y la realidad. En materia de trabajo de menores, la legislación mexicana es una de las más avanzadas en el ámbito mundial: la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley para la Protección de Niñas, Niños y Adolescentes, y la Ley Federal del Trabajo integran el marco legal que define y regula la incorporación al trabajo de los mayores de 14 años y menores de 16, así como las limitaciones y condiciones para el trabajo de los mayores de 16 y menores de 18¹¹.

En 10 artículos, la Ley Federal del Trabajo especifica las modalidades a las que debe sujetarse el trabajo de menores de 18 años pero mayores de 14; prohíbe la utilización del trabajo de los menores de 14 años, y establece los ámbitos de competencia de las autoridades laborales federal y estatal, así como las sanciones que habrán de aplicarse en caso de incumplimiento de la ley¹².

Por otro lado la Organización Internacional del Trabajo OIT define el trabajo infantil como “conjunto de actividades que implican la participación de los niños en la producción y comercialización familiar de bienes no destinados al autoconsumo o en la prestación de

¹¹ En su artículo 35, la Ley para la Protección de Niñas, Niños y Adolescentes, enfatiza “la prohibición constitucional de contratar laboralmente a menores de 14 años bajo cualquier circunstancia”.

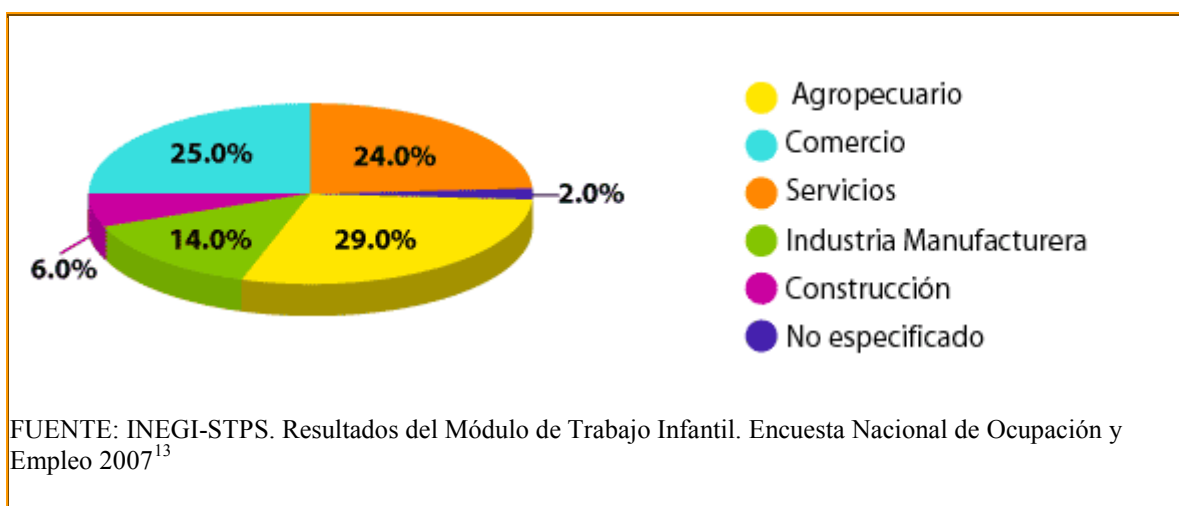
¹² Los artículos 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179 y 180, corresponden al Título Quinto Bis, Trabajo de Menores, de la Ley Federal del Trabajo.

servicios a personas naturales o jurídicas. (...) Se entenderá por niño a todo menor de 15 años.”(1991, p.2).

Con base en datos de INEGI-STPS: 2007 en México, había 29 millones de niños y niñas de 5 a 17 años de edad, de los cuales más de 3 millones y medio realizaron alguna actividad económica, el 67% eran niños y 33% niñas. Del total de niños trabajadores el 41.4% no asisten a la escuela, entre las dos principales razones están: falta de interés o aptitud para la escuela y por falta de recursos económicos.

Los niños y niñas que trabajaron, lo hicieron principalmente en los sectores agropecuario, de servicios y comercio, que juntos absorben a casi ocho de cada diez niños y niñas que realizan actividades económicas.

Gráfica 5. Población ocupada de 5 a 17 años por sector de actividad



¹³.Obtenida diciembre 2008, de <http://cuentame.inegi.gob.mx/poblacion/ninos.aspx?tema=P>

Si bien es necesario reconocer que los datos presentados muy probablemente presenten un subregistro, entre otras cosas porque muchos menores trabajadores no se reconocen ni son reconocidos como tales, resultan significativos para dimensionar el problema del trabajo infantil. Como se puede observar en la gráfica 5, el porcentaje más significativo de niños y niñas que laboran en el trabajo económico, están en el sector agropecuario. De estos una gran parte la integran los trabajadores infantiles migrantes en zonas agrícolas de exportación.

Del total de niños y niñas que trabajan en el sector agropecuario según datos de la misma fuente (INEGI-STPS: 2007) casi el 31% tiene una jornada de trabajo habitual de más de 35 horas, el 29% trabajan menos de 15 horas, casi un 20% no tienen un horario regular, el 13% señala que trabaja de 15 a 24 horas y sólo el 7% dijo que trabaja entre 25 y 34 horas.

Así, por su magnitud, el trabajo infantil en las actividades agrícolas es el más representativo. Para explicarlo se puede dividir en dos ámbitos de participación: las comunidades de origen y los campos agrícolas, principalmente de exportación, donde existe trabajo asalariado.



Fuente: SEDESOL. Niños trabajadores agrícolas

México ha firmado tratados internacionales en esta materia, en el año 2000 signó el Convenio 182 sobre la prohibición de las peores formas de trabajo infantil y la acción inmediata sobre su eliminación¹⁴. Las principales disposiciones de este Convenio son: que todo miembro deberá elaborar y poner en práctica programas de acción para eliminar, como medida prioritaria, las peores formas de trabajo infantil; prestar asistencia directa y asegurar su rehabilitación e inserción social; identificar a niños que están particularmente expuestos a riesgos; entrar en contacto directo con ellos y tener en cuenta la situación particular de las niñas.

¹⁴ La Organización Internacional del Trabajo (OIT) a través de la reunión número 87 de la Conferencia General, redactó y adoptó, con fecha 17 de junio de 1999, el Convenio 182 sobre la prohibición de las peores formas de trabajo infantil y la acción inmediata sobre su eliminación.

Asimismo, recomienda que, al determinar y localizar dónde se practica el trabajo que, por su naturaleza o por las condiciones en que se lleva a cabo, es probable que dañe la salud, seguridad o moralidad de los niños.

A diez años de firmado el Convenio 182, el Gobierno Mexicano no ha dado respuestas. Las declaraciones, leyes, tratados, convenios y acciones gubernamentales a favor de la infancia, no han sido suficientes ante la carencia de estructuras sólidas y asignación de presupuestos que puedan revertir el constante deterioro en sus condiciones y calidad de vida de la niñez mexicana.

El desarrollo de este capítulo es marco contextual para comprender mejor en el siguiente, a un sector de la población infantil en particular: los migrantes, cuya problemática se caracteriza por la violación de una gran parte de los derechos relacionados con la salud, alimentación, protección, juego y educación.

2 PROBLEMÁTICA DE LOS NIÑOS MIGRANTES EN EL MARCO DEL EJERCICIO DE SUS DERECHOS

En este capítulo se presenta la problemática de los niños migrantes en el marco del ejercicio de sus derechos. Primero se define quiénes son, cuáles son los factores que inciden en su problemática y siguiendo la misma lógica que en el primer capítulo se abordan dos aspectos sustanciales: su problemática educativa y sus condiciones de trabajo en las zonas agroexportadoras; así mismo se presenta la problemática infantil de los hijos de cortadores de Tabaco en la Costa de Nayarit que es el escenario en el que surge el proyecto Florece.

Una de las principales fuentes de información es la base de datos de la “Encuesta Nacional a Jornaleros Migrantes, 1998” (SEDESOL-Pronjag 2001a). Es importante aclarar que esa base de datos se retomó, a pesar del tiempo que tiene de haberse levantado, primero porque la experiencia que se presenta en el capítulo cuatro se fundamenta en esta información y en segundo lugar porque no se tienen datos actuales que fundamenten el proceso migratorio y de trabajo de las familias jornaleras como lo hace esta encuesta.

2.1 ¿Quiénes son los niños migrantes?

Los niños y niñas migrantes son mayoritariamente hijos de familias campesinas, cuya actividad tradicional en sus comunidades de origen es la siembra y cosecha de productos del campo, entre ellos el maíz y el frijol, actividad que se realiza más como fuente de autoconsumo que para generar ingresos económicos.

En la actualidad muchas comunidades agrícolas ubicadas en zonas rurales presentan condiciones de extrema pobreza, graves deterioros en sus recursos naturales y carencia de empleo e ingreso, por lo que es frecuente la migración de sus habitantes hacia otras localidades de la República Mexicana en busca de trabajo.



Fuente: SEDESOL. Familias Jornaleras

Los hijos de familias jornaleras a diferencia de los niños que cruzan la frontera para llegar a Estados Unidos, son niños y niñas que en su propio país tienen que abandonar de manera

temporal su comunidad para migrar con sus padres hacia grandes regiones agroexportadoras, como las existentes en los Estados de Sinaloa, Baja California o Sonora. En estas regiones se contratan para la cosecha de productos agrícolas, principalmente frutas y hortalizas.

2.2 Factores relevantes en la problemática de la niñez migrante

Para dimensionar la problemática que viven los niños y niñas es necesario analizar algunos factores que ayudan a entender el proceso de migración y estancia en las zonas agroexportadoras, con el señalamiento anticipado sobre la dificultad que representa investigar dinámicas laborales que revelan una serie de violaciones sobre los derechos de los trabajadores agrícolas y en particular sobre los derechos de la infancia de los niños migrantes. Entre los principales factores están los siguientes:

- A. La apertura económica de nuestro país al mercado internacional.
- B. La movilidad: aspecto central en la problemática.
- C. El enganche como un mecanismo de contratación.
- D. La ausencia de estructuras jurídicas que observen y sancionen el trabajo y explotación infantil.
- E. La incapacidad del gobierno, a través de sus instituciones para asumir su responsabilidad en el cumplimiento de los derechos de la infancia.

A continuación se realizará un análisis general de estos factores con la finalidad de que de éste se deriven elementos que permitan comprender el contexto en el que se inscribe la niñez migrante.

A. La Apertura Económica.

En 1986 México firmó su entrada al Acuerdo General de Aranceles y Comercio (GATT, por sus siglas en inglés) y ello significó la apertura comercial con otros países. La política agrícola del gobierno mexicano abandonó el principio de autosuficiencia alimentaria y pasó de una agricultura orientada al mercado interno a una con énfasis en los productos demandados internacionalmente.

En este contexto, se presentó un creciente control de los recursos productivos del sector agropecuario por parte de los capitales privados, con activa participación de empresas transnacionales. Se polarizó el sector agrícola, por un lado un grupo de empresarios, con recursos económicos necesarios para introducir tecnologías, producir a gran escala, exportar sus productos y competir a nivel internacional y, por otro un sector de pequeños productores, sin posibilidad de invertir, que tuvieron que dedicarse a la agricultura tradicional de subsistencia y/o contratarse como jornaleros agrícolas.

“Así los pequeños productores han tenido que diversificar sus opciones de ingreso, encontrando en el empleo temporal del moderno sector agrícola de exportación una nueva fuente de empleo e ingreso” (Cos, 2000, p. 17).

Algunas de las consecuencias de este proceso han sido:

- Condiciones de trabajo para los jornaleros agrícolas que se caracterizan por regímenes laborales intensivos, con bajos salarios y escasa cobertura de seguridad social.
- Variabilidad en la composición, volumen, intensidad y dirección de los flujos migratorios.
- Incorporación al **trabajo remunerado de niños** debido a la creciente demanda de mano de obra en el sector agro exportador (Cos, 2000).

Sí bien el gobierno mexicano al firmar su entrada al Acuerdo General de Aranceles y Comercio partió de la premisa, de que en su conjunto esto sería benéfico para el crecimiento de la economía y el mejoramiento del nivel de vida de la población, la implementación de cada uno los diferentes componentes tiene, desde una perspectiva amplia, efectos tanto favorables como desfavorables, los cuales además se distribuyen de manera desigual sobre distintos segmentos de la población.

En este caso, los efectos para la población infantil -hijos de padres jornaleros- son evidentemente negativos, no sólo porque sus padres perdieron su fuente de empleo e ingreso en sus comunidades de origen, sino porque además los niños tienen que trabajar para contribuir a la economía familiar, en muchas ocasiones a costa de abandonar los estudios.

B. La movilidad: Aspecto central en la problemática.

De acuerdo con estimaciones de la Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol), existen en el país poco más de 1'000,000 de familias jornaleras agrícolas que, en promedio, están conformadas por 5 integrantes, lo cual significa una población aproximada de 5'200,000 personas. De este total, 3'400,000 trabajan, mientras que el resto no participa en actividades productivas. (Pronjag, 1997).

La movilidad y permanencia de la población jornalera en las zonas agrícolas es variable dependiendo del tipo de cultivo y la demanda de éste en el mercado agrícola. Muchas familias regresan a sus comunidades de origen, al término de la temporada agrícola, pero otras, emigran a diferentes regiones o entidades para contratarse de nuevo; no obstante, el registro consecutivo en varios años y la definición de temporadas agrícolas permanentes ha permitido contar con información aproximada sobre los movimientos migratorios y la duración de su estadía a partir del periodo de producción agrícola.

Por las características del mercado de trabajo agrícola se distinguen tres tipos de entidades federativas y regiones (Sánchez, 2005: 5) de expulsión, atracción y las denominadas intermedias.

- ❖ Los principales estados de expulsión son Oaxaca y Guerrero, al Sur del país y se denominan así porque son los lugares de donde emigra la mayor cantidad de familias jornaleras agrícolas hacia las regiones de agricultura comercial del noroeste del país. Presentan una gran diversidad en cuanto a su cultura y formas de vida;

muchos son mestizos y otros pertenecen a diferentes grupos étnicos, entre los que destacan: Mixteco, Náhuatl, Zapoteco, Totonaco, Triqui, Mazateco, Tlapaneco y Tepehuano.

- ❖ Las entidades de atracción se caracterizan por ser regiones agro-exportadoras que contratan gran cantidad de trabajadores especialmente en las temporadas de cosecha (de 4 a 6 meses). Sinaloa, Sonora, Baja California, Baja California Sur, Tamaulipas, Nuevo León y la región de la Comarca Lagunera (parte de Chihuahua, Durango y Coahuila).

- ❖ Las entidades intermedias que presentan tanto zonas de oferta como de demanda de trabajadores agrícolas, es decir, coexisten zonas de atracción y de expulsión. Entre estas están Chiapas, Chihuahua, Colima, Durango, Guanajuato, Hidalgo, Jalisco, Michoacán, Morelos, Nayarit, Puebla, San Luis Potosí, Tabasco, y Veracruz.

Los mercados laborales en los que se inserta la población jornalera agrícola no son estáticos. De acuerdo con información recabada a través del Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas (Pronjag) en 1994 las entidades de Oaxaca, Guerrero, San Luis, Sinaloa y Morelos en este orden registraron el 73.6% de los jornaleros y en el período 1998-1999 la tendencia cambió: Guerrero, Sinaloa, Oaxaca, Veracruz y Durango, en este orden registraron el 78.9% del total de jornaleros migrantes¹⁵.

¹⁵ Se aclara que estas cifras son conservadoras porque no incluyen información sobre los procesos migratorios que se presentan en los estados del sureste del país, ni en los ocurridos entre regiones de una misma entidad federativa.

Los jornaleros agrícolas y sus familias se mueven hacia aquellas regiones donde se les ofrezca trabajo y de ello se encarga una figura que intermedia entre ellos y el productor a quien se denomina enganchador.

C. El enganche como un mecanismo de contratación.

La movilidad de jornaleros agrícolas hacia diversas regiones agroexportadoras se da en la mayoría de los casos por un mecanismo de enganche. El Productor no establece un contrato laboral con los jornaleros, contrata a un enganchador para que éste reclute, traslade, negocie las condiciones de trabajo y pague a los jornaleros agrícolas. El enganchador inicialmente fue jornalero migrante y más tarde asume un papel de liderazgo en sus comunidades de origen, habla además del español la lengua materna de la población jornalera y conoce sus necesidades, problemática y costumbres. Asimismo, maneja información sobre la dinámica de migración en las zonas expulsoras y sobre el funcionamiento y demanda del mercado agrícola, lo que les permite tener una estrecha vinculación entre los jornaleros y los empleadores.

El enganchador contrata la cantidad de trabajadores que se requieren para cosechar un producto en cierta temporada del año, así la relación laboral del jornalero y el productor se desdibuja y se justifica la ausencia de las obligaciones que de acuerdo a la Ley Federal del Trabajo tiene el productor con sus trabajadores.

El enganchador opera en su zona geográfica de influencia con amplias redes de reclutamiento para satisfacer los requerimientos productivos, lo mismo enlista y traslada

adultos que niños. Los enganchadores tienen importantes ganancias, porque negocian el sueldo de los jornaleros con el empleador y les pagan menor cantidad. Además les descuentan los gastos de transportación, alimentación y comisión por contactarlos. Los jornaleros no denuncian este abuso pues temen que no se les contrate en un próximo ciclo agrícola. (Lourdes Sánchez, entrevista personal, 22 de febrero del 2005)¹⁶.

D. La ausencia de estructuras jurídicas que observen y sancionen el trabajo infantil.

En México, existen dos categorías de menores trabajadores: los de menos de 14¹⁷ años y los de 14 a 16. La Constitución Mexicana y la Ley Federal del Trabajo prohíben el trabajo para los primeros y para los segundos lo permite bajo determinadas circunstancias; entre estas: haber cursado su educación obligatoria, jornada máxima de seis horas y no está permitido el trabajo nocturno ni las horas extras.

A pesar de que las leyes mexicanas prohíben el trabajo de los niños menores de catorce años, hay presencia de ellos en las labores que se realizan en las zonas agroexportadoras. De acuerdo con estimaciones de la Secretaría de Desarrollo Social, en México existen 900 mil niños jornaleros que trabajan en las plantaciones de exportación” (Cos, 2000).

¹⁶ Excoordinadora Nacional del PRONJAG

¹⁷ Este rango de edad corresponde al periodo de escolarización obligatoria en educación primaria y secundaria establecido por el Artículo 3º constitucional.



Fuente: SEDESOL. Niños trabajadores migrantes

Mas adelante se desarrollará la problemática de los niños que trabajan, pero lo que es importante de resaltar aquí es que en las regiones agrícolas existe total impunidad ante la presencia de niños trabajando. No existe una intervención permanente por parte de instancias laborales o jurídicas, para sancionar a los empresarios agrícolas que tienen trabajadores menores de 14 años en sus campos; ni estructuras institucionales que vigilen derechos de la infancia.

La problemática de los niños migrantes se entrelaza con intereses de los productores, quienes tienen una posición social y económica que les permite posicionarse en la vida política de sus regiones y estados, por lo que muchas autoridades federales, estatales y

municipales no se atreven a tocar el tema de la explotación infantil (Enriqueta Renedo, entrevista personal, 5 de septiembre del 2005)¹⁸.

Lo mismo ocurre en el caso de los jornaleros adultos, hay ausencia de acciones orientadas a revisar sus condiciones de trabajo y de hacer valer sus derechos. No se puede ignorar que en gran parte, es debido a sus condiciones irregulares de contratación y en especial a los bajos salarios que reciben, que se ven ante la necesidad de incorporar a sus hijos a la actividad agrícola. En una familia el trabajo infantil es equivalente a la segunda parte del ingreso del grupo, si se considera que, en promedio, incorporan a dos menores al trabajo y el salario de un niño es similar al de un adulto.

E. La incapacidad del gobierno, a través de sus instituciones para asumir su responsabilidad en el cumplimiento de los derechos de la infancia

Sí bien, instituciones gubernamentales como Secretaria de Educación Pública (SEP), Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), Secretaria de Desarrollo Social (SEDESOL) a través del Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas (Pronjag) y Sistema de Desarrollo Integral de la Familia (DIF), ofrecen atención a la población jornalera agrícola según su ámbito de competencia, es necesario reconocer que esta resulta insuficiente (en algunos casos más que en otros), por diferentes razones, entre las que destacan: limitada cobertura de atención, falta de infraestructura, escasez de personal operativo, desarticulación de los diversos modelos de atención, normatividad rígida y principalmente limitados recursos presupuestales (SEDESOL-Pronjag, 2003).

¹⁸ Excoordinadora del Pronjag en el Estado de Hidalgo.

Ahora bien, sí el análisis se centra particularmente en las acciones para prevenir y eliminar el trabajo y explotación infantil en los campos agrícolas la situación no es muy diferente. La respuesta de las instituciones ha sido muy limitada y la de las organizaciones de la sociedad civil es casi inexistente. El problema real no sólo se refiere al limitado número o cantidad de acciones que se realizan sino también se trata de esfuerzos que no son articulados entre sectores sociales, empresariales e institucionales (SEDESOL-Pronjag, 2003).

La distribución de despensas familiares, el otorgamiento esporádico de becas, la instalación de aulas en los albergues, la impartición de clases, la construcción de centros donde se ofrecen servicios de salud y alimentación son poco significativos, no solo porque benefician a un número muy reducido de niños y niñas, como se analizará más adelante, sino además porque se trata de experiencias aisladas, desarticuladas y temporales.¹⁹ (SEDESOL-Pronjag 2001b).

Como se ha podido revisar, las instituciones se han orientado más a paliar los efectos que ha atender las causas. Se ha dado poca importancia a las acciones de sensibilización y difusión de esta problemática con empleadores, organizaciones sociales, y con las propias familias jornaleras; a quienes no se les ha involucrado en el diseño, definición e instrumentación de programas y proyectos.

¹⁹ Estas experiencias se desarrollaron en el marco de la colaboración interinstitucional entre Pronjag, SEP y CONAFE.

2.3 Problemática educativa de los niños migrantes

La educación es uno de los derechos cuyo ejercicio supone la posibilidad que tienen los sujetos para convertirse en agentes activos de su propia transformación y la de su entorno social, cultural y político (Schmelkes, 1991).

Si bien la problemática que viven las familias jornaleras agrícolas migrantes y sus hijos no se soluciona con tener acceso a una escuela ó aula, se tiene que reconocer que el ejercicio al derecho de educarse tiene un sentido más amplio, que se relaciona con una educación de calidad, que permite el análisis de la realidad y problemática en que se vive, la participación y construcción de alternativas de solución y la transformación paulatina de la persona y su sociedad. Desde esta perspectiva ejercer el derecho a la educación, posibilita el ejercicio de otros derechos.

Desafortunadamente, entre los problemas más graves que enfrentan las familias migrantes está el rezago educativo, que tiene una de sus múltiples manifestaciones en los bajos niveles de escolaridad y en la dificultad que enfrentan para generar formas de desarrollo e insertarse y/o desempeñar una actividad productiva, estable y bien remunerada.

De acuerdo a los datos de la Encuesta Nacional a Jornaleros Migrantes (ENJOMI) (SEDESOL-Pronjag, 2001a)²⁰, del total de personas encuestadas (128,084), el 57.43% eran

²⁰ 1998-1999: La Encuesta Nacional a Jornaleros Migrantes (ENJOMI) fue diseñada para captar información de las características particulares de los jornaleros agrícolas migrantes y sus grupos familiares. Se determinó como el universo de aplicación a los albergues y asentamientos de población migrante atendidos por el PRONJAG. El diseño muestral fue el estratificado combinado con conglomerados. Los estratos fueron los albergues y asentamientos, y las familias y migrantes solos, que es la forma de agrupación de la población, son los conglomerados. Se tomaron 23 muestras independientes en 10 estados (Baja California, Baja

hombres y el 42.57%, mujeres. Por grupos de edad, la población se dividió de la siguiente manera: 39.50% tenía entre 0 y 14 años; 37.36%, entre 15 y 29; 15.17%, entre 30 y 44, mientras que el 7.42% contaba con 45 años de edad o más. El 0.55% de los individuos no registró su edad.

Del total de población jornalera encuestada, los mestizos representaron el 59.01%, mientras que los hablantes de lengua indígena significaron el 40.99%.

Los jornaleros de mayor edad son quienes registran los más altos porcentajes sin escolaridad:

Tabla 4. Porcentajes de escolaridad de los jornaleros

Edad	Sin escolaridad
45 años y más	53.3%
30 a 44 años	36.1%
16 a 29	21.9%
13 a 15	22.8%

Fuente: (SEDESOL-Pronjag, 2001a)

El rezago educativo de la población mayor de 12 años es elevado: 2 de cada 7 personas no han asistido a la escuela, 3 de cada 8 tienen primaria incompleta y sólo 1 de cada 3 ha completado la primaria u otro nivel educativo. La eficiencia terminal (relación entre quienes tienen primaria completa e incompleta) de los jornaleros en este nivel de la educación básica es del 48.5%.

California Sur, Durango, Michoacán, Morelos, Nayarit, Puebla, San Luis Potosí, Sinaloa y Sonora) con una cobertura de 324 unidades de trabajo, en las cuales se levantaron 5,716 cuestionarios.

Los datos de la ENJOMI también señalan que con relación a la situación de analfabetismo y alfabetismo de la población de 15 años de edad y más, se observa que, de un total de 76,722 personas encuestadas, el 28.8% no sabe leer y escribir; no se encuentran variantes de importancia por sexo, ya que 49.5% de los analfabetas son mujeres y 50.4%, hombres. Por grupos de edad, sin embargo, se detectan diferencias marcadas; así, en el rango de 15 a 29 años, el 21.9% es analfabeta, en tanto que en los grupos de 30 a 44 y de 45 y más años, es analfabeta el 34.8% y el 50.6%, respectivamente.

El 50.5% de la población indígena no cuenta con ningún grado de estudios; entre la población mestiza, este indicador es del 25.3%. Así, entre ambos grupos existe una diferencia ligeramente superior a los 25 puntos porcentuales.

Los niveles de escolaridad entre quienes afirman tener algún grado de estudios varían según su origen indígena o mestizo y su sexo:

- Los hombres indígenas tienen un promedio de cuarto de primaria y las mujeres, de tercero.
- Los hombres mestizos tienen un promedio de quinto año de primaria y las mujeres, de cuarto.

El rezago educativo de los hijos de familias jornaleras no es muy distinto al de sus padres, desde pequeños han tenido que enfrentar esta situación de alta movilidad y de carencia de

opciones de desarrollo en los lugares donde permanecen por cortos periodos. Son todavía muchos los niños y niñas que no tienen acceso a los servicios de guardería y a la educación básica.

A su corta edad tienen que abandonar la escuela en su comunidad de origen, para realizar largos y cansados recorridos e incorporarse a una actividad productiva en los campos agrícolas que le exige un gran esfuerzo físico; enfrentan problemas de nutrición, de salud e higiene, carecen de documentación oficial: acta de nacimiento y cartilla de vacunación que representa una seria dificultad para acceder a servicios médicos y educativos.

Las opciones de cuidado y educación a las que pueden acceder los niños migrantes son muy limitadas. Los que se ubican en los primeros años de vida tienen que viajar en la espalda de su madre mientras ella trabaja.



Fuente: SEDESOL. Madre Jornalera

Sí bien existen Centros de Atención y Educación Infantil²¹, que coordina el Programa de Atención a Jornaleros sólo se registra una atención promedio de 7,500 niñas y niños por temporada agrícola (Pronjag, 2005.b). En ellos se ofrecen servicios de alimentación, salud, y educación a niños desde 45 días de nacidos hasta los doce o trece años.

Si se considera que el Pronjag reportó que en el 2004 (SEDESOL- Pronjag 2004c) que atendió aproximadamente 551,514 jornaleros agrícolas y que de estos 198,832 eran menores de 14 años (71,877 de 0 a 6 y 126,955 entre 6 y 14 años), entonces el número de niños y niñas que acudieron a los centros es bajo, ya que representa el 3.7% del total de la población infantil²².

Con respecto a educación preescolar y primaria el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y la Secretaría de Educación Pública (SEP) respectivamente, han hecho importantes esfuerzos por ofrecer estos servicios de educación básica a los hijos de familias jornaleras migrantes. No obstante estos resultan insuficientes.

El CONAFE inició la atención de la población infantil migrante desde 1989. Ofrece servicios educativos de primaria en 21 entidades federativas, con la Modalidad Educativa Intercultural para la Población Infantil Migrante (MEIPIM). Se trata de un programa escolarizado que se organiza en tres niveles: el primero incluye 1° y 2° grados, el segundo

²¹ En 1991 la Secretaría de Desarrollo Social impulsó a través del Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas (Pronjag), la creación y operación de Centros de Atención y Educación Infantil, con la participación de diferentes instituciones del sector salud, educación, asistencia social, entre otras; así como de los productores, madres y padres de familia, comunidad jornalera y de autoridades municipales. En el 2005 ya se tenían 112 Centros distribuidos en 12 entidades federativas (Baja California, Baja California Sur, Durango, Hidalgo, Michoacán, Morelos, Nayarit, Puebla, San Luis Potosí, Sinaloa, Sonora y Veracruz).

²² Esta cifra puede subir si consideramos solamente a la población de menor de 6 años, pero no se hizo así porque en los centros asisten niños mayores de esta edad. No obstante no se tienen cifras exactas para hacer un ejercicio más detallado.

considera 3° y 4° años y el tercer nivel el 5° y 6° grados. Los materiales que la integran son: Guía del Instructor Comunitario, Cuaderno de Planeación y Ficha MEIPIM.

Entre las limitaciones (UNICEF-SEDESOL, 2006, p.74) que la misma institución reconoce sobre este servicio educativo se mencionan las siguientes:

- No se cuenta con un modelo semi-escolarizado o no escolarizado para niños migrantes que considere su movilidad y el tiempo que asisten a clases.
- No se cuenta con docentes que atiendan en su lengua a la población infantil.
- No hay capacidad de atención para los niños en el rango de edad de 0 a 3 años, ni para la secundaria.
- Es necesario fortalecer la coordinación con la SEP a nivel central y en las entidades federativas.

EL Programa de Educación Primaria para Niños y Niñas Migrantes (PRONIM) de SEP, surge a partir de 1981. En 2005 registró una cobertura de 15 entidades federativas.

Entre las limitaciones que presenta PRONIM están los siguientes (Rojas, 2005:111):

- **Falta de infraestructura y aulas dignas.** “...los espacios educativos en su mayoría, se instalan en propiedad privada, en el mismo perímetro donde se concentra a los jornaleros durante el ciclo agrícola. En casos extremos, el salón de clases es al mismo tiempo bodega, galera o salón de usos múltiples. Los materiales utilizados son de diverso tipo: lámina, cartón, materiales de desecho, tabique o muro

de concreto. También se han adaptado cajas de trailer y tiendas de campaña como aulas “. (SEP, 2003: p.17).

- **Condiciones laborales de los docentes.** Existe una falta de reconocimiento y de valoración social de los asesores y docentes. En su mayoría estos reciben en pago una beca o compensación por las funciones que desempeña. “Las percepciones de asesores escolares y docentes varían en un promedio de \$960.00 y 1,115.00 en el caso de los docentes y asesores escolares de Veracruz respectivamente, entidad donde se registra la percepción económica más baja y de \$ 3,100.00 para docentes en Sonora que presenta la compensación económica más alta”. (Rojas, 2005:113-114).
- **Perfil de escolaridad de los docentes.** Una gran mayoría de los docentes se incorporan sin conocimientos pedagógicos.

Tabla 5. Perfil de escolaridad de los docentes de niños migrantes

Estudios	Porcentaje
Secundaria	1.2%
Bachillerato	38%
Normal básica	7.6
Licenciatura	33.5
Maestría	2.4%

Evaluación Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes. UPN-SEByN.
México, ciclo escolar 2003-2004

- **El promedio de duración de un ciclo escolar.** Es de cinco meses y se trabajan 3 horas al día en promedio, por lo que el promedio de horas durante el ciclo escolar para migrantes es de 300 horas, cuando un ciclo educativo en un esquema de

atención escolarizado en primaria es de 200 días, promedio de 4.5 horas diarias y una duración de de 900 horas. Lo que significa que a la población infantil agrícola migrante, se le otorga la tercera parte de la atención que se brinda en el modelo escolarizado.

Por otro lado, de acuerdo con la Secretaría de Educación Pública, de un total de 11,067 niñas y niños atendidos en el nivel primaria durante el ciclo escolar 2000-2001, el 54.1% de estos menores cursa el primer grado; el 18.5% está en segundo, mientras que el 27.4% restante se encuentra, con una tendencia decreciente, entre el tercero y sexto grados (SEP: 2001).

En el 2005 la situación fue aún más grave, ya que “en los programas de la SEP y el CONAFE se atendieron solo a 8 mil 746 niños”²³ Sí se calcula que en ese año SEDESOL calculaba un registro de cerca de 374 mil niños y niñas, hijos de familias jornaleras agrícolas, de entre 6 y 14 años; entonces el resultado de atención educativa es bajo, ya que aproximadamente solo se logra ofrecer educación a un 2.3% de la demanda total.

Además si se considera que por ley la educación preescolar ya es obligatoria y se convierte en requisito indispensable para ingresar a primaria, entonces el problema se agudiza porque ninguno de los centros de niños migrantes atendidos tenía incorporación a la Secretaría de

²³ Shmelkes S. (2005). Seminario Público México ante los Objetivos de Desarrollo del Milenio: diagnóstico y propuestas rumbo a 2015; cobertura en educación y niveles de aprendizaje. Obtenida en septiembre del 2006, http://www.inee.edu.mx/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=26&Itemid=58&limitstart=2

Educación Pública (SEP). Lo que debió ser un derecho se convirtió en una forma más de exclusión.

Otro de los problemas graves que enfrentan los niños migrantes para ejercer su derecho a la educación es el desfase que existe entre ciclos agrícolas y ciclo escolar. Este último como sabemos inicia en septiembre y concluye en julio del siguiente año y no coincide con el ciclo agrícola que en gran parte de los cultivos en zonas agroexportadoras inician en noviembre y concluyen en mayo. Así un niño que se inscribió en su comunidad de origen en septiembre, tiene que abandonar la escuela en noviembre para viajar con sus padres.

A esta situación, se suma la existencia de los dos modelos educativos (CONAFE y SEP) que tampoco coinciden. Si un niño estudia su primaria en su comunidad de origen en el modelo de CONAFE y después quiere continuar estudiando en el modelo SEP en la zona agrícola donde se contrata su familia para trabajar; tiene dificultades para que se le validen sus estudios realizados porque no existe un sistema de información que permita saber la unidad, módulo, ó parte del programa educativo que ya realizó ó cursó y puede suceder una situación similar cuando en mayo regrese a su comunidad de origen. Lo cierto es que las dos instancias educativas no han logrado coordinarse para facilitar el tránsito, continuidad y reconocimiento del avance de aprendizaje de los niños y niñas de un modelo a otro.

Esta situación no es nueva, ya un estudio realizado por el (CONAFE, 1994) denominado “Estudio de asiduidad escolar de los niños jornaleros” da cuenta de un número importante de “repetidores” consecutivamente hasta por 6 años en primero de primaria. Su corta permanencia en sus comunidades de origen y en los lugares donde llegan a trabajar sus

familias, no les permiten concluir un año escolar, por ello constantemente se inscriben al primer grado.

Tabla 6. Grado escolar de los niños migrantes
(UPN-SEBYN, 2004: p. 116)

1°	2°	3°	4°	5°	6°
34.5%	25%	14%	11%	8%	6%

Encuesta Aplicada a 527 niñas y niños en 13 entidades de las 15 en las que opera

Casi el 60% de los niños migrantes están en el primero y segundo grado, por ello una gran mayoría no fue beneficiada por el programa de becas a cargo de SEDESOL denominado primero Progresas y después Oportunidades, quienes establecieron entre sus normas el dar apoyos a partir del tercer año de primaria.

La ENJOMI (2001a) encontró que de las niñas y los niños de entre 6 y 14 años de edad: el 61.06% de los menores indígenas y el 49.55% de los menores mestizos no asistían a la escuela y uno de cada cuatro menores, mestizos o indígenas, la abandonan. La educación de los niños migrantes se ha caracterizado por la insuficiencia de acciones de investigación que profundicen en el conocimiento de esta realidad; escasas acciones de diseño y elaboración de opciones educativas diversificadas; insuficiencia de personal docente especialmente bilingüe; falta de estímulos para los agentes educativos que provoca alta rotación; ausencia de acciones de asesoría que acompañen y enriquezcan la práctica educativa; carencia de espacios educativos, mobiliario, equipo, acervo y materiales educativos y disminución progresiva del presupuesto destinado a ofrecer atención a este sector de la población.

Con respecto a la disminución progresiva de presupuesto de atención el siguiente cuadro es muy representativo de la situación de abandono en la que se ha tenido la educación para niños migrantes.

Tabla 7. Inversión Pública en el PRONIM

Inversión Pública Total.					
Por origen, por alumno y por año fiscal (en pesos)					
GLOBAL	2002	2003	2004	2005	TOTAL
FEDERAL	9,800,000	8,455,000	6,550,000	6,235,090	31,040,090
	606	642	520	566	591
ESTATAL	12,132,590	11,588,491	10,872,932	618,404*	35,212,417
	750	880	863	N.D.	665
TOTALES	21,932,590	20,043,491	17,422,932	6,853,494	66,252,507
	1355	1522	1384	623	1251
FUENTE: SEByN-UPN: Evaluaciones externas PRONIM 2002, 2003, 2004.					

A nivel nacional, la inversión federal por alumno es de $\$31'040,090.00/52,940 = \586.32
 La inversión general (federal y estatal) por alumno es de $\$66,252,507/52,940 = \$1,251.46$
 En 2003, INEGI señala que el gasto por alumno en primaria general fue de \$8,500

Sí bien no es la intencionalidad realizar comparaciones entre niños migrantes y otros niños que pertenecen a otros sectores de la población infantil y que sin duda enfrentan también problemáticas particulares en materia educativa, es importante destacar que de acuerdo a los datos presentados por SEByN y UPN se invierte 6.8 veces más en un niño de primaria general que en uno Migrante y este último trabaja.

Finalmente cabe destacar que aún no se cuenta con un sistema de evaluación y acreditación que asegure la continuidad de los estudiantes en cualquier servicio educativo, lo que a su vez requiere de un sistema de registro, control y seguimiento escolar. Se debe garantizar la educación de los niños migrantes en cualquier lugar donde se encuentren.

La problemática educativa esta sumamente vinculada con la situación de migración de los niños, pero también con sus condiciones sociales y económicas que les obliga a incorporarse al trabajo infantil, como se revisará en el siguiente rubro.

2.4 Problemática laboral de los niños migrantes

El propósito de este apartado es presentar las condiciones de trabajo de los niños migrantes que se encuentran entre 6 y 14 años en los campos agrícolas. En especial se hará referencia a los campos hortícolas y frutícolas porque son los más representativos, es decir donde mayor número de niños trabajan. (Sánchez Lourdes, entrevista personal, 10 de febrero del 2004).

El trabajo infantil en el sector agropecuario puede presentarse en diferentes formas, con fines del presente trabajo interesa distinguir por lo menos dos modalidades. En la primera, el niño realiza actividades para apoyar a la familia en la preparación, siembra y cultivo de la parcela familiar; no existe en esta relación, contrato laboral, ni pago o salario asignado; obedece a una responsabilidad que los padres asignan a sus hijos.

En la segunda modalidad, el niño migra de su comunidad de origen hacia otras regiones o estados de la república mexicana, para contratarse como trabajador en la siembra, poda, deshierbe y cultivo de productos, generalmente de exportación. Existe una relación laboral y un contrato verbal con el contratista, con el que no guarda ninguna relación de parentesco.

De acuerdo con estimaciones de la Secretaría de Desarrollo Social, en México existen 900 mil niños jornaleros que trabajan en las plantaciones de exportación. De ellos, 374 mil se encuentran entre los seis y 14 años, mientras que otros 526 mil entre los 15 y 17 años. Esto representa casi el 27% de la fuerza de trabajo que se emplea en el sector agrícola de exportación” (Pronjag, 1997).



Fuente: SEDESOL. Los niños y niñas en la cosecha de productos agrícolas

En las zonas agroexportadoras, los niños y niñas migrantes, a su corta edad (entre 6 y 14 años), enfrentan situaciones desfavorables para su sano desarrollo, en las que son comunes los problemas de salud, alimentación y, muchas de las veces, de discriminación; asimismo una gran mayoría no cuenta con opciones para su desarrollo, tanto en educación, como en servicios de cuidado diario, asistencia y seguridad social, como a continuación se describe:

Condiciones de traslado

Desde el traslado de los niños y niñas de sus comunidades de origen a las zonas agrícolas, enfrentan situaciones en las que se violentan sus derechos fundamentales: se ven obligados a dejar la escuela de manera temporal o en forma definitiva; algunos enfrentan largas horas de espera en los lugares de enganche²⁴, ahí tienen que dormir a la intemperie, mientras se integran los grupos de trabajadores y llegan los autobuses que los trasladarán a las zonas de trabajo. (Renedo Enriqueta, entrevista personal, 5 de mayo del 2006).



Fuente: SEDESOL. El traslado de familias migrantes

²⁴ Es un lugar definido por los contratistas ó enganchadores para concentrar a las familias jornaleras y trasladarlas en camiones a los campos agrícolas donde trabajarán.

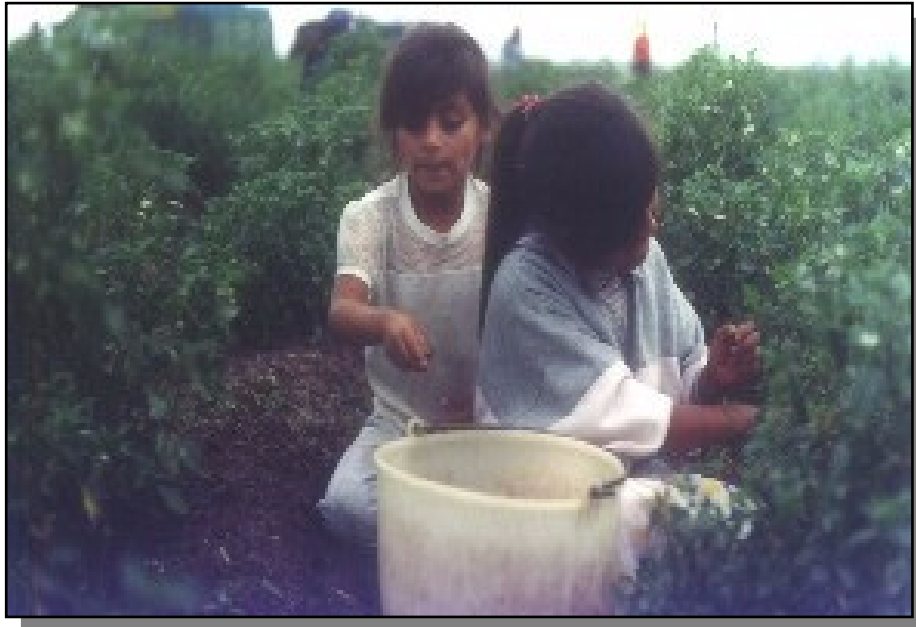
En el recorrido que dura dos o tres días los niños quedan expuestos a abusos: lenguaje discriminatorio y altisonante de transportistas, enganchadores, inspectores del transporte o de personal de seguridad en carreteras. Se han presentado casos en los que se les ha detenido porque se les confunde con trabajadores indocumentados provenientes de Centroamérica

Actividades Agrícolas

A su llegada a las zonas agrícolas, muchas de las veces se integran en cuadrillas de trabajadores y quedan a cargo de un capataz o jefe de cuadrilla, que las más de las veces genera una relación hostil, pues su labor es presionar al grupo infantil para que éste cumpla con las tareas asignadas y es común el regaño o maltrato. (Renedo Enriqueta, entrevista personal, 5 de mayo del 2006).

Entre las actividades agrícolas que niñas y niños jornaleros desempeñan con mayor habilidad y en las que logran mayores rendimientos, se encuentran: el deshierbe; el hilado, poda y cosecha de los productos (López Arturo, entrevista personal, 3 de noviembre de 2006)²⁵.

²⁵ Coordinador del Pronjag en el Estado de Sinaloa.



Fuente: SEDESOL. Niñas migrantes

El deshierbe se realiza con cuadrillas de niñas y niños quienes, por su baja estatura, desarrollan con mayor facilidad el trabajo, que consiste en eliminar las hierbas de las plantas de hortalizas. Otra actividad que realizan es el hilado; una vez que los trabajadores adultos ponen estacones a las plantas para darles un soporte; los niños amarran con hilo – a lo largo del surco- cada una de las guías de las ramas de la planta para evitar que los frutos estén en contacto con el suelo, se pudran ó los ataquen las plagas.

La poda es un trabajo sumamente agotador porque requiere que los niños permanezcan largas horas agachados o en cuclillas; consiste en eliminar los tallos o las hojas improductivas de la planta, para que aproveche mejor los nutrientes de la tierra y el agua. Implica 3 tipos de actividades: el descapitado: que consiste en eliminar el follaje, liberando a las ramificaciones principales de los tallos intermedios; el desfoliado, mediante el cual se separan las hojas viejas e improductivas que se encuentran por debajo de la ramificación

principal y el descuchonado, que es la eliminación de los tallos laterales o de los que aparecen por debajo de la primera ramificación. Estas actividades, son las que más ocupan mano de obra infantil, ya que su realización implica, de manos pequeñas y diestras



Fuente: SEDESOL. Niño jornalero migrante en la cosecha de tomate.

En la cosecha se concentra el mayor número de jornaleros, entre quienes no se distingue sexo o edad para asignar tiempos y cargas de trabajo, niñas, niños, mujeres y hombres adultos, trabajan hombro con hombro, realizando las mismas tareas bajo las mismas condiciones. Los pequeños son tratados como cualquier jornalero adulto, sin recibir concesiones de ninguna especie.



Fuente: SEDESOL. Niños que trabajan en los campos agrícolas.

Al respecto Laura Inzunza (entrevista personal, 2 de octubre de 2006) trabajadora social que desarrolla acciones con la población jornalera agrícola desde 1989, en los campos de hortalizas de Sinaloa; nos comenta. “Las condiciones son pesadas, en invierno durante la mañana con frío y en primavera todo el día mucho calor y si a esto le aunamos los bajos salarios, se vuelven más pesadas las jornadas. La diferencia de antes es que hoy no trabajan por un jornal, sino por tareas y pueden hacer hasta 2 tareas diarias en temporada alta”.

Formas de Contratación

Las formas de contratación que predominan son jornada y tarea. La jornada diaria es de 8 horas y se paga en promedio a \$65.00 aunque no esta regulado en todos los campos. “En términos generales, durante una jornada de 8 horas intensivas de trabajo, un menor de edad

puede: deshojar 9 surcos, lo que implica limpiar 200 plantas; hilar 12 surcos de aproximadamente 100 metros cada uno, o cosechar, en promedio, 33 botes o baldes de tomate, de 15 ó 20 kilogramos cada uno” (López Arturo, 3 de noviembre, de 2006)

Cuando el productor requiere cosechar con prontitud se utiliza el pago a destajo o por tarea, lo que acelera el rendimiento de los trabajadores e incrementa sus ingresos. La contratación por tarea equivale al salario de una jornada; pero, teniendo el trabajador la posibilidad de realizar varias tareas, lo que es redituable pero les representa un gran desgaste físico.

Condiciones de Seguridad

En algunos campos agrícolas de exportación, no existen las condiciones de seguridad que garanticen prevención de accidentes, en especial en lo que se refiere al manejo de maquinaria y equipo pesado. Se han presentado casos²⁶ en los que niños han tenido accidentes o perdido la vida; como el de David Salgado que a sus nueve años fue atropellado por un tractor mientras trabajaba en el corte del tomate. Este tipo de casos, que no siempre se conocen por las repercusiones legales que esto implica para la empresa que contrata trabajo infantil, han provocado la reacción de los defensores de los derechos humanos, entre ellos el del Centro de Derechos Humanos de la Montaña “Tlachinollan” y el del Relator Especial de la Organización de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos de los Migrantes, Jorge Bustamante, quien denunció que cerca de cuatro mil 600

²⁶ Proceso (2007). La ONU exige justicia por la muerte del niño jornalero en Sinaloa. Obtenida en febrero 2007, de <http://proceso.com.mx/noticia.html?sec=0&nta=48513>.

niñas y niños menores de 15 años son obligados a trabajar bajo pésimas condiciones laborales en diferentes estados del norte del país²⁷.

En los campos agrícolas de exportación, los trabajadores están expuestos a temperaturas extremas; a picaduras de insectos y mordeduras de animales; así como a padecer las consecuencias negativas que su contacto con agroquímicos tiene para su salud. El uso de agroquímicos en los campos agrícolas, ha sido uno de los factores más nocivos para la salud de los trabajadores. Factores como edad, sexo, estado nutricional y salud influyen en la resistencia que cada persona puede tener en su contacto con agroquímicos: por supuesto, los niños son los más afectados.

“Los niños jornaleros, todos menores de 15 años, están en contacto directo con pesticidas y fertilizantes que merman su salud o terminan con sus vidas. En 2006, se registraron 12 decesos de menores emigrantes que laboraban en los campo de la frontera norte de México. Las principales causas del fallecimiento fueron el atropellamiento y la intoxicación, debido al uso de pesticidas y fertilizantes”.²⁸

²⁷ Ídem

²⁸ CIMAC (2007) Informe anual del Programa de Jornaleros Agrícolas y Migrantes Internacionales del Centro de Derechos Humanos de la Montaña “Tlachinollan”. Obtenida en agosto del 2007, de <http://www.cimacnoticias.com/site/07022608-Reclaman-justicia-p.16674.0.html>



Fuente: SEDESOL. Fumigación de los campos agrícolas.

Los niños desconocen la magnitud del daño que las sustancias tóxicas provocan en su salud, pero si identifican los síntomas más frecuentes, cuando se exponen a ellas: “me duelen los ojos”, “se ponen rojos y me lloran”, “me dolía el estómago, tenía vómito, diarrea y mareos”. Para disminuir sus molestias y continuar trabajando, muchos se amarran un trapo en la cabeza o toman café con sal²⁹ para, según ellos, aliviar el dolor de estómago y de cabeza” (Sánchez, 2002, p.3).

²⁹ La mezcla de café con sal les provoca vómito y esto los alivia temporalmente.



Fuente: SEDESOL. Fumigación de los campos agrícolas con avioneta.

Una importante fuente de contaminación que afecta la salud de los niños son los canales de riego, donde es frecuente, lavar los aspersores y recipientes que se utilizaron para hacer la mezcla de los agroquímicos. En ellos algunos niños acostumbran nadar, sin saber las implicaciones que esto tendrá en su salud y en su vida.



Fuente: SEDESOL. Los niños nadando en los canales de riego

Muchos de los problemas de salud que padecen los niños a consecuencia de su contacto con agroquímicos, no se dan a conocer. Es difícil que sean reconocidos abiertamente por las autoridades de salud, por lo que la información sobre este tipo de casos es muy restringida, tal vez para no afectar a los empresarios agrícolas (Sánchez, 2002).

Así transcurre la vida de los niños trabajadores en los campos agrícolas, entre actividades minuciosas, rutinarias y, con frecuencia, riesgosas, así como muy pesadas y agotadoras como cargar los baldes con jitomate, pepino o calabaza o ensartar hojas de tabaco.



Fuente: SEDESOL. Niñas migrantes

A partir de este breve análisis, se pueden identificar como aspectos urgentes de atender en el trabajo de los niños y niñas en zonas agroexportadoras: maltrato infantil, prevención de accidentes, contacto con sustancias tóxicas, horarios prolongados y cargas excesivas de trabajo.

2.5 Los niños migrantes en los campos tabacaleros de Nayarit

En este apartado se describe el escenario en el que surge el proyecto de intervención interinstitucional por ello se presenta información sobre los jornaleros agrícolas y sus familias, su dinámica migratoria y las condiciones laborales que tienen en los campos tabacaleros.

El estado de Nayarit se encuentra localizado en la llanura costera del Pacífico, cuenta con 20 municipios y con 2,611 localidades, con una población aproximada de 920,185 habitantes (INEGI, 2000).

Durante los meses de enero a abril llegan a trabajar a la costa de Nayarit entre 15 y 20 mil jornaleros provenientes de los estados de Durango, Guanajuato, Guerrero, Jalisco, Morelos, Oaxaca y Zacatecas, así como de la zona serrana y sur del propio estado (Robles, 1999:1).

En el 2004 el Pronjag registró 16,278 jornaleros, agrupados de la siguiente manera: 5,485 hombres, 4,009 mujeres y 6,784 niños y niñas menores de 14 años. Este último grupo se dividió en otros dos grupos: entre las edades de 0 a 6 fueron 2,700 en total, 1,397 niños y 1,303 niñas y, entre 6 a 14 años fueron 4,084 en total, 1,878 niños y 2,206 niñas (SEDESOL-Pronjag: 2004c).

En la zona serrana donde confluyen los estados de Nayarit, Durango, Jalisco y Zacatecas habitan coras, huicholes, tepehuanes y mexicaneros, grupos indígenas que debido a su situación de extrema pobreza, se desplazan a las planicies costeras de Nayarit para emplearse en diferentes cultivos como café, frijol, chile, jitomate, ciruela y mango, pero principalmente en el cultivo del tabaco. Más del 80% de la población jornalera migrante que se emplea en las zonas agrícolas del estado de Nayarit pertenece a algún grupo indígena, además de las etnias señaladas sobresale la población náhuatl, mixteca y tlapaneca procedente de los estados de Guerrero y Oaxaca (Robles, 1999:3)

Nayarit es en la actualidad el principal productor de tabaco a nivel nacional. El tabaco se siembra en diez zonas agrícolas, siendo los Municipios de Santiago Ixcuintla, Ruiz, San Blas y Rosa morada los que tienen mayor representación por tener tabaco de sarta.



Fuente: SEDESOL. El ensarte de tabaco.

El ensarte consiste en insertar las hojas de tabaco en un hilo de ixtle con ayuda de una aguja de metal que mide cerca de un metro. Una sarta puede medir 4 ó 5 metros y en cada metro hay en promedio 40 hojas de tabaco. Las sartsas son colgadas y puestas a secar en las galeras durante poco menos de un mes, tiempo en que la hoja se seca. Un buen ensartador puede hacer de 30 a 40 sartsas por día, durante una jornada de 12 a 14 horas.

En la cosecha de este cultivo se contrata a un promedio de 800 jornaleros agrícolas (Pronjag, 2003: p 6), provenientes en su mayoría, de la región serrana. “ Un elevado porcentaje de los indígenas que se emplean en el corte y ensarte de tabaco trabajan generalmente con productores (patrones), con quienes se han empleado anteriormente, por

lo que es común que existan compromisos de trabajo amarrados mediante préstamos que los productores hacen a los jornaleros antes de que inicie el ciclo de la cosecha” (SEDESOL-Pronjag:2004c).

Los jornaleros y sus familias se reúnen en un sitio específico- paradas de autobús o plazas- donde esperan a que los busquen y los contraten. En esta contratación que se hace de forma verbal, se acuerda el pago a destajo por sarta y se negocia la entrega diaria de tortilla y/o víveres los que se descuentan después de su pago semanal.

En los campos de tabaco se paga a los jornaleros por semana ó día, según el número de sartas que realizan; el monto del pago varía en función de la destreza del trabajador y su familia, porque en el corte y ensarte del tabaco participan hombres, mujeres, niñas y niños. El salario varía de \$5.50 a \$6.00 por sarta (Abigail Robles, entrevista personal, 22 de mayo del 2005).

El corte del tabaco se realiza generalmente a las 4:00 de la mañana, poco después de secarse el rocío que durante la noche ha caído sobre las hojas, y por la tarde, cuando disminuye el calor, en cambio el ensarte, se lleva a cabo temprano, a mediodía, en la tarde y parte de la noche.

Por lo general, una familia logra realizar, en promedio, cerca de 70 sartas diarias, con lo cual obtiene un ingreso que oscila entre \$385.00 y \$420.00 (Abigail Robles, entrevista personal, 22 de mayo del 2005).

Para lograr esta cantidad de ingreso, las familias trabajadoras y sus hijos pernoctan, dentro de los mismos campos, durante toda la semana.

Sus viviendas son provisionales, consiste solamente en una ramada de palma y plásticos donde se protegen del sol y la niebla; los fines de semana muchos cortadores de tabaco y sus familias permanecen en el traspatio de la casa del patrón, regresando a la parcela el lunes por la mañana. La siguiente descripción es muy representativa de la forma en que viven las familias jornaleras en los campos agrícolas.



Fuente: SEDESOL. La vivienda de los cortadores de tabaco.

Fotografía de AMARO, G, Alba Liliana.

“En el mismo lugar de trabajo se encuentra, en algunos casos, la vivienda de los jornaleros que no es muy diferente a la ramada en donde ensartan, la vivienda la yerguen con troncos y en dos aguas colocan ramas de palma o bien un pedazo grande plástico para resguardarse

de la intemperie por las noches, la parte posterior de la “tienda- vivienda” la tapan con costales plásticos unidos por una costura, el dormitorio es el suelo de tierra, algunos de los jornaleros cuentan con cobijas o sabanas y la tela de pabellón que les resguarda de los mosquitos, también cuentan con hamacas algunas veces hechas por ellos mismos, en un tejido rústico del mecate que usan para colgar el tabaco. Los utensilios para cocinar se limitan a cacerolas de peltre o vasijas de barro, el comal es un trozo de lámina, la cocina esta contigua a la vivienda y al descubierto, unos ladrillos sostienen varillas que permiten poner las ollas o sartenes al fuego, cocinan con leña. La vivienda se encuentra en medio del cultivo de tabaco, la jornada de trabajo para muchos de estos jornaleros inicia entre 5 y 6 de la mañana, hora en la que ensartan el tabaco colectado en agujas de metal de 45 centímetros de longitud, esta aguja es plana (un cm. de ancho) y puntiaguda para ensartar las hojas por la parte de la base, a ésta hora de la mañana la presencia de los diminutos mosquitos llamados localmente “jejenes”, estos insectos se adhieren a la piel y chupan sangre, el piquete es pequeño y es luego de uno o dos días que aparece un montículo en la piel que provoca comezón y malestar en el lugar del piquete. Todas las mañanas los jornaleros tienen que vivir con estos pequeños e incómodos insectos, la familia en general se encuentra expuesta a los jejenes mientras duermen en el campo. En especial las manos de los jornaleros están marcadas por los piquetes de los jejenes, dejando una piel rugosa y con manchas”. (Amaro, 2005, p 21)

Las condiciones de vida de los niños y las niñas no es muy diferente a la de sus padres y madres; muchos de ellos, entre 6 y 14 años se incorporan a la actividad productiva. Aunque no existe una relación salarial directa entre el niño ó la niña y el patrón, ellos participan para aumentar las cantidades de sargas de sus padres y con ello los ingresos familiares.

Desde pequeños enfrentan muchos riesgos, duermen al ras del suelo; soportan climas extremos como el calor a medio día, los vendavales por la tarde y el descenso de la temperatura por la noche y como ya se mencionó, por las madrugadas tienen que lidiar con los molestos jejenes que provocan fiebre.

Las enfermedades más frecuentes entre la población infantil son las gastrointestinales y las infecciones de piel, la mayoría de las veces provocadas porque las condiciones que existen en los campos: no hay agua para poder asearse o para preparar los alimentos y aspiran sustancias tóxicas derivadas de los agroquímicos; además muchos lavan su ropa, se bañan o nadan en los canales de riego, donde algunos fumigadores enjuagan los aspersores y recipientes que utilizan para mezclar y aplicar los productos (Abigail Robles, entrevista personal, 22 de mayo de 2005).

Los niños y niñas que se emplean en los campos de tabaco, en el estado de Nayarit, comparten la misma problemática que viven otros niños y niñas migrantes en el contexto nacional: comen mal, no duermen lo suficiente, se someten a un gran desgaste físico, no cuentan con acceso a los servicios de salud pública, tiene un gran rezago educativo, están expuestos a condiciones de inseguridad y discriminación; tienen escasas opciones de desarrollo y no ejercen muchos de sus derechos fundamentales.

3 MARCO CONCEPTUAL

La revisión de los derechos de la infancia, sirvió de marco contextual para contar con elementos de análisis sobre la situación que vive la niñez mexicana y en particular los niños migrantes. Pues bien, ahora se hace necesario presentar en este capítulo los aspectos conceptuales más relevantes que fueron discutidos y acordados en el seno de un grupo de trabajo social e interinstitucional, conformado para sustentar y orientar el proyecto CAEI Florece, mismo que surgió como respuesta a la problemática del sector de población infantil migrante.

Conviene entonces presentar un breve antecedente que de cuenta de este grupo de trabajo³⁰ del cual forme parte (2001), así como de los acuerdos que se generaron y adoptaron como principios orientadores y características deseables del proyecto CAEI Florece, que sí bien no todos son producto de una revisión de documentos teóricos, se considero importante incluirlos porque representan las posturas de pensamiento que más tarde orientaron las acciones. Otra parte esencial en la comprensión del marco conceptual es la revisión y análisis de categorías como trabajo, explotación, construcción de ciudadanía y lo lúdico que resultan relevantes en la construcción del proyecto CAEI Florece.

³⁰ Se integró en el 2001 con personal de las instituciones públicas -SEDESOL, SEP, CONAFE, Secretaría de Salud, Productores y representantes de Jornaleros Agrícolas, Industria Tabacalera, y Autoridades Municipales y Comunales.

3.1 Antecedentes

El Programa Nacional de Atención a Jornaleros Agrícolas (Pronjag), instancia que depende de la Secretaría de Desarrollo Social, inició su operación en 1990. Entre sus principales acciones logró la integración de una red de profesionales en diversos campos del conocimiento a los que denominó “promotores sociales”: sociólogos, antropólogos, trabajadores sociales, educadores, agrónomos, entre otros que realizaron diagnósticos en distintas regiones agrícolas³¹. A partir de los resultados de los diagnósticos y de una fuerte estrategia de coordinación interinstitucional se desarrollaron proyectos como comedores comunitarios, tiendas de abasto, infraestructura de vivienda y servicios de salud y educación, asesoría jurídica entre los principales.

En el 2001 se conformó un grupo de trabajo para impulsar un proyecto cuyo propósito fundamental era contribuir a solucionar la problemática de los hijos de cortadores de tabaco en la costa de Nayarit. En ese grupo de trabajo participó la Coordinadora del Pronjag en Nayarit, representantes de las instituciones estatales de SEP, CONAFE, Secretaría de Salud, Productores y Jornaleros Agrícolas, Industria Tabacalera, Autoridades Municipales y un representante del Pronjag a nivel nacional, función que la autora de este estudio desempeñó. Es importante señalar esto porque desde el diseño y construcción de la experiencia de intervención se definieron “expectativas” de lo que se quería lograr a partir del conocimiento y la experiencia que cada uno de los integrantes tenía con este sector de la

³¹ El Pronjag operó en 17 entidades federativas Baja California, Baja California Sur, Chihuahua, Durango, Guerrero, Hidalgo, Jalisco, Michoacán, Morelos, Nayarit, Oaxaca, Puebla, San Luis Potosí, Sinaloa, Sonora, Tamaulipas y Veracruz.

población, de los resultados de un diagnóstico y de las discusiones del grupo de trabajo más que de la revisión teórica.

3.2 Principios orientadores y las características que dieron sustento al proyecto CAEI Florece.

A continuación se sintetizan los principios que orientaron la construcción de la experiencia de intervención CAEI Florece (Pronjag: 2006) producto de las reuniones de trabajo en las que se intercambiaron conocimientos y experiencias muy valiosas.

3.2.1 Principios Orientadores

Principio 1. La problemática infantil migrante esta vinculada a situaciones laborales de explotación.

Se consideró que el trabajo infantil en los campos agrícolas de exportación esta vinculado a situaciones de explotación y representa serios riesgos para el desarrollo físico, mental y social de los niños y niñas. Así que se consideró que el proyecto debería orientarse a eliminar esas condiciones, entre las más relevantes el contacto con agroquímicos, el maltrato de capataces o jefes de cuadrilla, prolongadas y agotadoras jornadas de trabajo y el uso de herramientas y maquinaria.

Después de varias discusiones entre los participantes del grupo de trabajo, se aceptó que prohibir el trabajo infantil por decreto resultaría muy complejo, no sólo porque la Secretaría del Trabajo y Previsión Social no contaba con las estructuras para hacer cumplir la ley, sino además porque tendría efectos colaterales diversos, entre ellos, la disminución del ingreso familiar y la posible contratación de niños y niñas en otras opciones de trabajos.

Así mismo se aceptó que la problemática infantil migrante no esta desvinculada de la problemática de las familias jornaleras agrícolas. Desarrollar una experiencia de atención para niños migrantes será importante, pero paralelamente las instituciones gubernamentales, autoridades y productores deben trabajar para lograr transformaciones en el mejoramiento de las condiciones de vida y trabajo de las familias jornaleras migrantes.

Principio 2. La normatividad debe responder a las características y necesidades de población migrante

Resultó importante asumir que los hijos de familias jornaleras van de un lugar a otro, conforme a la lógica y tiempos de los ciclos agrícolas, su estancia en las localidades agro-exportadoras depende del contrato verbal que tiene la familia con uno o varios contratistas o enganchadores, que pueden ser de 4 a 6 meses o estancias muy cortas (un mes) en diferentes localidad de que se trate.

Por otro lado, no todos los niños migrantes están en posibilidades de cumplir con los requisitos normativos -documentación, asistencia, horarios, períodos de evaluación entre otros-, que establecen las instituciones públicas a través de sus programas. Es importante

aceptar que la población infantil migrante tiene características y necesidades diferentes a las de la población para la que fueron diseñados y desarrollados muchos de los programas institucionales; los niños y niñas migrantes no pueden ajustar sus vidas a los requisitos normativos -documentación, asistencia, horarios, períodos de evaluación entre otros-, que demandan los servicios públicos; son estos los que deben ajustar sus requisitos, normas y programas a las necesidades de este sector.

Si se asume esta realidad; es necesario pensar de manera diferente la atención para los migrantes, sin que asuste la idea de ofrecer servicios en ciclos y horarios tan cortos y distintos a los establecidos por programas oficiales y sin que se argumente que la solución está en que migren sus padres, pero que los hijos se queden en sus lugares de origen. Estas justificaciones son muy frecuentes entre algunos agentes institucionales.

Se necesita una normatividad que permita ingresar, transitar y salir con flexibilidad, por un mes por dos ó seis, según la duración del ciclo agrícola.

Principio 3. Cualquier experiencia de intervención con niños trabajadores migrantes debe incluir acciones preventivas y correctivas

Se acordó que incluir acciones de tipo preventivo, que como su nombre lo indica busca prevenir que los niños y niñas se incorporen al trabajo en los campos agro exportadores y otro de tipo correctivo, porque se orienta a tratar de solucionar una situación que ya se presentó; es decir, los niños y niñas, ya están trabajando y será necesario desincorporarlos

de la actividad agrícola. Ambos momentos: el preventivo y el correctivo, son importantes y están íntimamente vinculados.

Se analizó que algunas de las acciones que se han instrumentado por parte de las instituciones públicas, son de orden correctivo, como entrega de despensas y becas, para que las familias no incorporen a sus hijos al trabajo; pero son escasas las de carácter preventivo. La postura de la intervención al respecto deberá impulsar ambas en el marco de un proceso integral y evitar que la solución del problema se reduzca a la instrumentación de acciones aisladas y remediales.

Principio 4. El niño es un sujeto de derechos.

El ejercicio de los derechos no es una concesión o dádiva que otorgan las instancias públicas, ni puede traducirse en acciones altruistas por parte de las empresas particulares, ya que estas tienen una responsabilidad social. Los niños son sujetos de derecho desde que nacen y las instituciones públicas, autoridades locales y federales, padres y productores tienen la responsabilidad de trabajar para que estos ejerzan sus derechos. Cualquier experiencia de intervención debe asumir esta postura y traducirla en acciones reales, generando ambientes y situaciones favorables para el ejercicio de los derechos relativos a la libertad, pluralidad de ideas, respeto, igualdad, no discriminación, protección, decisión, elección, expresión, organización y a jugar entre otros.

Principio 5. Se deberá favorecer el ejercicio del derecho de la educación.

Se reconoce que ejercer el derecho a la educación supone la posibilidad de ejercer otros derechos, aunque es necesario destacar que éste va más allá del acceso o el ingreso a las aulas. Educarse implica tener procesos formativos de calidad, que entre otros factores incluyan situaciones atractivas, funcionales y flexibles en las que se evite el ausentismo, la deserción y se favorezca la continuidad educativa.

Principio 6. Una atención integral no puede separar la función “educativa” de los servicios de salud, alimentación, protección y recreación

Se asume que la atención inicial y básica es esencial para que los niños tengan un buen desarrollo en las subsecuentes opciones educativas y el impacto será más significativo para los hijos de familias jornaleras migrantes si estas primeras experiencias de formación se dan en un marco integral, que incorporen servicios de alimentación, salud e incluso acciones de desarrollo comunitario y familiar.

Se reconoce entre los graves problemas de la población infantil migrante esta la desnutrición, que además se vincula con problemas de salud – relacionados con intoxicaciones, alergias, agotamiento físico- y que debe atenderse para evitar graves repercusiones en el aprendizaje y desarrollo de capacidades de los niños, por ello cualquier experiencia de intervención debe articular este tipo de servicios.

Principio 7. Privilegiar el desarrollo de capacidades ante la transmisión de contenidos.

Si bien los contenidos son importantes en la educación básica, se requiere que estos sean trabajados a través de situaciones de aprendizaje en las que los niños puedan desarrollar capacidades como: aprender a: aprender, comunicar, escuchar, discutir, elegir, organizar, decidir, observar, investigar, construir, analizar, valorar, sintetizar, discernir, gestionar, entre otras capacidades. Para este sector de la población que se atiende por períodos cortos, es importante desarrollar capacidades que les ayuden a solucionar problemas y les permitan contar con bases sólidas para seguir aprendiendo.

Principio 8. Incluir como uno de sus aspectos de mayor fortaleza la formación pedagógica de los agentes educativos

La formación de agentes educativos es muy importante; se debe pensar que todo lo que queremos lograr con los niños y niñas, ya debió vivenciarlo en su proceso de formación el agente educativo y que gracias a ello, estará en posibilidades de funcionar como facilitador, guía o coordinador de las diferentes situaciones de aprendizaje. También se debe considerar que los agentes educativos deben tener salarios y condiciones de trabajo más dignas, no se puede seguir incorporando a personal voluntario.

Principio 9. Incluir mecanismos de seguimiento, evaluación y certificación, que faciliten la continuidad y desarrollo educativo de este sector de la población.

Entre los problemas que enfrenta la población migrante en la educación, están la validación, reconocimiento y continuidad de estudios, tanto en sus comunidades de origen como en las zonas agrícolas. Por ello, cualquier experiencia de intervención institucional deberá incluir un sistema de información nacional que registre el avance de los niños y niñas en el sistema educativo, independientemente del lugar donde se encuentren.

Después de la presentación de estos principios orientadores es importante exponer las expectativas se tenían en cuanto a las características que debería tener el proyecto CAEI Florece.

3.2.2 Características

Entre las características más relevantes, se pueden mencionar, que se requiere de una experiencia de intervención: focalizada, flexible, atractiva, ágil y funcional; que favorezca el intercambio cultural, con enfoque de género e integral.

Focalizada. Porque debe responder a las necesidades y características de un sector de la población infantil con particularidades muy especiales: niños y niñas de zonas rurales, mestizos e indígenas, en pobreza extrema, migrantes y con escasas opciones de desarrollo en las zonas agro exportadoras.

Flexible. Con formas de organización y operación funcionales para las familias jornaleras y sus hijos e hijas.

- ❖ Los horarios se deben establecer dependiendo de las necesidades que tengan padres y madres para que sus hijos reciban atención, mientras ellos trabajan.
- ❖ Se deben tener entradas y salidas así como libre tránsito en todo el proceso de atención.
- ❖ El calendario de los servicios de atención, se debe ajustar a los ciclos agrícolas, movimientos laborales, así como a la demandas de atención.
- ❖ Se deben respetar los ritmos de aprendizaje de los niños y niñas.
- ❖ No deben existir requisitos de documentación que impidan el ingreso de los y las niñas y niños.

Debe tratarse de una experiencia que no niegue la entrada, libre tránsito y salida a ningún niño o niña y además se debe adaptar a diversas circunstancias, necesidades y contextos locales y regionales

Atractiva y ágil. La participación en una experiencia de atención no debe ser por obligación o sanción, es decir, se espera que los niños y niñas participen porque les gusta, convence, interesa, estimula, atrae y es divertido. Por ello una gran parte de las acciones deben ser recreativas y lúdicas.

En lo educativo se requieren unidades completas en sí mismas, que se organicen a partir de situaciones de aprendizaje de corta duración que tengan un cierre, ya que se busca que los niños y niñas independientemente del tiempo que asistan a las aulas estén en posibilidades reales para iniciar, desarrollar y concluir uno ó varias unidades. Es importante enfatizar que no se trata de reducir, fragmentar o sintetizar los contenidos que marca el plan de estudios nacional, el reto es que la selección y articulación de estos contenidos se trabaje con un tratamiento metodológico diferente y se presente a través de situaciones de aprendizaje.

Desde esta perspectiva no se puede determinar a priori los contenidos y su programación, en niveles, grados, materias ó secuencias de aprendizaje, ya que la propia situación de aprendizaje es la que define qué contenido y bajo que tratamiento se dará la organización, y es la propia dinámica educativa la que marca los tiempos en que debe trabajarse. La experiencia ha dejado bien claro, que cuando los contenidos se eligen de manera predeterminada y se programan por bloques más amplios -como grados o asignaturas- presentan serias dificultades para la población infantil migrante ((Pronjag: 2006).

Con intercambio cultural. Los niños y niñas migrantes que muchas veces han vivido situaciones constantes de discriminación y desvalorización, requieren una atención que incluya en todas sus situaciones de aprendizaje el reconocimiento de lo que son como personas y como sujetos de derechos. Que se sientan orgullosos de expresar y manifestar su cultura, costumbres, tradiciones, lenguaje, vestimenta, artesanías y formas de vida y que respete y aprenda de otras culturas.

Por ello, se requiere un modelo, cuyas situaciones de aprendizaje se orienten a propiciar la interacción y convivencia en igualdad de condiciones, sin discriminación, con respeto a la diversidad cultural. Es conveniente que el respeto a la diversidad cultural permee todas las acciones y ha de considerarse incluso en los materiales, juguetes y estímulos visuales: dibujos, signos, símbolos y nombres que se utilicen para ambientar los espacios.

Integral. Se asume que la atención debe articular a distintos servicios y acciones que son indispensables para el desarrollo físico, social, psicológico y emocional de los niños y las niñas, entre ellos alimentación, salud, educación, recreación y juego. Asimismo es necesaria la variedad al interior de los servicios que se proporcionen, tanto en el tipo de opciones y actividades, como en la manera en que combinarán éstas para su programación y desarrollo.

Los principios orientadores y las características de lo que se consideró deseable para sustentar una experiencia de intervención, como ya se mencionó, son posturas que sustentan una importante parte del marco conceptual, pero es necesario revisar ahora conceptos básicos como trabajo, explotación, construcción de ciudadanía y el aspecto lúdico que también son fundamentos teóricos relevantes en la experiencia de intervención que se presentará en el siguiente capítulo.

3.3 Conceptos Básicos que sustentaron el proyecto CAEI Florece

Se consideró importante, a partir de las discusiones del grupo de trabajo, además de los principios y características del proyecto CAEI Florece, incluir algunos conceptos básicos como explotación infantil, construcción de ciudadanía y juego.

El primer concepto surge porque la categoría de trabajo infantil – legal o ilegal- no era suficiente para diferenciar las actividades que son nocivas para el desarrollo social, físico y psicológico de un niño, de aquellas que no lo son. Fueron muchas las discusiones del grupo de trabajo social e interinstitucional, entre aquellos que estaban de acuerdo con que los niños trabajaran y aquellos que no compartían esta idea, pero cuando la categoría se abordó como explotación hubo consenso en que esta no debía tolerarse. Por otro lado, la categoría construcción de ciudadanía es un aspecto medular en el proyecto porque implica una visión diferente de asumir el problema, ya que se intenta superar el asistencialismo y reconocer al niño como un sujeto de derechos, con capacidad de participar activamente en la transformación de su realidad y construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Finalmente el juego es ese gran derecho del que ha sido privado el niño migrante y esta dentro de los conceptos básicos porque se consideró con un gran potencial para propiciar: la experimentación de diversas situaciones formativas, el fortalecimiento de lazos de identidad, el aprendizaje de formas de participación colectiva, generar ambientes favorables para expresar con libertad pensamientos y emociones, para saltar obstáculos, establecer y respetar reglas, reconocer logros, así como para recrear y transformar la realidad.

3.3.1 ¿Trabajo o Explotación Infantil?

Como sucede en muchas partes del mundo, en México un sector de la población infantil, en el ámbito familiar o fuera de él, participan en actividades muy diversas que pueden ser consideradas como trabajo infantil. Su existencia obedece a múltiples factores entre los que destacan, en menor o mayor medida, estrategias para contribuir a la economía familiar, mecanismos para establecer relaciones de apoyo entre sus integrantes y/o la existencia de usos y costumbres que permiten la transmisión de conocimientos entre padres e hijos.

En esa gran gama de actividades hay algunas que pueden ser formativas como limpiar y ordenar el espacio donde los niños duermen, barrer el negocio familiar, o ganarse dinero limpiando el jardín de un vecino (fuera de las horas de escuela o durante las vacaciones escolares). Son actividades que contribuyen al bienestar familiar y al mismo tiempo pueden estimular el aprendizaje, disciplina, responsabilidad e independencia.

Las prácticas que preocupan, con pago o sin él, son las que se caracterizan por ser nocivas para el sano desarrollo físico, psíquico y social de los niños y niñas, así como las que entorpecen su inserción, desempeño y/o continuidad educativa y violentan sus derechos. Entre ellas se pueden mencionar niños y niñas cargadores de cajas o bultos pesados y ayudantes de ciertos oficios donde se usa herramienta, maquinaria y equipo riesgoso.

También las actividades domésticas deben ser analizadas con cuidado. Existen algunos casos en que la realización de éstas, no pueden aceptarse³²:

- ❖ Cuando un niño debe dedicar todo su tiempo a esas tareas [domésticas], a fin de que sus padres y familiares puedan desempeñar un empleo fuera del hogar, y, por consiguiente, se ve privado de la posibilidad de ir a la escuela.

- ❖ Cuando las tareas productivas familiares no pueden ser distinguidas de aquellas relativas a la reproducción familiar, porque el lugar en que se realizan aquellas y el lugar de habitación coinciden, o porque los ámbitos de la producción y la reproducción social familiar están íntimamente involucrados, conforme sucede con frecuencia en la economía campesina —el cuidado de la huerta o el corral familiar con fines de autoconsumo, y en menor medida el acarrear agua o leña, son buenos ejemplos de esa mezcla— así como en el trabajo a domicilio o la producción en talleres instalados en el domicilio familiar, es muy probable que los niños y las niñas trabajen sin que su actividad laboral sea visible.

En el caso de los niños migrantes realizan además de su actividad laboral en el campo agrícola, labores domésticas. En sus formas más extremas, el trabajo infantil implica niños, niñas o adolescentes que son esclavizados, separados de sus familias, expuestos a graves riesgos y enfermedades y/o abandonados a valerse por sí mismos, a menudo a muy temprana edad.

³² OIT (2002) Las peores formas de trabajo infantil ¿Qué entendemos por trabajo infantil? Obtenida en septiembre de 2005, de <http://www.ilo.org/ipec/facts/WorstFormsofChildLabour/lang--es/index.htm>

En lo que se refiere al trabajo infantil en condiciones de explotación, la UNICEF, 2008³³ considera como tal el que presenta alguna de las siguientes características: trabajo a tiempo completo a edad demasiado temprana; horario laboral prolongado; trabajo que producen inadecuadas tensiones físicas, sociales o psicológicas; trabajo y vida en la calle en malas condiciones; remuneración insuficiente; excesiva responsabilidad; trabajo que obstaculiza la escolarización; trabajo que socavan la dignidad y autoestima, como la esclavitud, el trabajo servil o la explotación sexual; y, en definitiva, trabajo que perjudica el pleno desarrollo social y psicológico.

La explotación infantil vinculada con el trabajo, es probablemente un fenómeno tan antiguo como la misma humanidad, pero cobra más presencia al instalarse en el contexto europeo las primeras manifestaciones del modo de producción capitalista y con éste la introducción del sistema fabril.

Con la revolución industrial en Europa y Estados Unidos se generalizaron los abusos y la explotación de niños durante todo el siglo XIX y principios del siglo XX, provocando estos abusos, al igual que en el caso inglés, una indignación y movilización social que posteriormente se vio reflejada en la aparición de los derechos de los trabajadores, de las mujeres y de los niños ante la explotación capitalista.

En este largo y complejo proceso, es en 1989 que estos derechos fueron establecidos mundialmente por medio de la “Convención sobre los Derechos del Niño”, la cual define al niño como sujeto de derechos económicos, civiles, sociales y culturales. En especial, es en

³³ Obtenida en octubre del 2008 en <http://www.edualter.org/material/explotacion/guia.htm>

su artículo 32 que obliga a los Gobiernos a defender al niño contra la explotación económica y contra cualquier trabajo que tenga riesgos o sea susceptible de interferir con su educación o de dañar su salud y su desarrollo físico, mental, espiritual, moral o social.

Desde esta perspectiva la explotación infantil, es un concepto que hace referencia a los niños y niñas que trabajan en condiciones que contravienen y perjudican entre otros, su salud, desarrollo e interfiere con su educación. En la explotación laboral y económica los niños y niñas son obligados a trabajar largas jornadas con bajos salarios, carecen de protección legal, están expuestos a condiciones de trabajo difíciles o peligrosas. Algunos están sometidos a abusos verbales, físicos, emocionales y en algunos casos sexuales y frecuentemente son privados de ejercer otros derechos como jugar, gozar de buena salud y de una educación de calidad.

“Explotación económica. Situación donde la fuerza de trabajo de niñas, niños y adolescentes se utiliza para contribuir y aún garantizar la subsistencia personal y/o familiar, en condiciones de sometimiento, imposición de jornada y de riesgo para su desarrollo, en un contexto de débiles o ausentes referentes de protección comunitaria, institucional o cultural” (Save The Children, 2004:p.10)

Los efectos negativos del trabajo infantil, no pueden relativizarse; la explotación nace en el marco de una cultura de dominación, donde se abusa de la vulnerabilidad física, afectiva, familiar, social o económica de un grupo que en situaciones de desamparo acepta su propia explotación, generándose así relaciones económicas ventajosas para unos y desventajosas para otros.

No se trata en la mayoría de los casos de un problema individual, la explotación supone relaciones de desigualdad y violencia. Supone formas de pensar y actuar que se asumen como naturales. Hay comunidades y grupos que aceptan y propician la explotación, en un sistema que rechaza, invisibiliza o niega a los excluidos.

“La violencia —física, sexual y psicológica— afecta a muchos millones de niños que trabajan tanto de forma legal como ilegal. Puede utilizarse para obligar a los niños a trabajar o para castigarlos o controlarlos en el lugar de trabajo”³⁴

En México ha existido una gran tolerancia social a la violación de los derechos de los niños, como lo señala Mario Luis Fuentes³⁵ “Es inaceptable que una niña o un niño indígenas tengan tres veces menos probabilidades de ver cumplidos sus derechos, que una niña o un niño del Distrito Federal o Nuevo León; es inaceptable que en los municipios indígenas más pobres las niñas y los niños tengan una expectativa de vida que no rebasa los 55 años; es inaceptable que las niñas y los niños indígenas y los de las zonas rurales más pobres tengan hasta cinco veces más probabilidades de morir antes de los cinco años, que los niños y las niñas de las zonas urbanas con más alto desarrollo humano”.

El Estado tiene responsabilidad sobre las condiciones sociales, económicas y políticas que llevan a las personas a la explotación. Sus instituciones públicas tienen la obligación de intervenir para hacer que se cumplan los derechos de los niños y niñas y aquellas instancias que tengan la competencia, deben sancionar a los explotadores.

³⁴ UNICEF. (2007) Informe del secretario general de la ONU sobre violencia contra los niños. Obtenida en noviembre del 2007, de http://www.unicef.org/violencestudy/spanish/reports/SG_violencestudy_sp.pdf

³⁵ Fuentes, M (2008) Urge una nueva política para la niñez. Obtenida en mayo del 2008, de <http://marioluisfuentes.blogspot.com/2008/03/urge-una-nueva-politica-para-la-niez.html>

Hablar de trabajo infantil, cuando este corresponde a formas de explotación, no es un simple cambio de términos, implica invisibilizar la realidad y justificar su existencia. Sí se le llama por su nombre, la explotación se asume como un delito, que debe ser juzgado como tal, conforme a la ley.

El patrón entonces, pasa de una violación grave, “contratar niños”, a una más grave que es “explotar niños”, esto último, para beneficiarse económicamente en una relación injusta y inequitativa ante el vulnerable que acepta o se somete para poder subsistir.

3.3.2 Construcción de ciudadanía

Una sociedad con rezagos educativos, poco informada de los problemas de la vida pública, que padece situaciones de pobreza y exclusión, que enfrenta prácticas de corrupción en la impartición de justicia y que no tiene opciones para decidir y elegir, es una ciudadanía débil para participar en la construcción de una sociedad equitativa y justa.

Históricamente, la idea sobre ser ciudadano remite a una relación entre individuo-estado-nación. El estado-nación (estructura política), establece quiénes son sus ciudadanos desde una categoría jurídica política, básicamente por haber nacido en esa nación y por la edad.

Ser ciudadano estaba determinado por ser incluido o excluido en el sistema político, a través de una serie de normas y procedimientos, entre ellos los que se refieren a la elección

de los gobernantes. El problema en esta concepción es que el espacio privado no se considera político, por lo tanto los derechos del ciudadano están limitados a la vida pública solamente.

La distinción entre el espacio que se considera político y el que se considera privado “y por tanto no político” ha reforzado una lógica dividida de los derechos ciudadanos. Si se analizan los derechos en este marco de ciudadanía, los niños quedan excluidos no sólo por su edad, sino además porque una parte de las relaciones que establecen quedan inscritas en el mundo privado: la familia.

El concepto de ciudadanía ha cambiado a lo largo de la historia en las sociedades capitalistas modernas. Al respecto Marshall (1998: pp. 22-23), hace las siguientes aportaciones:

- ❖ Ciudadanía Civil. Derechos civiles generados en el siglo XVIII; defender y hacer valer los derechos mediante procedimientos legales (reconocimiento de derechos de propiedad, de libertad, etcétera);
- ❖ Ciudadanía Política. Derechos políticos, ubicados en el siglo XIX; elegir a sus gobernantes y ejercer su derecho de participar como autoridad política (derecho a votar y ser votado, así como la participación política sin restricción);
- ❖ Ciudadanía Social. Derechos sociales, generados en la segunda mitad del siglo XX, (derecho a la salud, educación, seguridad etcétera).

Así el concepto de ciudadanía se amplía y con él se amplía la visión también de ciudadano. Para Marshall, la ciudadanía también se relaciona con un sentido de pertenencia, plantea “que la plena pertenencia de un sujeto a una comunidad, permite entender una dimensión de la ciudadanía” (Bryan R., 1998:p.18).

Sin duda el sentido de pertenencia se va construyendo desde la aceptación del otro; donde los conceptos de conciencia colectiva, coparticipación, inclusión, diversidad, adquieren un significado especial. Es el reconocimiento de la diversidad, un avance muy importante en la construcción de ciudadanía porque abre la posibilidad de reconocer a las minorías. Al respecto Taylor señala “el reconocimiento de las particularidades, las tradiciones culturales y las formas de identidad históricamente construidas”³⁶ La construcción de la igualdad se aborda desde los derechos de las minorías y se rechaza el universalismo homogenizador de los ciudadanos.

Otros teóricos como Hanna Arendt y Jürgen Habermas consideran las interrelaciones y la acción discursiva en el contexto de lo público. Para hacer efectivo la ciudadanía Habermas ofrece las bases centrales para la ciudadanía protagónica, que acepta la inclusión, cooperación, ayuda, acción y creación, características fundamentales en un sujeto social³⁷.

³⁶ Fernández Tapia Joselito. La construcción de la ciudadanía protagónica como proceso de construcción de la democracia. P.7 Obtenida en septiembre 2007, de <http://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/La%20construccion%20de%20la%20ciudadania%20protagonica%20como%20proceso%20de.pdf>

³⁷ Ibídem, p.8

La ciudadanía existe cuando se genera la interacción con el otro, es decir cuando deliberan colectivamente sobre asuntos de interés común. No es en el mundo privado donde se construye la ciudadanía, es en el espacio público donde se construye el sujeto social.

Adela Cortina (Cortina, 1996: p 108-115) vincula la concepción de ciudadanía con tres características: autonomía personal, el ciudadano no es vasallo ni súbdito; conciencia de derechos que deben ser respetados y sentimiento de vínculo cívico con los conciudadanos, con los que comparten proyectos comunes.

Sin duda los señalamientos de Adela Cortina son muy atinados, ya que es impensable la construcción de la ciudadanía con personas que asumen una posición vertical, dependiente, subordinada y desigual. Sí la persona se asume como un sujeto de derechos, esta en posibilidad no sólo de conocerlos, sino de participar en ejercerlos.

La construcción de la ciudadanía debe ser abordada como proceso formativo, y no sólo como categoría jurídica. Reconocer que no se hereda, ni se adquiere por decreto o por cumplir mayoría de edad; ha de iniciarse desde los primeros años y continuar su construcción a lo largo de la vida, mediante la propia práctica ciudadana. La ciudadanía es activa, tiene que vivirse y propiciar que ese sujeto de derecho transforme sus concepciones y comportamientos.

“La Formación implica la adquisición de competencias no sólo para plantearse problemas y resolverlos como a ciertos esquemas aprendidos, sino para enfrentar situaciones inéditas y

para participar de manera intencional, reflexiva, crítica y creativa en la preservación, generación, transformación de los ordenes normativos sociales” (Yuren, 1995: p. 189).

En el proceso formativo orientado a la construcción de ciudadanía, se educa en y para la participación. Participar es un derecho y una capacidad que tiene relevancia en la medida en que se ejerce de manera articulada e interactuante con otros derechos y capacidades. Como derecho esta íntimamente vinculado con otros derechos, porque participar supone la existencia del acceso a la información, libertad de expresión, poder de elección, respeto a la diversidad de ideas por mencionar algunos.

Como capacidad es posible porque se genera en la interacción con otras capacidades necesarias para el desarrollo de las potencialidades del sujeto de derecho. Es decir, para que una persona pueda participar en la transformación de su realidad es fundamental que desarrolle capacidades para observar, investigar, escuchar, discutir, analizar, discernir, sintetizar, elegir, organizar, decidir, construir, valorar, gestionar, entre otras.

Desde esta perspectiva la construcción de la ciudadanía requiere de la participación, pero ésta, no se reduce al acto final o resultante de un proceso, como el estar o hacerse presente, elegir o decidir. Es importante ser consciente por qué se participa, para qué se participa, con quién se participa, analizar todas las posibilidades de participación y comprometerse en la opción que se eligió.

Construir ciudadanía es un proceso formativo y de práctica cotidiana, en el que se reconoce que las personas tienen derechos, pero además cuentan con las condiciones para ejercerlos,

para ser realmente parte de una sociedad, donde no son ajenos de los problemas económicos, políticos, sociales, o ideológicos. No son niños, adolescentes jóvenes y adultos, en proceso de convertirse en ciudadanos, son ciudadanos con posibilidades de ejercer su derecho a participar en la vida política, económica, social y cultural de su comunidad, estado y nación.

La ciudadana tiene que vivirse como parte de un proceso formativo, con posibilidades de interactuar, de aprender de los otros, de desarrollar capacidades y construir identidad; de participar de una constante transformación de sí mismo y de la construcción de una sociedad más justa y democrática.

Como una derivación de lo expuesto, a continuación se presentan algunas reflexiones y sugerencias metodológicas que se consideran relevantes en el proceso educativo de niños y niñas, con el propósito de contribuir a su proceso de construcción de ciudadanía y el ejercicio de sus derechos fundamentales (Pronjag: 2006).

- Resignificar la concepción de los niños y niñas que se educan. Son sujetos de derechos, no son objetos de dádiva o de caridad. Son actores, protagonistas, personas y ciudadanos que se construyen en las constantes interacciones sociales y que poseen capacidades para desarrollarse e influir en otros y en su contexto social, cultural, económico y político.

Si bien, a los niños y niñas, no les podemos asignar la responsabilidad de transformar una realidad social injusta e inequitativa, sí es necesario reconocer que

en sus constantes interacciones tienen la posibilidad de transformarse, defender sus derechos, demandar las condiciones necesarias para ejercerlos y construirse en lo individual y como sujeto colectivo en una sociedad con equilibrios más simétricos.

No existe el concepto de “niño universal” prefabricado y homogéneo, existen muchos niños y muchas niñas diferentes entre sí, por lo que tendremos que desmitificar o develar también esas características construidas socialmente de lo que significa ser niño y lo que significa ser niña. El reconocimiento de la diversidad permite comprender que cuando se construye ciudadanía, no existen respuestas únicas o formas mágicas, hay diversidad también en los caminos que se van trazando.

- Resignificar el papel del docente o de educador. La tradición escolar colocó al maestro o a la maestra en una posición de poder frente al niño, entre otras razones por ser adulto, por poseer el conocimiento y por tener la función de “calificar” la actuación de los estudiantes; con ello la escuela reprodujo muchas de las relaciones de dominación que se dieron en nuestra sociedad, donde un grupo que se considera a sí mismo superior, impone su ideología, tradiciones, costumbres, lenguaje y formas de vida a otra u otras personas, negándoseles así la posibilidad de ser y de tener su identidad de ciudadano.

La construcción de la ciudadanía exige deconstruir ese rol y construir el de coordinador, guía, mediador, facilitador de interacciones en el proceso de participación, análisis y discusión que se genera en el proceso de aprendizaje. En

efecto corresponde al coordinador de un grupo cuyas intencionalidades se orientan a educar, formar integralmente, atender las necesidades e intereses de aprendizaje de los estudiantes, manejar conocimientos sobre los temas que se trabajan, poner en práctica situaciones didácticas y contar con los elementos pedagógicos para favorecer el aprendizaje.

- Darle un nuevo sentido a los espacios educativos. Los espacios educativos no deben estar aislados de una comunidad o de una sociedad ni de lo que en ellas sucede de manera cotidiana, las escuelas son espacios vivos y dinámicos, no están vacíos de personas, en ellos interactúan niños y niñas con formas de ser, pensar y sentir, personas que son sujetos sociales, que a veces concuerdan y a veces difieren.

En ese sentido son también espacios públicos donde se puede deliberar sobre asuntos comunes, donde se conversa, argumenta y construye. Es un ámbito de construcción de sentidos, de interpretación de narrativas plurales y de encuentro ciudadano, es decir, encuentro de personas con derechos. Desde esta perspectiva no se pueden favorecer imágenes de los espacios educativos que constituyan la privación de la libertad del otro, donde no existan posibilidades de expresar o participar, donde las formas de control limiten la creatividad y el eficientismo acabe por privilegiar la norma como un fin en sí mismo en detrimento del aprendizaje.

Los espacios educativos requieren ser de y para los niños. Son espacios de interacción cultural, donde deben existir las condiciones necesarias para convivir

con los otros en condiciones de igualdad y respeto a sus derechos, de lo contrario la construcción de ciudadanía se queda en un plano meramente discursivo.

- Eliminar la calificación como instrumento de dominación y poder. La evaluación tiene sentido sólo si contribuye a enriquecer la actividad educativa, pero si se reduce a la aplicación de pruebas para clasificar, comparar y excluir a aquellos que no obtienen los niveles y estándares de logro deseables, se convierte en un instrumento de control y sanción. La construcción de ciudadanía requiere darle un significado diferente a las prácticas de evaluación, en las que el centro sea el sujeto que aprende.

- En la construcción de ciudadanía se educa a partir de la diversidad. Entendiendo ésta en el sentido más amplio: diversidad de formas de ser, sentir y pensar, diversidad en formas y métodos para aprender y diversidad en las experiencias y situaciones de aprendizaje que permiten comprender y participar en la transformación de una realidad. Es decir, no existen caminos únicos, recetas o procedimientos preestablecidos que se puedan aplicar al pie de la letra.

- La construcción de la ciudadanía desde un enfoque de derechos. En cualquier situación de aprendizaje es fundamental que existan las condiciones para que a los niños y a las niñas se les hable por su nombre; puedan expresarse con libertad y sientan que son escuchados; se respete su individualidad; se abran espacios en que se descubran a sí mismos y descubran su mundo; en el que conozcan sus derechos y las posibilidades de ejercerlos.

Retomando a Eduardo Bustelo (2002: p.16), podemos afirmar que “la política social, desde su origen y desarrollo histórico, esta identificada con la idea de fortalecer la sociedad y con la búsqueda de equilibrios relativos y/o relaciones más simétricas entre los distintos sectores que la componen (...) la política destinada a construir sociedad y, sobre todo, a construir democráticamente una sociedad justa”

Es necesario que, para construir ciudadanía, las políticas sociales incluyan un proceso de reconocimiento de las diferencias. La ciudadanía requiere de una activa política de redistribución del poder y del saber; ésta no puede ser un punto de partida en sociedades desiguales e inequitativas.

3.3.3 Aspectos Lúdicos

El propósito de este apartado es ofrecer elementos que permitan integrar un enfoque sobre el juego, ya que éste será aspecto central de la propuesta de intervención. El juego es la posibilidad de que los niños vivan variadas experiencias emociones e interacciones en múltiples direcciones. Es la posibilidad de que los niños socialicen, desarrollen valores, construyan y respeten reglas, se organicen, desarrollen su motricidad, su equilibrio y movimiento etc.

En la segunda mitad del siglo XIX, aparecen las primeras teorías psicológicas sobre el juego. Entre algunas teorías clásicas sobre el juego, están la “recreación”, “energía excedente”, “relajación”, “del pre-ejercicio” y “recapitulación”. (Navarro Vicente, 1995:68) Friedrich von Schiller es el primer autor destacable del siglo XIX. En su teoría de recreo o de las necesidades (1795) explica que el juego permite disminuir la energía que no consume el cuerpo al cubrir las necesidades biológicas básicas. Schiller considera que el juego sirve para recrearse, el elemento principal el juego es el placer y el sentimiento de libertad. Con base en los escritos de Schiller, Herbert Spencer, expone su teoría de la energía sobrante (en su libro Principios de psicología 1855), postula que el juego sirve, para gastar el sobrante de energía acumulada. Ambos coinciden en que el juego permite gastar energía, aspecto que sí bien es cierto, también se puede decir que el juego en variados casos permite reponer esas energías.

Al respecto Moritz Lazarus, tratando de rebatir la teoría de Spencer, propuso la teoría de la relajación (1883). Sostenía que los individuos tienden a realizar actividades difíciles y trabajosas que producen fatiga, de las que descansan mediante otras actividades como el juego, que producen relajación.

Posteriormente Karl Groos con la teoría de la práctica o del pre-ejercicio expuesta en *Play of Animals* (1898) y el *The Play of Man* (1916) concibe el juego como un ejercicio preparatorio para el desarrollo de funciones que son necesarias para la época adulta. Sostiene que el juego es necesario para la maduración psicofisiológica y que es un fenómeno que está ligado al crecimiento, el ser humano juega cumpliéndose así una función adaptativa, visión que comparte con Spencer.

Si bien es cierto que el juego puede ser una preparación para etapas de desarrollo subsecuentes no es claro a que tipo y naturaleza de juego se refiere, ya que habrá juegos que no necesariamente se vinculen con una forma de preparación para la vida adulta.

Iniciado ya el siglo XX, G. Stanley Hall (1904) en su teoría de la recapitulación asocia el juego con la evolución de la cultura humana, señala que mediante el juego el niño vuelve a experimentar sumariamente la historia de la humanidad. El niño realiza en el juego, actividades que sus ancestros realizaron. Es una teoría muy polémica porque sí bien es cierto muchos de los juegos que desarrollan los niños han pasado de generación a generación, no se trata de una copia exacta porque los contextos cambian y el juego se recrea e reinventa.

La teoría de Claparède (1927: p 418) señala que el juego brinda al niño la oportunidad de obtener compensaciones, que la realidad le niega. Multiplica en proporciones considerables el campo de experiencia del niño, le hace adquirir conciencia de sus fuerzas, de sus recursos, de sus relaciones con las cosas. Para Claparède a través del juego el niño puede cumplir sus deseos que en la vida real le están prohibidos, se coloca en el “como sí”, que es la función simbólica. Piaget (1946) también aborda éste aspecto en su trabajo más significativo sobre el juego que es un estudio sobre el desarrollo de la función simbólica en el niño. En esta obra plantea una teoría de la naturaleza de los juegos en relación con las estructuras cognitivas del sujeto.

Según Piaget, el juego no constituye una conducta diferente o un tipo particular de actividad (Piaget, 1946: p 154). Entre las características del juego se podrían mencionar siguiendo a Piaget las siguientes:

1. Es una actividad con el fin en sí misma. No se trata de conseguir fines ajenos a la actividad, sino que la propia actividad por sí misma es placentera y desinteresada.
2. Espontaneidad del juego. La conducta espontánea frente a la conducta obligada socialmente.
3. El juego es una actividad que proporciona placer y es analizado por Piaget en términos de contraposición a la conducta seria, la cual busca habitualmente una meta.
4. La carencia de estructura organizada en el juego por oposición a la tendencia al orden lógico del pensamiento. De nuevo Piaget parece renunciar al principio establecido por él mismo de la organización constructivista y adaptativa de toda acción y proceso psicológico, y anuncia su idea de la falta de organización interna del pensamiento simbólico frente a la organización y desarrollo del pensamiento como representación simbólica de la realidad o pensamiento lógico.
5. La naturaleza del juego es el ser “resolución de conflictos personales”. Dice Piaget que el juego ignora los conflictos cognitivos o evidencias de incoherencia interna de lo que pensamos, o si los encuentra es para liberar al yo mediante una resolución de compensación o de liquidación, mientras que la actividad seria se debate en conflictos insolubles cuya resolución nos obliga a cambiar nuestras ideas y a abandonar nuestro egocentrismo.

6. Sobre motivación. Convertir una actividad ordinaria en juego permite obtener una motivación suplementaria para realizarla.

Piaget en el libro "La formación del símbolo en el niño" realiza una clasificación del juego, con fundamento en los principios del desarrollo de las estructuras mentales. Así el distingue tres grandes categorías: el ejercicio, el símbolo y la regla.

El juego de ejercicio. Consiste en repetir actividades de tipo motor que inicialmente tenían un fin adaptativo pero que pasan a realizarse por el puro placer del ejercicio funcional y sirven para consolidar lo adquirido. Muchas actividades sensorio-motrices se convierten así en juego. El simbolismo está todavía ausente. Es un juego de carácter individual, aunque a veces los niños juegan con los adultos. Período sensorio-motor desde el nacimiento hasta el año y medio o dos años.

Juego Simbólico. Se caracteriza por utilizar un abundante simbolismo que se forma mediante la imitación. El niño reproduce escenas de la vida real, modificándolas de acuerdo con sus necesidades. Dominante entre los dos-tres y los seis-siete años.

Juego de Reglas. De carácter social se realiza mediante reglas que todos los jugadores deben respetar. Esto hace necesaria la cooperación, pues sin la labor de todos no hay juego, y la competencia, pues generalmente un individuo o un equipo gana. Esto obliga a situarse en el punto de vista del otro para tratar de anticiparse y no dejar que gane y obliga a una coordinación de los puntos de vista, muy importante para el desarrollo social y para la superación del "egocentrismo". De los seis años a la adolescencia.

En su relación de juego y estructura cognitiva Piaget, deja fuera el análisis cultural y antropológico. L. S. Vygotski (1933, 1966), a diferencia de Piaget subraya que lo fundamental en el juego es la naturaleza social de los papeles representados por el niño y la naturaleza social del juego simbólico es importante para su desarrollo.

En sus propias palabras: “El juego no es el rasgo predominante en la infancia, sino un factor básico en el desarrollo [...] El juego crea una zona de desarrollo próximo en el niño. Durante el mismo, el niño está siempre por encima de su edad promedio, por encima de su conducta diaria” (Vigotsky, L: 1979 pp. 154-156)

Para Vygotsky la actividad lúdica constituye el motor del desarrollo en la medida en que crea continuamente zonas de desarrollo próximo. Entiende la noción de zona de desarrollo próximo, como la “distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vigotsky, L, 1979 :p 133)

Precisamente esta idea de que el juego, genera sucesivas áreas de desarrollo potencial es central en el análisis del juego.

Otras aportaciones importantes para entender el juego y ampliar su visión desde un enfoque antropológico y social son las de Huizinga y Callois. Casi medio siglo después de su publicación, *Homo ludens* de Johan Huizinga o *Los juegos y los hombres* de Roger Caillois siguen constituyendo referencias obligadas. Huizinga se interesa en las formas lúdicas de la cultura, considera al juego como génesis y desarrollo de la cultura, porque señala que las

grandes ocupaciones de la convivencia humana están impregnadas de juego. (Ríos C, 2008: p 2). Para Huizinga, “El juego, en cuanto a tal, traspasa los límites de la ocupación puramente biológica o física. Es una función llena de sentido”. (Huizinga p.12). Justamente, tiene que ver más con una ocupación vital que con un instinto de conservación o acto reflejo. (1972:19).

- La libertad. “El juego por mandato no es juego (...) El niño juega porque encuentran gusto en ello, y en esto consiste precisamente su libertad.
- El juego no es la vida "corriente" o la vida "propiamente dicha". Más bien consiste en escaparse de ella a una esfera temporera de actividad que posee su tendencia propia.
- Se juega dentro de determinados límites de tiempo y de espacio. Agota su curso y su sentido dentro de sí mismo. Mientras se juega hay movimiento, un ir y venir, un cambio, una seriación, enlace y desenlace.
- El juego se convierte en parte de la cultura. Una vez que se ha jugado se convierte en una creación que está en el recuerdo y es transmitido por tradición y puede ser repetido. Esta posibilidad de repetición del juego constituye una de sus propiedades esenciales.
- El juego también se caracteriza por tener su propio campo que está marcado de antemano. El estadio, la mesa de juego, el círculo mágico, la escena, la pantalla, son todos ellos, por la forma y la función, campos o lugares de juego; es decir, terreno, dominio, en los que rigen determinadas reglas. Son mundos temporarios dentro del

mundo habitual, que sirven para la ejecución de una acción que se consuma en sí misma.

- En el campo de juego existe un orden, la desviación estropea todo el juego, le hace perder su carácter y lo anula. El juego tiene ritmo, armonía y además tensión porque cuando se juega existe incertidumbre, azar y se pone en juego las facultades del jugador: su fuerza corporal, su resistencia, su inventiva, su arrojo, su aguante y tiene que mantenerse dentro de las reglas de él.
- Cada juego tiene sus propias reglas y si estas no se respetan el juego se termina y se regresa al mundo habitual. Compartir las reglas del juego genera identidad e integración del grupo que juega, les hace compartir y sentirse parte de un equipo.

Desde otra perspectiva, la sociológica, cercana a la antropológica, destaca la teoría de Callois. En su libro *Los juegos y los hombres*, Callois en 1967 considera que el juego es una actividad que tiene las siguientes cualidades:

1. Libre: a la cual el jugador no podría estar obligado sin que el juego perdiera al punto su naturaleza de diversión atractiva y alegre;
2. Separada: circunscrita en límites de espacio y de tiempo preciso y determinados por anticipado;
3. Incierta: cuyo desarrollo no podría estar predeterminado ni el resultado dado de antemano, por dejarse obligatoriamente a la iniciativa del jugador cierta libertad en la necesidad de inventar;

4. Improductiva: por no crear ni bienes, ni riqueza, ni tampoco elemento nuevo de ninguna especie; y, salvo desplazamiento de propiedad en el seno del círculo de los jugadores, porque se llega a una situación idéntica a la del principio de la partida;
5. Reglamentada: sometida a convenciones que suspenden las leyes ordinarias e instauran momentáneamente una nueva legislación, que es la única que cuenta;
6. Ficticia: acompañada de una conciencia específica de realidad secundaria o de franca irrealidad en comparación con la vida corriente. (p. 37-38)

Sin duda, las visiones antropológicas y sociales son las más compatibles con el proyecto CAEI Florece. Se coincide con Huzinga, cuando señala que lo que importa es la cualidad del juego, el juego como una forma de actividad, como una forma llena de sentido y como una estructura social. Comprender el juego en su significación primaria, tal como la siente el mismo jugador. “el juego, en su aspecto formal, es una acción libre ejecutada "como sí" y sentida como situada fuera de la vida corriente, pero que, a pesar de todo, puede absorber por completo al jugador, sin que haya en ella ningún interés material ni se obtenga en ella provecho alguno, que se ejecuta dentro de un determinado tiempo y un determinado espacio, que se desarrolla en un orden sometido a reglas y que da origen a asociaciones que propenden a rodearse de misterio o a disfrazarse para destacarse del mundo habitual”.(Huizinga, 1972:26)

El juego es parte fundamental en la vida cultural, lo que interesa es el juego en su contexto dada su importancia en la interacción social, resaltando la experiencia lúdica, entender que en el juego no sólo se trata de crear un orden sometido a reglas inamovibles, que el juego también transforma esas reglas y crea nuevas porque tiene un papel dinámico y

transformador. Ver en el juego la gran posibilidad de tener múltiples interacciones en las que los sujetos que juegan pueden posicionarse, expresar, crear, elegir e identificarse.

En el juego están presentes el material lúdico, la estructura, el contexto y la actitud (Haydée Silva, 2005: p 10).

Material Lúdico. Conjunto de objetos unidos entre sí por vínculos determinados y usados para jugar. Lo que determina verdaderamente al objeto lúdico es el uso que de él hace el jugador, pero dicho uso no forzosamente resulta conforme a la regla que implican la estructura y el significado convencionales del objeto. Un objeto cualquiera adquiere un valor lúdico cuando alguien decide utilizar dicho objeto como juguete. (Silva, 2005, p 10).

La estructura. Es un sistema de reglas que el jugador se impone para llevar a cabo su acción. Todo jugador retoma o inventa una estructura en el momento en que decide usar un objeto en calidad de juguete. El juego es asunto de sentido y no de forma, por lo que tampoco hay estructura que sea lúdica en sí; no basta un sistema de reglas para confirmar la existencia del juego. . (Silva: 11)

El contexto. Conjunto de elementos objetivos y/o subjetivos exteriores al juego, los jugadores y los juguetes propiamente dichos pero que los condicionan. El contexto lúdico incluye factores como la determinación histórica (época, sociedad, sistema de valores en curso, imaginario colectivo; medio social, género, pertenencia generacional y nacional, lengua de los jugadores) y la determinación ideológica (condiciones de acceso a la cultura y al saber, acceso real, nexos con la ideología dominante, nexos entre jugadores, nexos con

las instituciones). Abarca también las condiciones concretas de realización de la actividad (lugar, tiempo, entorno físico...). (Silva: 11)

La actitud. Asumir que el juego como actividad sólo existe a través de realizaciones concretas. Mientras el profesor puede estar convencido en ciertos casos de haber implementado un juego, pues proporcionó al alumno cierto número de herramientas en ese sentido, el alumno puede por su parte percibir la experiencia sin la menor actitud lúdica. (Silva: 14)

Sin duda existen muchas otras aportaciones teóricas que pueden ser revisadas, no obstante en este marco general lo expuesto es lo que se consideró más relevante. Las discusiones a veces suelen ser extremas, como sí el juego es o no espontáneo, sí prepara o no para una vida adulta, sí es o no improductivo, sí es una actividad placentera o no siempre lo es. Lo cierto es que no es posible considerar las aseveraciones de manera universal, algunas veces se dará la espontaneidad, la productividad o se darán elementos significativos para una vida futura.

Es importante aceptar que en cada una de las afirmaciones expuestas hay posibilidades y que no se debe perder de vista que el juego existe gracias al sujeto que juega y éste está colocado en una gran diversidad de momentos históricos y contextos culturales.

La gran riqueza del juego es justamente la libertad que da para expresar pensamientos y sentimientos, la espontaneidad y el placer con que el niño se apropia de éste, la posibilidad de interactuar en múltiples y diversas direcciones, la inventiva y creatividad que supone el

escaparse de la realidad momentáneamente, la construcción colectiva y sus elementos de identidad, el reconocimiento de los logros a través del trabajo en equipo.

La intencionalidad en el juego por parte de los agentes educativos es valiosa pero no debe convertirse nunca en una serie de pasos rígidos que dejen fuera al sujeto que juega, porque desafortunadamente la escuela muchas veces institucionaliza el juego como una práctica escolarizada que ha de jugarse con las reglas y controles que dicta un sistema donde se reproducen de nuevo los roles autoritarios de quien detenta el poder.

4 PROYECTO CENTRO DE ATENCIÓN Y EDUCACIÓN INFANTIL “FLORECE” PARA NIÑOS MIGRANTES EN LA ZONA TABACALERA DE NAYARIT

En los capítulos anteriores se destacó que en relación al ejercicio de los derechos de la infancia México no ha logrado avances sustantivos. La suscripción de acuerdos internacionales y el fortalecimiento de su marco jurídico, mediante la expedición de leyes en esta materia, por hoy no se traducen en programas concretos, estructuras sólidas, asignación de presupuestos, recursos y materiales, así como seguimiento puntual de compromisos institucionales que permitan garantizar su ejercicio y revertir el constante deterioro en las condiciones y calidad de vida de la niñez mexicana.

En este marco se presentó la situación de los niños migrantes en los campos agrícolas, uno de los sectores de la población infantil más olvidados, que presentan graves rezagos sociales y requieren urgentes soluciones a su situación de explotación infantil. Es por ello que en los sustentos teóricos para fundamentar una alternativa de solución a esta problemática se incluyeron además de los principios orientadores y características deseables en la experiencia de intervención, elementos teóricos que perfilan las posturas ante el trabajo, la explotación infantil, la construcción de ciudadanía, así como un aspecto que para este sector de la población es esencial “lo lúdico”.

Pues bien todo lo descrito brevemente antecede el presente capítulo cuyo propósito es presentar el proyecto de intervención interinstitucional en la zona tabacalera de Nayarit,

que se denominó Centro de Atención y Educación Infantil (CAEI) Florece. Este proyecto se planeó en el año 2000 e inició su operación en el 2001.

4.1 Redes sociales e interinstitucionales

El Proyecto se presenta en dos ámbitos: el ámbito social, porque ahí inicia la construcción de redes sociales e interinstitucionales, y el Centro de Atención y Educación Infantil CAEI Florece.

Con la intención de analizar cómo se construyen las redes interinstitucionales y sociales que son andamio importante para el CAEI Florece, a continuación se muestra una representación gráfica que pretende explicar los primeros aspectos que son relevantes en la construcción del proyecto de intervención.

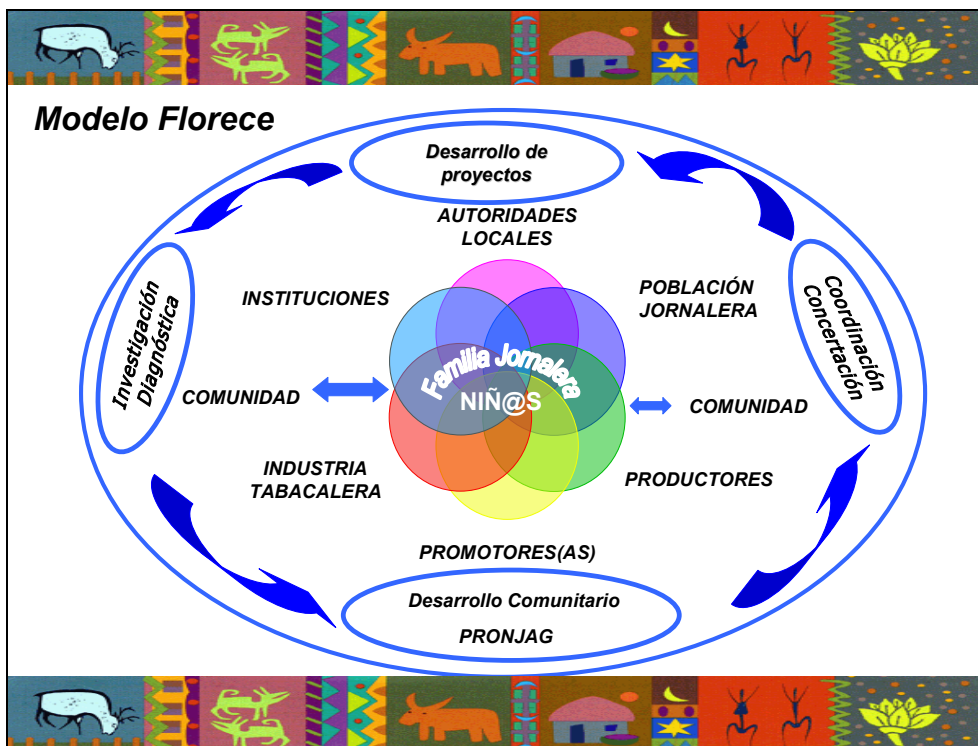


Ilustración 1. Modelo “Red interinstitucional y social”.

En la representación se coloca en el centro a los niños y niñas migrantes, para visibilizarlos y no olvidar que cualquier acción requiere responder a su problemática, características y necesidades. Esa ubicación estratégica es la que justifica la colaboración de instancias públicas, empresarios, productores, autoridades y familias jornaleras.

Cerca de las niñas y los niños se colocó a la familia jornalera agrícola migrante, básicamente porque la problemática de sus hijos, en gran parte se explica a partir de la problemática familiar. No se trata de dos realidades que se puedan comprender y contribuir a transformar por separado; ambas forman parte de un contexto sociocultural y económico, y la transformación de su realidad debe darse de forma conjunta.

Alrededor de los niños, niñas y familias, requieren participar e interactuar diferentes sectores de la sociedad e instancias públicas para contribuir a solucionar su problemática. La instancia que convocó e impulsó la articulación social e interinstitucional a través de sus promotores sociales fue el Pronjag.

Los promotores sociales son operadores de campo. Se trata de profesionales³⁸: sociólogos, antropólogos, educadores, trabajadores sociales y agrónomos cuya responsabilidad radicó en tejer toda la red de relaciones interinstitucionales y sociales. A continuación, se explica la operación de esta red.

Las primeras interacciones que se generaron fueron entre promotores, familias jornaleras e integrantes de la comunidad, con base en la metodología de trabajo del Pronjag, que se denomina “Promoción Social” y que se refiere a impulsar la participación organizada y corresponsable de las familias jornaleras en la propia definición de sus necesidades y de propuestas de solución

Los promotores sociales realizaron diagnósticos con las familias jornaleras; lo que permitió tener conocimiento sobre las características, necesidades, procesos migratorios, formas de vida y de trabajo de esta población. Con base en esta información establecieron contacto con las personas de la localidad aledaña a los campos agrícolas para hacer visible la problemática de las familias jornaleras y sus hijos; se difundió la importancia de su actividad productiva como aportación económica a la entidad y región e, igualmente, se

³⁸ Este grupo de promotores sociales estuvo coordinado por la representante del Pronjag en el estado de Nayarit y yo desarrolle las funciones de asesoría, gestión y coordinación general del proyecto CAEI.

sensibilizó a los habitantes de las localidades aledañas a los campos tabacaleros para que participaran en la solución de los problemas que padecen los niños migrantes.

La labor de participación comunitaria que coordinaron los promotores sociales pareció decisiva para la convivencia, respeto y solidaridad entre la población migrante y los habitantes de las comunidades cercanas a los campos agrícolas, por ello es importante considerar esta acción como otro de los aspectos relevantes de esta experiencia de intervención.

Los promotores y promotoras sociales visitaron a las autoridades municipales, con los resultados del diagnóstico, los sensibilizaron y convencieron de coparticipar en una serie de acciones conjuntas que permitieran integrar a otros sectores sociales. Es así que con el aval de autoridades locales, se abrieron otras posibilidades de interacción con empresas tabacaleras, productores y agentes institucionales.

En asambleas y reuniones, impulsadas por el Pronjag y sus promotores sociales, se presentaron los diagnósticos de niños migrantes ante representantes de diferentes sectores sociales e interinstitucionales³⁹ y a partir de ellos se definieron, objetivos, formas de participación, ubicación de proyectos, infraestructura, montos de inversión, compromisos y responsabilidades, acciones y esquemas operativos.

³⁹ Presidentes municipales, productores, representantes de jornaleros, representantes de la industria tabacalera, personal institucional de SEP, Secretaría de Salud, CONAFE y SEDESOL.

También se integraron comisiones, donde participaron los representantes de los sectores social, institucional y empresarial. Se conformaron comisiones de trabajo para dar seguimiento a las obras de infraestructura, para gestionar servicios y aportaciones con las instituciones públicas, para custodiar los bienes de los CAEI Florece, para la adquisición de material y equipo. Todas las relaciones que se tejieron, permitieron establecer compromisos y responsabilidades, a continuación se revisan con más detalle cada una de estas.

La generación de relaciones con las autoridades locales del municipio fue esencial porque de ellas depende la atención a los jornaleros agrícolas: apoyar con recursos financieros, materiales ó humanos los proyectos y acciones para esta población; gestionar ante la Asamblea Ejidal la donación del terreno para el CAEI Florece ó contribuir para su adquisición, fomentar la participación de los productores (empleadores) y promover acciones y programas, en coordinación con otros municipios y entidades, para dar continuidad a las acciones emprendidas.

Otro enlace importante en la red fue con la Industria tabacalera que en esta experiencia se integró por las empresas: British American Tobacco México; Philip Morris México – Cigatam-Tadesa; Tabacos del Pacífico Norte y Alliance One Tabaco México. Incluir en la red a la Industria resultó polémico, porque en gran medida la problemática que viven las familias jornaleras se debe a sus esquemas de operación⁴⁰, que les deja grandes ganancias, sin asumir su responsabilidad social.

⁴⁰ Se trata de empresas que acuerdan con los pequeños productores (desde una a cinco hectáreas) la siembra del tabaco, con la promesa de ofrecerles la asesoría técnica y comprarles el producto. Así que el pequeño productor es el que contrata a los jornaleros, por ello la industria no establece con ellos una relación laboral.

Justamente por esa responsabilidad que tiene la Industria se consideró obligada su participación en esta red, así que el Pronjag promovió la firma de un convenio entre las cuatro empresas tabacaleras, representantes de productores (Asociación Rural de Interés Colectivo. ARIC tabacalera) e instituciones públicas. En el marco del convenio se definieron responsabilidades y compromisos.

La industria tabacalera, aportó recursos financieros para: apoyar la construcción, equipamiento y materiales de los centros, las cuotas de los trabajadores que se afiliaron a los servicios médicos del IMSS, participó en los costos de operación de los CAEI y en los gastos derivados de la eliminación de riesgos de contaminación ambiental.

ARIC tabacalera, representante de los productores de tabaco, participó en las gestiones para la donación de terrenos, ofreció todas las facilidades para que el personal de la red tuviera acceso a los campos agrícolas (porque al tratarse de propiedades privadas, no se puede ingresar a los mismos sin permiso), sensibilizó a los jornaleros agrícolas sobre la importancia de participar en el CAEI y se comprometió junto con las empresas agrícolas a mejorar las condiciones laborales de los trabajadores agrícolas. Entre estas últimas, eliminar la fumigación de las plantas durante las horas de trabajo, contar con acciones de supervisión y control sobre el uso de las herramientas y maquinaria, realizar campañas para recoger y destruir envases de agroquímicos, pláticas sobre medidas preventivas de contaminación ambiental, instalación de regaderas para que los jornaleros y sus hijos no se bañaran en los canales de riego e instalar tiendas de campaña.

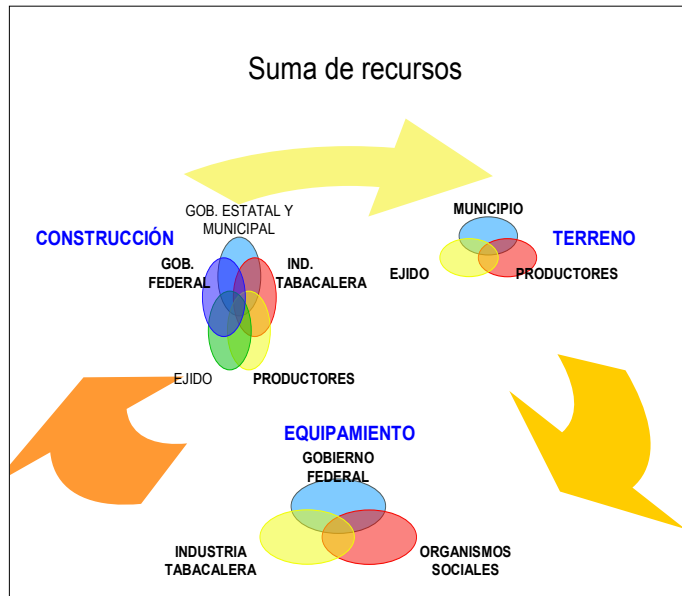


Ilustración 2. Suma de recursos para la construcción del CAEI.

La interacción entre promotores y agentes institucionales, fue la más sencilla, a través de reuniones de trabajo se definieron niveles de participación en los servicios, recursos y materiales por aportar, en cobertura de atención y se firmaron bases de colaboración.

Además de que el Pronjag participó en el proyecto como Instancia Social convocante, organizadora y coordinadora, se responsabilizó de las siguientes acciones:

- ❖ Participar con recursos financieros para la edificación y equipamiento de la infraestructura del CAEI.
- ❖ Gestionar y realizar la capacitación del personal operativo.

- ❖ Participar en la operación del CAEI, para ello se apoyó en la experiencia de sus promotores sociales.
- ❖ Realizar diagnósticos para cada localidad donde se instale un CAEI.
- ❖ Realizar el diseño del “Modelo arquitectónico” y participar en su equipamiento.
- ❖ Participar en el programa de trabajo específico para cada Centro.
- ❖ Elaborar convenios, contratos o acuerdos para el arrendamiento, préstamo o cesión de terrenos para la construcción de los Centros.
- ❖ Participar en reuniones de seguimiento de la operación del CAEI para valorar los avances logrados en cuanto a su funcionamiento; la calidad de los servicios y los problemas y dificultades en el proceso de operación.

Desde esta perspectiva el inicio del CAEI Florece, se construyó gracias al establecimiento de una red de participación con productores, autoridades locales, instituciones públicas, empresarios y familias jornaleras, y se fundamenta en su experiencia, programas, recursos y servicios.

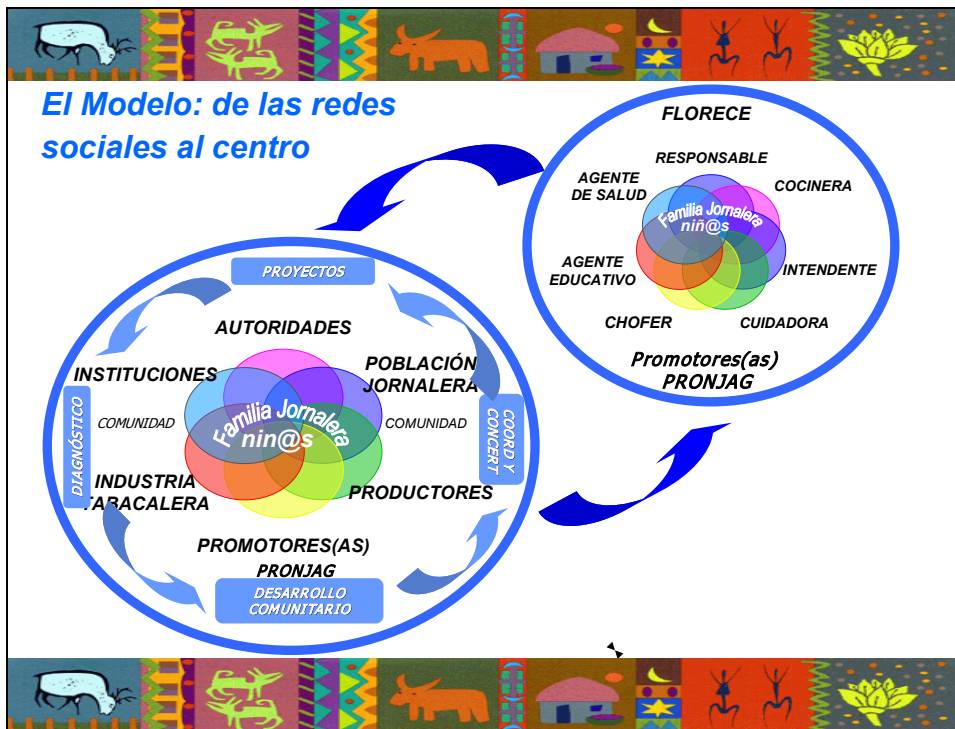


Ilustración 3. La red social en la construcción del Centro Florece

En esta representación se puede visualizar el proyecto en dos escenarios o planos, el del ámbito social y el del centro, ambos se influyen e interrelacionan. En estos dos planos, el centro no es ajeno a la sociedad y a las relaciones que en ella se presentan y a la inversa; por ello la explicación de Florece no está al margen de lo social y comunitario.

Toda la red social que se teje en el ámbito social es la que permite definir al Florece como Centro, pero además todo lo que se espera de él, qué tipo de servicios deberá ofrecer, cómo se organizará, con qué tipo de personal, a qué se le dará importancia, entre otras expectativas. De tal modo que cuando el Centro Florece nace, ya existe un largo recorrido de construcción del mismo.

4.2 El Centro de Atención y Educación Infantil CAEI Florece

El Centro de Atención y Educación Infantil CAEI, es el nombre con el que se designó a los espacios para los niños migrantes⁴¹, donde pudieran hacer posibles algunos de sus derechos, entre ellos los relacionados con lo lúdico, educación, alimentación, atención médica, seguridad y protección.

El CAEI se diseñó como un espacio diferente a la escuela y a la guardería, en especial porque sus horarios, reglas y normatividad no son fijos, es decir se ajusta a las características y necesidades de las familias trabajadoras agrícolas y de los niños migrantes. Esto es muy importante señalarlo para que el proyecto de intervención no sea valorado desde esta visión oficial.

4.2.1 Objetivo del CAEI Florece

Contribuir al ejercicio de los derechos de los niños migrantes con espacios que ofrezcan servicios lúdicos, de educación, alimentación, salud, y protección; al mismo tiempo que se propicie de manera gradual el trabajo infantil.

⁴¹ Ubicados en Amapa, La Presa y El Corte, municipio de Santiago Ixcuintla y Tamarindo en el municipio de Rosa Morada.

4.2.2 Participantes

Gobierno Federal, Estatal y Municipal

- ❖ SEDESOL - Pronjag
- ❖ Secretaria de Educación Pública
- ❖ CONAFE
- ❖ Secretaría de Salud

Empresas Tabacaleras

- ❖ British American Tobacco México
- ❖ Philip Morris México – Cigatam - Tadesa
- ❖ Tabacos del Pacífico Norte
- ❖ Alliance One Tabaco México

Sociedad Civil

- ❖ Asociación Rural de Interés Colectivo. ARIC tabacalera.
- ❖ Desarrollo Rural de Nayarit (DERNAY) (Contratada por las Empresas Tabacaleras.

4.2.3 Estructura

Se diseñó para que, en su operación, interactúen diferentes agentes de manera articulada y organizada: las familias jornaleras agrícolas, los niños migrantes, autoridades, instituciones públicas, empresas tabacaleras, productores y organismos sociales.

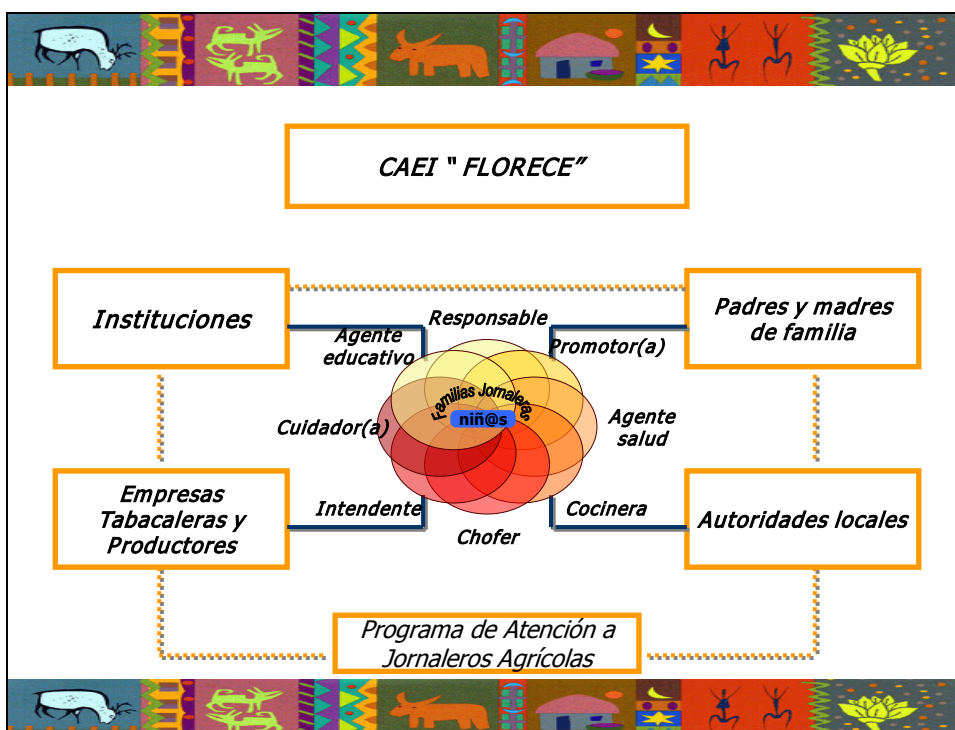


Ilustración 4. Estructura del CAEI, propuesta a partir de la experiencia de las Promotoras Sociales del Pronjag que participan en Florece.

La base de la estructura, es el Pronjag, quien como ya se mencionó, a través de sus promotores sociales se encargó de convocar, sensibilizar y organizar a todos los participantes sociales e institucionales.

Dentro de la estructura presentada una figura central es la responsable del Centro, quién fue seleccionada⁴² por su amplia experiencia en el trabajo comunitario y por la aceptación que tenía con las familias trabajadoras en los campos de Tabaco. Esto fue estratégico ya que no es sencillo que los padres confíen el cuidado de sus hijos a personas o instituciones.

La responsable del Centro organizó el trabajo de los promotores y promotoras sociales, quienes iniciaron con recorridos por las parcelas, ubicando en cada una de ellas a las familias jornaleras, a quienes encuestaron para obtener información sobre el número de integrantes, lugar de procedencia, tiempo probable de estadía en la localidad, etc. A partir de esa información se organizaron las reuniones interinstitucionales y se construyó un Programa de trabajo con requerimientos en materia de recursos, financieros, materiales y humanos, así como responsabilidades.

En el Programa de trabajo se inició la selección y/o contratación de todo el personal que integró los CAEI, con excepción de la Responsable que ya había sido seleccionada. Los integrantes fueron dos promotoras sociales, cuatro madres cuidadoras, seis agentes educativos de preescolar y primaria, cuatro cocineras, seis chóferes, un intendente, maestros de preescolar y primaria, así como personal de salud (ver anexo 1).

Todo el equipo fue apoyado por el trabajo administrativo de una organización social que contrató la industria tabacalera, con el acuerdo de que lo administrativo se subordinaría a lo académico y no a la inversa.

⁴² Es seleccionada por el Pronjag. El perfil de los promotores sociales se caracteriza por: sensibilidad ante los problemas sociales, vocación de servicio comunitario; tener disposición al trabajo en equipo, respeto a la cultura y tradiciones de los migrantes, así como iniciativa para solucionar problemas.

4.2.4 Componentes

Los componentes del CAEI Florece son lo lúdico –juego y recreación-, educación, alimentación, salud y transporte.

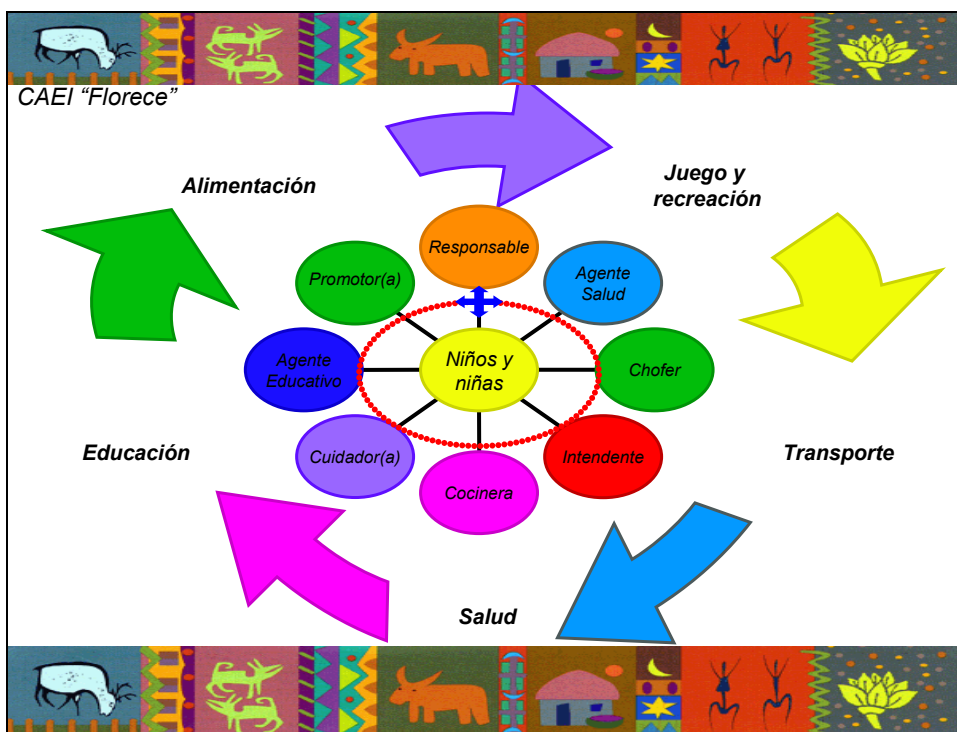


Ilustración 5. Interacción entre los participantes del Centro a partir de los servicios

Al centro están los niños y niñas, hijos de familias jornaleras migrantes y alrededor de ellos interactúan diferentes figuras para articular los servicios que se han venido gestionando desde el ámbito social.

A. Componente Lúdico

El juego y la recreación es uno de los principales componentes del CAEI Florece. Se integró a través de la “Ludoteca para niñas y niños migrantes”, cuyo propósito central fue crear un ambiente favorable en el que el juego fuera un medio para generar situaciones de aprendizaje, de intercambio y comunicación social y para permitir el ejercicio de los derechos humanos.

Se buscó que las distintas situaciones que se generaron al interior de las ludotecas permitieran a los pequeños ejercer su libertad de expresión, de organización, de información y de participación. Las ludotecas se presentaron como espacios donde los niños y las niñas fueran respetados, reconocidos y valorados; donde tuvieran la posibilidad de jugar, divertirse, aprender y vivir su infancia, principios que también eran orientadores de las acciones que se realizaron en el resto del centro.

Se estableció que las acciones tuvieran como base la gran diversidad cultural de los diferentes grupos étnicos (mixtecos, triquis, huicholes, mexicaneros y mestizos) a los que pertenecen los niños con los que se trabajó en la ludoteca.

Las ludotecas para niños migrantes se constituyeron, como espacios de y para los niños, donde se realizaron situaciones que pretendieron ser atractivas, divertidas y flexibles, así como altamente formativas.

La ambientación de cada ludoteca en los CAEI Florece se realizó considerando los distintos espacios culturales que los grupos de niños tienen en sus lugares de origen. De esta manera, se representó el mercado, la plaza o la feria; el lugar en donde los hombres y las mujeres de su pueblo tejen, hilan o elaboran artesanías, o bien en donde realizan sus asambleas comunitarias.

La idea fue que las situaciones lúdicas, permitirán el intercambio cultural. Por ejemplo, se desarrollaron situaciones en las que se juega a vender y comprar, como en el mercado de la Huasteca; o a representar la fiesta de la Guelaguetza, en Oaxaca; o a moldear artesanías de barro, como en Guerrero, o a elaborar collares, como lo hacen los Tepehuanes.

Los elementos de ambientación, los materiales, los juegos y los juguetes, fueron cuidadosamente seleccionados para favorecer el intercambio de las manifestaciones culturales. También se incluyeron otros juegos y materiales de diferentes culturas y regiones del país.



Fuente: SEDESOL. Juguetes tradicionales

La “*Ludoteca para niñas y niños migrantes*” se acompañó de un intenso trabajo de formación de ludotecarios, que en la mayoría de los casos fueron maestros(as) y promotores(as), quienes recibieron capacitación y asesoría de personal especializado.⁴³

La ludoteca integró talleres para niñas y niños, que se ofrecieron en horarios vespertinos, para niños de 5 a 14 años: teatro infantil, iniciación a la música, artes plásticas y recreación literaria.

Taller de artes plásticas. Orientado a la expresión mediante el dibujo, la pintura y el modelado. El propósito fundamental fue que a través de este tipo de taller, los niños y niñas

⁴³ El responsable de la asesoría y formación de ludotecarios fue Demetrio Valdez Alfaro. Tempoliberólogo Dirección General de Actividades Deportivas y Recreativas. UNAM

recrearán los ambientes naturales que conocen en sus lugares de origen y durante su recorrido a los lugares de trabajo; muestren cómo es el lugar donde viven; quiénes son; que representen a su familia, que plasmen sus elementos culturales: vestido, artesanías, símbolos, fiestas tradicionales, entre otros. Que usen, manipulen y trabajen materiales, como barro, papel reciclado, tela, tierra, madera, hojas de árboles y todo lo que su imaginación les permita para representar y hacer diferentes productos: máscaras, paisajes, dibujos, cazuelas, jarras, retratos, etcétera.

La expresión libre fue el punto medular y alrededor de ésta los ludotecarios tenían la difícil tarea de favorecer la creatividad, la imaginación, la observación, la exploración, la participación, el respeto y reconocimiento de logros, así como la no discriminación, la autonomía, la responsabilidad, la solidaridad como grupo, entre otros valores y actitudes fundamentales.

Taller de recreación literaria. El propósito central fue acercar a las y los niños a la literatura, al placer de leer y descubrir el poder y la belleza del lenguaje en todas sus manifestaciones. Entre los textos se seleccionaron: cuentos, leyendas, poesías, refranes y dichos populares, adivinanzas y canciones entre otras formas y géneros. Se usaron diversas estrategias: lectura en voz alta, lectura colectiva, grabaciones, juegos y actividades.

Las diversas actividades en torno a las lecturas eran la base para: despertar su interés; generar preguntas; propiciar participaciones; identificar personajes y roles; analizar partes del texto; sintetizar mensajes; recrear, inventar y construir otros inicios y finales o historias

completas; sacar moralejas; estimular la imaginación, adivinar y predecir sucesos; todo ello de manera individual y colectiva.



Fuente: SEDESOL. Talleres

Taller de teatro infantil. El propósito era iniciar a los niños en el manejo de diversas técnicas de comunicación y expresión corporal, haciendo uso de espacios, movimientos y entonaciones para representar distintos papeles o roles.

Preferentemente se representaron teatro y otras tradiciones orales populares que caracterizan la forma de vida en las comunidades de origen de los niños y niñas, de sus padres o abuelos. Los ludotecarios tenían dentro de las directrices de este taller: propiciar la confianza, la seguridad, la autoestima, la libertad de expresión, el ejercicio de las

emociones, el reconocimiento de los logros, el trabajo en equipo, el establecimiento de reglas, la sensibilidad para asumir roles, la creatividad y la imaginación.

Taller de iniciación a la música. El ritmo, la armonía, el equilibrio, las sensaciones, fueron aspectos fundamentales en este taller. Por ello el propósito fundamental fue iniciar a las niñas y niños en la música, desde la coordinación y movimientos del cuerpo —al palmear, marchar, chasquear los dedos, emitir sonidos rítmicos—; el uso de objetos con los que se pueden producir sonidos —botellas vacías, ruido del agua, hojas, papel, maderos y otros materiales similares—, hasta el uso de instrumentos sencillos como cascabeles, flautas, tambores, armónicas, panderos y caracol de mar, entre otros.

Los movimientos del cuerpo, la emisión de sonido y el manejo de instrumentos, entre otros, fueron formas de expresión para favorecer la sensibilidad, agudizar el oído, permitir relacionarse con el ambiente natural, fortalecer la coordinación y el ritmo y posibilitar otras formas de lenguaje y comunicación.



Fuente: SEDESOL. Taller de música

De esta manera, “*La ludoteca para niñas y niños migrantes*” cumplió dos importantes funciones: una, como espacio que, por sí mismo, fue una opción de desarrollo y, la otra, como generadora de otras opciones formativas no escolarizadas, entre las que se encuentran los talleres y la organización de juegos al aire libre.

B. Componente Educativo

Las opciones educativas al interior del CAEI Florece se organizaron en dos niveles: educación inicial y primaria. La inicial, para niños desde un mes de nacidos hasta seis años, la educación primaria para niños de siete a catorce. La programación fue muy flexible, ya que la edad no siempre correspondía al nivel educativo en el que deberían estar los niños.

Educación inicial

Para ofrecer educación en este nivel el Pronjag se vinculó el Fondo de la Naciones Unidas para la Infancia (Unicef), con quien compartía su preocupación fundamental por los derechos de la infancia. Ambas instancias sumaron recursos financieros y contrataron los servicios de una especialista⁴⁴ para elaborar un programa de atención y educación para niños migrantes, del que se derivaron una gran diversidad de materiales para apoyar al equipo que participó en esta modalidad.

Principios centrales de este Programa (Chapela, 2002, p. 7)

- ❖ “La importancia de que la niñez se convierta en un asunto que nos importe a todos, como familias, como grupos sociales, como seres humanos.
- ❖ Que los niños sean tratados con dignidad y respeto, con afecto y cariño, tanto en los Centros, como por sus familias y comunidades, pero también por la sociedad.
- ❖ El derecho que tienen las niñas y los niños a crecer y desarrollarse en un ambiente cálido, cercano y de acuerdo con los valores, la lengua y las costumbres del grupo social al que pertenecen.
- ❖ Generar una cultura de protección, atención y cuidado a las niñas y los niños hijos de jornaleros”

⁴⁴ Luz María Chapela, especialista en educación infantil, elaboró una propuesta educativa para los niños y niñas migrantes.

Materiales Educativos

El paquete de materiales básicos (Chapela, 2002) incluye Cuadernos de trabajo, Fichero, Cédulas de seguimiento y evaluación, así como material de formación para madres cuidadoras.



Fuente SEDESOL. Cuadernos del CAEI.

- Cuadernos de trabajo. Los cuadernos en conjunto presentan alternativas para el uso del tiempo y los espacios, describen y analizan estrategias de prevención, salud, nutrición, seguridad, educación y juego. Se manejan a partir de situaciones y ejemplos, no como contenidos teóricos. Los Títulos de los cuadernos son: Marco general, Alimentación, Desarrollo integral y paso a paso, Pensamiento lógico

matemático, Familias y comunidades, Juego, Autoestima, Límites, reglas, seguridad y Comunicación.

- Marco General. Presenta una explicación muy sencilla sobre las funciones que deben desempeñar cada uno de los participantes: niñas y niños; responsables de grupo; padres y madres de familia; comunidad jornalera, y promotores sociales.
- Alimentación. Ofrece información sobre la importancia de tener una adecuada alimentación y hábitos de higiene para una vida más saludable. Presenta distintos tipos de menús y realiza recomendaciones muy prácticas.
- Desarrollo integral y paso a paso. Señala algunos indicadores de crecimiento y desarrollo que orientan el seguimiento y valoración de niñas y niños en distintas etapas, poniendo especial interés en aspectos como: el cuerpo en movimiento; el pensamiento lógico matemático; la comunicación; la relación con la naturaleza, el cuidado ambiental y la identidad.
- Pensamiento lógico matemático. Proporciona información para observar y comprender el desarrollo de niñas y niños, en aspectos como: espacio, tiempo, clasificación, seriación, relación uno a uno, conteo, razonamiento y juego simbólico.
- Familias y comunidades. Aborda temas como: nuestra identidad; organización comunitaria, interacciones familiares y comunicación.

- Juego. En este material se ofrecen elementos para propiciar las actividades lúdicas, la convivencia, la construcción de conocimientos, la pertenencia social, el desarrollo de la identidad y la autoestima, entre otros.



Fuente: SEDESOL. Juegos de mesa y de construcción

- Autoestima. Brinda los elementos básicos para fomentar en niñas y niños la capacidad de apreciarse a sí mismos y a los demás. De manera particular, resalta la importancia de apoyar los procesos constructivos de la autoestima infantil, de mirarse, valorarse y hacer lo mismo con sus compañeros, mediante el desarrollo de diferentes actividades.

- Límites, reglas y seguridad. Propone asumir la seguridad como un asunto preventivo e identificar los posibles factores de riesgo en los diferentes espacios del Centro. Además recomienda el establecimiento inteligente y firme de límites y reglas, con la participación de los niños y presenta algunos ejemplos concretos de ambientes seguros.
- Comunicación. Aborda la comunicación como un proceso continuo, que permite el intercambio de ideas y sentimientos. A partir de este proceso las personas se conocen y descubren nuevos puntos de vista y nuevos horizontes. También propone algunas técnicas e instrumentos para propiciar la comunicación respetuosa, alegre, personal y dinámica.
- Fichero. En las fichas se encuentran actividades y conocimientos en relación a las áreas de desarrollo. Para cada etapa de desarrollo de las niñas y los niños se explicitan objetivos y actividades diferentes. Desarrollo de los movimientos finos y gruesos: Rimas y cantos para las manos, juegos simbólicos, movimiento, música y canciones, equilibrio, laberintos, trazos, saltos, juegos, etc. Hay diversos tipos de fichas: las que son complementarias a los Cuadernos de trabajo; para la elaboración de juguetes, mobiliario y materiales educativos de bajo costo.



Fuente: SEDESOL. Fichas de trabajo

- Cédulas de seguimiento y evaluación. Existen dos, una registra los logros de los 0 a los 2 años de edad, y la otra lo hace de los 2 a los 5 años once meses. De manera sintética definen las características del proceso de desarrollo en cada etapa.
- Material de Formación. Se utiliza en los eventos de Capacitación inicial y formación permanente. Es un apoyo para que los promotores guíen sus reuniones con el personal operativo o con los padres usuarios; así como en los Talleres de Madres cuidadoras. Entre sus contenidos están: las funciones de los diversos agentes, objetivos; la educación como proceso; seguridad preventiva; oferta educativa; el mundo que nos acoge y del que formamos parte; reuniones de madres

y padres de familia y red de apoyo. Este es el material de formación y de consulta permanente, tanto para las madres Cuidadoras, auxiliares, promotoras responsables del Centro y cocineras, pero también puede ser de interés para los padres y madres y personas de la comunidad jornalera, así como el personal de otras instituciones, que tengan relación con los niños y las niñas y se interesen en ellos.

Madres cuidadoras

La operación de este nivel se sustentó en el trabajo de “madres cuidadoras”, jornaleras que llegaron a trabajar a los campos de tabaco y fueron propuestas por otras madres migrantes para cuidar a los niños más pequeños.



Fuente: SEDESOL. Madre Cuidadora

Entre los aspectos relevantes que fundamentaron la elección de madres cuidadoras están los siguientes:

- Conocen la problemática de las mujeres jornaleras, ya que la viven cotidianamente.
- Su relación con los pequeños es muy cálida y respetuosa.
- Son conocidas por las familias de cortadores y ensartadores de tabaco; en ellas se deposita la confianza para el cuidado y atención de los niños.
- Hablan el mismo lenguaje que las demás mujeres jornaleras, lo que facilita la comunicación.
- Son más solidarias con las madres usuarias en cuanto a: horarios de atención y cumplimiento de requisitos (entre ellos que los niños lleguen al centro limpios, con uñas cortadas, mudas o pañales en caso necesario) porque saben el significado de laborar en los campos agrícolas y las cargas de trabajo que tienen las madres.
- Se convierten en una pieza clave para generar trabajo en equipo con otras mujeres, y contribuyen a una mayor cohesión social entre familias jornaleras.

Las situaciones de aprendizaje se orientaron a impulsar en los niños y niñas: el desarrollo motriz, saltar, brincar, trepar, ensartar cuentas, aprender a vestirse, pintar, recortar; el pensamiento lógico, como experimentar, armar, construir, inventar; la comunicación, como dialogar, expresar, escuchar, interactuar; y muchas otras que favorecen el desarrollo de sus capacidades. En cada una de las situaciones de aprendizaje se buscó que niños y niñas fueran tratados con respeto, pudieran expresarse con libertad, fueran escuchados y reconocidos, además de que conocieran y practicar sus derechos.



Fuente: SEDESOL: Juegos

Las madres y los padres jornaleros apoyaron en la elaboración y mantenimiento de juguetes y materiales educativos; grabaron cuentos, leyendas, canciones de cuna e historias de sus pueblos, para que los escucharan sus hijos en el Centro. También cabe señalar que los padres participaron en pláticas o talleres de salud, nutrición y primeros auxilios. Así, se vinculó la formación de los menores a la de sus padres en un mismo proceso.



Fuente: SEDESOL. Materiales elaborados por las Madres

Este programa tuvo ventajas importantes ya que las opciones de oferta educativa y de cuidado diario del IMSS o del DIF nunca llegaron a las zonas rurales donde se encuentran los niños, además de que su normatividad los hubiera excluido por no contar con documentación personal (cartillas de vacunación y actas de nacimiento), por no tener la posibilidad de llevar dos mudas, pañales o las condiciones de higiene y salud que en estas instituciones se solicita y además porque los horarios que estas se ofrecen no coinciden con los horarios de las madres trabajadoras

Primaria

El Sector Educativo a través de CONAFE y SEPEN otorgó educación primaria, además de que asignó un presupuesto para la operación de los servicios: becas, materiales escolares y didácticos, capacitación y pago de los maestros o maestras.

La participación de estas instancias educativas fue muy significativa porque a partir del intercambio de información sobre los diagnósticos de los niños migrantes, se reorientaron los esquemas normativos, se adaptaron algunos materiales educativos y se fortaleció la formación de los agentes educativos.

CONAFE como institución pionera en la atención educativa a niños migrantes, ya tenía una visión muy clara de lo que se requería para ofrecer servicios de educación básica. Uno de los aspectos sustantivos de su Plan de estudios fue retomar la diversidad cultural como una herramienta pedagógica y el proceso migratorio como una oportunidad para generar aprendizajes. La forma en que organizó sus temas y situaciones de aprendizaje resultó muy flexible para irse adecuando a los momentos y situaciones del grupo, organizó unidades completas en sí mismas y relativamente cortas.



Fuente: SEDESOL. Grupo atendido por CONAFE

CONAFE también introdujo la formación y el desarrollo de valores, entre los que se pueden mencionar los relacionados con: el respeto a sí mismos y hacia los demás, la igualdad, el reconocimiento de logros, la pertenencia a un grupo, la responsabilidad, la participación y la libre expresión, entre otros, que son muy valiosos en la formación de los niños y niñas.

Por su parte la SEP ofreció educación primaria, con un programa educativo, que tiene como marco el modelo educativo escolarizado nacional. Trabajo con maestro que no hablaban la lengua materna de los niños y que tenían poca experiencia en trabajo con niños migrantes. Entre las principales aportaciones que realizaron a esta experiencia, se pueden mencionar: la integración de un excelente paquete de materiales diversificados, atractivos, sencillos, lúdicos y cercanos a las características de niñas y niños migrantes; adaptación de los ciclos

y periodos escolares a los tiempos de permanencia de las familias jornaleras en los lugares de origen o de atracción.

Tanto los maestros de SEPEN como de CONAFE, además de desarrollar su función de educar, se incorporaron a otras acciones, entre ellas: ayudar a bañar a los niños, dar de comer, ambientación en el CAEI y visitas a madre o padre para resolver cualquier problema con el niño. .

C. Componente de Alimentación

En el componente de alimentación, además de los contenidos que en educación inicial se trabajaron en la formación del equipo que participó éste, las acciones relevantes para todo el Centro fueron las siguientes:

- ❖ Establecer menús diferenciados para el desayuno, comida y colación de los niños de acuerdo con su edad, características físicas. Se retomaron los requerimientos mínimos de nutrición establecidos en la normatividad del IMSS.
- ❖ Preparar y administrar los alimentos y las fórmulas lácteas.
- ❖ Canalizar a niños con problemas de nutrición a unidades de recuperación nutricional para su atención.
- ❖ Cuidar las condiciones de higiene en la preparación de los alimentos.
- ❖ Realizar asambleas, juntas y pláticas con las familias jornaleras y personal del Centro a fin de promover su apoyo y participación activa en la prestación del servicio de alimentación.

- ❖ Capacitación y formación continua del personal del Centro en materia de alimentación
- ❖ Definir los lineamientos y mecanismos mediante los cuales se seleccione a los proveedores de alimentos.
- ❖ Establecer una canasta de alimentos básica, que permita elaborar los menús (desayuno, comida y colación) de acuerdo con los grupos de edad determinados.
- ❖ Definir los lineamientos y mecanismos de almacenamiento y manejo de alimentos, para conservarlos en óptimo estado.



Fuente: SEDESOL. Alimentación en el CAEI

D. Componente de Salud

Este componente consideró acciones de prevención, atención médica, y de promoción a la salud, así como de vigilancia y control epidemiológico. Este esquema se apoyó en la Secretaría de Salud Estatal.



Fuente: SEDESOL. Vacunación

Dentro de los aspectos más relevantes de este servicio, se pueden mencionar:

- ❖ Exámenes médicos para determinar el estado de salud de niñas y niños que ingresaron a los CAEI.
- ❖ Registro y seguimiento, de manera periódica, al peso y la talla.
- ❖ Aplicación y control del esquema básico de vacunación.
- ❖ Administración y control de medicamentos, vitaminas y/o fórmulas lácteas.
- ❖ Canalización de los menores a unidades médicas para su atención en los casos que se requiera y darles seguimiento.
- ❖ Recomendación de medidas para mejorar las condiciones de higiene de los niños, así como la limpieza de las instalaciones.

- ❖ Realizar reuniones de sensibilización (asambleas, juntas, pláticas) dirigidas a madres, padres, personal del centro y miembros de las comunidades jornaleras, a fin de promover su apoyo y participación activa en la prestación del servicio de salud.

E. Componente: servicio de transporte

El servicio de transporte en el Modelo fue esencial porque las familias jornaleras agrícolas, quienes inician sus labores desde las cinco de la mañana o incluso antes, no podían llevar a sus hijos al Centro. Para ellas representó una gran ayuda que las camionetas contratadas por la industria tabacalera pasarán por sus hijos a su lugar de trabajo, para trasladarlos al Centro y que por la tarde los regresarán a la parcela.

Las definición de las rutas de traslado, las realizó la responsable del Centro a partir de la información proporcionada por los Comisarios ejidales y los productores de ARIC. Según la cantidad de rutas establecidas, es el número de chóferes⁴⁵.

Cumplir con el traslado de los niños y niñas al Centro fue una de las responsabilidades más complejas, entre otras razones, porque para llegar a los campos agrícolas hay que transitar por caminos empedrados, caminos de terracería, brechas en mal estado; así como por tramos de camino asfaltados de tránsito pesado. Por ello se tuvieron que contar con camionetas en óptimas condiciones de funcionamiento, que tuvieran la herramienta

⁴⁵ Para la experiencia de cada CAEI Florece generalmente fueron seis rutas y seis chóferes.

necesaria: llanta de refacción, extinguidor y seguro, además de disponer de una bitácora donde se llevará el control de combustible y servicios de reparaciones.

Cada chofer era acompañado por una cuidadora o promotora y a veces por dos para asegurar un traslado seguro y una entrega sin riesgos, ya que a muchos niños es necesario acompañarlos al interior del campo, en las ramadas donde trabajan sus padres. Por seguridad cada vehículo transportaba un máximo de 25 niños y niñas.

Sin duda el transporte es uno de los servicios indispensables porque en los campos tabacaleros no es posible construir infraestructura, por un lado porque se trata de propiedad privada de pequeños productores y por otro porque las condiciones de contaminación no son adecuadas para los niños. La seguridad es uno de los aspectos relevantes que se deriva de esta experiencia y que requiere ser considerada.

F. Componente de Capacitación y Formación

Un aspecto prioritario para el desarrollo y operación del CAEI Florece, fue la formación y especialización del personal, sí bien la infraestructura lograda fue importante, ninguna experiencia funciona si carece del equipo con la experiencia, conocimientos, compromiso, calidad y calidez humana.

La capacitación se apoyó tanto con material diseñado para apoyar el componente educativo como con la experiencia y especialidades de los participantes del Centro. Durante el

proceso de capacitación, la lógica que sustentó la planeación, programación e instrumentación, es la siguiente:

- ❖ Capacitación inicial: incluyó temáticas relativas a la población con la que se trabajó, contexto socio-cultural y económico, así como institucional, en el que se sitúa esta experiencia. También se desarrollaron temas relativos al CAEI Florece: fundamentos, objetivos, consideraciones metodológicas, componentes, y esquema de operación, entre otros.
- ❖ Capacitación continua y diversificada: se definió a partir de las necesidades, características y expectativas de formación y/o especialización del equipo operativo que participó en los CAEI; este tipo de capacitación se orientó a enriquecer la práctica cotidiana y aunque hubo temas comunes para todos los que participaron, como los relativos a prevención y eliminación del trabajo infantil, también se instrumentaron cursos, talleres o pláticas que dieron respuesta a necesidades específicas de cada puesto de trabajo, tales como los que el sector salud impartió a las cocineras.
- ❖ Asesoría: Durante la operación, se realizaron visitas de seguimiento por parte de instituciones públicas y organismos sociales, empresas tabacaleras y productores agrícolas, misma que permitieron detectar problemas y fortalecer con asesorías la formación de los operadores. Los supervisores de SEP, CONAFE, Secretaría de Salud y Ponjag, son los que desarrollaron directamente la capacitación ó invitaron a especialistas. Es importante reconocer este tipo de formación porque permite enriquecer las prácticas cotidianas de los operadores de manera directa.

En cada uno de los eventos de capacitación –inicial, continua-diversificada y asesoría se impulsaron los siguientes principios metodológicos:

- ❖ Reconocer y valorar los saberes y experiencias adquiridas de los participantes y vincular éstos a los nuevos aprendizajes.
- ❖ Propiciar que en su proceso de formación se vivencien experiencias similares a las que se deseaba desarrollar con los niños y niñas.
- ❖ Favorecer el intercambio horizontal de experiencias entre el personal operativo, así como la observación, registro, y el análisis crítico de su práctica; a fin de reconocer sus logros y utilizar sus desaciertos como posteriores necesidades de capacitación.
- ❖ Diseñar y desarrollar los cursos, talleres o encuentros formativos a partir de situaciones de aprendizaje que incluyan casos, ejemplos o problemas a solucionar. Se trata de evitar en lo posible la exposición tradicional de contenidos.
- ❖ Reconocer la importancia que tienen los eventos formativos es fundamental; se asume que en el marco de un modelo de intervención se debe privilegiar la realización de pláticas, talleres y cursos, entre otras acciones educativas formales y no formales mediante las que los participantes —representantes de instituciones públicas y organismos sociales, productores agrícolas, promotores sociales, jornaleras y jornaleros— desarrollen sus capacidades para: analizar la problemática; expresar sus ideas; participar activamente en diferentes acciones; organizar el trabajo; gestionar apoyos; tomar decisiones, y solucionar sus problemas, entre otras.

- ❖ No importa cuál sea la temática —salud, educación, alimentación, juego y recreación— que se aborde en cada evento formativo, siempre se deben generar las situaciones y condiciones que permita poner en práctica el ejercicio de diferentes derechos. Por otra parte, es preciso subrayar que es necesario que también esta parte del modelo, se presupueste y se opere, de lo contrario se deja como un aspecto irrelevante y ajeno al modelo mismo.

G. Componente de Seguimiento y Evaluación

El seguimiento y la evaluación se orientaron a proponer medidas de corrección o reorientación de las acciones, mejorar la funcionalidad de los procesos y, en general, aumentar las posibilidades de alcanzar los objetivos planteados. En este sentido la evaluación, como producto final, no fue prioritaria. Lo esencial era cuidar el proceso y corregir, decidir y adecuar a tiempo.

Las reuniones semanales entre todas las personas que trabajan en el Centro; la revisión y análisis de las prácticas cotidianas en función de las responsabilidades y compromisos establecidos en el programa de trabajo del Centro, las juntas mensuales entre el personal del Centro, los productores, empresas tabacaleras, autoridades locales y representantes institucionales; así como las juntas con padres, madres, niños y niñas, son estrategias que posibilitaron el seguimiento y evaluación.

4.2.5 Espacios y áreas del CAEI Florece

Es importante destacar que no existió una normatividad rígida para la distribución de espacios en el CAEI, pero sí se establecieron de manera conjunta principios rectores como los siguientes (Chapela, 2002).

- ❖ La distribución de espacios debe permitir la convivencia y desarrollo entre niños y niñas de diferentes edades.
- ❖ Deben considerarse espacios abiertos para propiciar la interacción entre las diferentes áreas del Centro.
- ❖ La infraestructura deberá ser funcional para los niños y niñas; es decir las escaleras, ventanas, baños entre otros.
- ❖ Deben ser espacios dignos, es decir, los niños y las niñas deben tener un espacio vital, no pueden estar amontonados.
- ❖ Debe ser un lugar seguro y protegido (ver anexo 2)

Los criterios arriba expuestos muestran como desde propio diseño y distribución del Centro existieron una serie de posturas y principios del tipo de atención que se quería ó del tipo de relaciones que se deseaba generar entre los participantes del Centro. Es decir no se pensó en un lugar donde los niños estuvieran guardados, se pensó en un espacio donde los niños interactuarán, estuvieran seguros y contaran con diseños funcionales y espacios dignos.

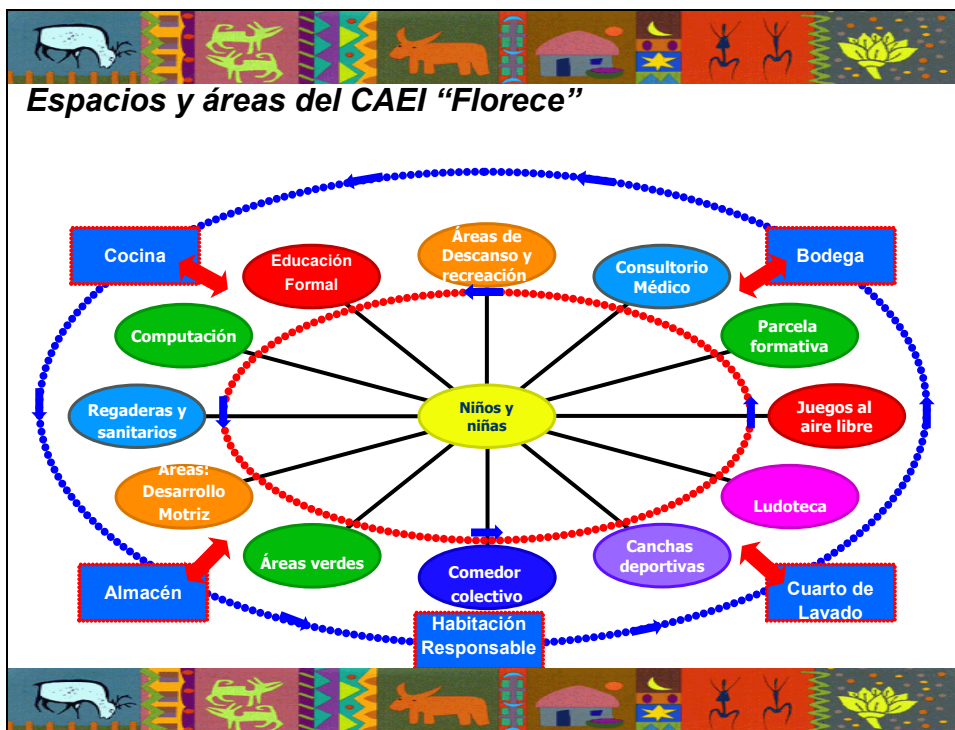


Ilustración 6. Espacios y áreas del CAEI “Florece”.

A diferencia de otros Centros, no se construyó una oficina para la dirección, justamente porque no se buscó promover la idea de una estructura jerárquica, donde las decisiones se toman de manera unidireccional y vertical.

La persona responsable del Centro se concibió como “coordinadora” o “facilitadora” y todos los participantes: maestros, promotoras, auxiliares, cuidadoras, cocineras, intendente, chóferes, agentes educativos y de salud fueron figuras importantes para el buen funcionamiento del CAEI Florece. Así, la principal función de la responsable consistió en facilitar la operación en la organización.

El equipamiento, materiales y juguetes que se utilizaron en el CAEI Florece fueron muy diversos, pero también se establecieron criterios que regularon su adquisición y que se requieren considerar si se replica la experiencia (Chapela, 2002).

- ❖ Que no pongan en riesgo la integridad física de los niños y las niñas: alambres salidos, astillas en la madera, clavos, pintura toxica, objetos pesados
- ❖ Sencillos, atractivos y con mucho colorido.
- ❖ Seguros, fácil de limpiar y funcionales para más de una actividad educativa.

Los espacios se organizaron de la siguiente manera:

Por grupos de edad

1. Educación Inicial: área para niños desde 43 días de nacidos hasta seis años. Para los más pequeños se designó un espacio de descanso para dormir y para estimulación temprana. Para los niños más grandes dos o tres años se desarrollaron las acciones que recomendaban los materiales y fichas de trabajo elaborados para este nivel. Las responsables de esta área fueron las madres cuidadoras y las principales acciones se orientaron a: cuidar y tratar con cariño y respeto a los niños; supervisar su seguridad; mantenerlos limpios, dar de comer, dormirlos, bañarlos y realizar las actividades educativas. También tuvieron entre sus funciones, recibir y entregar a sus padres y madres a los niños, de acuerdo a los horarios establecidos y canalizar a los enfermos al médico tutor.

2. Educación básica: tres aulas, una para niños que cursan del primero al tercer grado de primaria, una para niños que están entre el tercer y sexto grado y una de computación para los niños desde 5 a 14 años.

Espacios comunes



Fuente: SEDESOL. CAEI Florece

1. Ludoteca: para niños y niñas de todas edades, se organizan horarios para los diferentes grupos.
2. Parcela Formativa: En las áreas verdes del Centro se destinó un espacio de 6 metros de largo por 4 de ancho para sembrar hortalizas. El propósito fue que los niños al mismo tiempo que conocían el desarrollo de las diferentes etapas de crecimiento de las plantas, (en relación a los elementos naturales como el sol, el agua y la tierra) pudieran también aprender su valor nutricional.

3. Comedor Colectivo. El espacio donde desayunan y comen los niños. Las cocineras, madres cuidadoras, auxiliares, promotoras y maestras o maestros se organizaban para servir los alimentos y promover la convivencia, así como los hábitos de higiene y alimentación.
4. Área de Desarrollo Motriz. Se trata de un espacio donde los niños de todas edades realizan ejercicios físicos de equilibrio, lateralidad, destreza, y ubicación espacial entre otros. El lugar se ambienta con pelotas, cubos, colchonetas y cojines.
5. Áreas verdes, juegos al aire libre y cancha deportiva. En el Modelo, los juegos al aire libre como resbaladillas, columpios, llantas, pasamanos, así como la cancha deportiva que se adapta para jugar voleibol, fútbol y básquetbol son esenciales, porque se privilegia en esta experiencia “el juego” como un medio para fortalecer el desarrollo motriz, estimular la expresión de las emociones, la comprensión de reglas y roles sociales básicos. La organización de los juegos puede ser muy diversa desde brincar, correr, saltar una cuerda, lanzar un objeto con direccionalidad, hacer carretillas o juegos como escondidillas, rondas y cantos rondas ó cualquier otro juego tradicional que represente las formas culturales lúdicas en diversas regiones de donde provienen los niños y niñas.

Espacios sanitarios y de higiene personal

1. Los sanitarios para niños y niñas están separados de los de los adultos y cuentan instalaciones funcionales conforme a su edad.
2. Regaderas para que los pequeños puedan bañarse todos los días en el Centro. Apoyan esta actividad: responsable del Centro, madres cuidadoras, promotoras, maestros y maestras.

Espacios de acceso controlado

1. Cocina. Las responsables de este espacio son las cocineras, quienes de lunes a viernes preparan el desayuno, la comida y dos colaciones para los niños y niñas, y los sábados cocinan para toda la familia de los niños y niñas porque es el día que estos asisten a pláticas y talleres. El acceso de los niños y niñas a esta área debe estar controlado, para evitar accidentes.
2. Consultorio Médico. La persona responsable es el agente de salud (doctor o doctora) asignado por la Secretaría de Salud; el consultorio cuenta con un paquete de medicinas básicas y con el instrumental médico y equipo necesario para que el agente de salud desarrolle su programa de trabajo para todos los niños y niñas del Centro. Este espacio permanece cerrado cuando no este el personal médico, para evitar que los niños y niñas tengan acceso a él, ya que hay medicinas e instrumental.

3. Almacén. Es el lugar donde guardan todos los alimentos enlatados o empaquetado
4. Bodega. En este espacio se guardan herramientas, escobas, cubetas, los productos de limpieza, como jabones, cloro y detergente.
5. Cuarto de Lavado. Cuenta con lavadoras y secadoras. Es muy necesario porque los niños migrantes llegan al CAEI sólo la ropa que llevan puesta y esta se lava ahí porque en los campos agrícolas no hay posibilidad ni de bañarse ni de lavar ropa.
6. Cuarto de la persona responsable del Centro. Es el espacio donde vive de manera temporal – lo que dura el ciclo agrícola- la responsable del Centro y no tiene acceso para los niños y niñas.

Estos son los espacios que tiene cada Centro, en ellos se ofrecieron los servicios de salud, alimentación, educación, transporte, juego y recreación. El Modelo programa sus acciones de manera muy articulada y flexible.

4.2.6 Esquema de Operación

Un día en la vida de un Centro Florece



Fuente: SEDESOL. Centro Florece

Muy temprano, a las seis de la mañana; la persona responsable del Centro, abre las puertas de Florece. Llegan cocineras, promotoras, madres cuidadoras, y el intendente para iniciar con sus actividades.

Los chóferes, acompañados cada uno, de una promotora ó cuidadora inician su recorrido hacia los campos agrícolas, siguiendo la ruta previamente asignada por la responsable del Centro. Los padres y las madres ya los esperan en los campos agrícolas y conocen el procedimiento que hay que seguir; conforme cada niño y niña sube a la camioneta, se registra su nombre en una hoja de control.

Las familias jornaleras saben que en la misma camioneta que se los llevaron, después regresarán; porque el personal del Centro se ha ganado su confianza y credibilidad. El tiempo aproximado del traslado de los niños y niñas desde las parcelas al Centro es de una hora y media. Mientras tanto, las cocineras preparan los desayunos y el resto del personal se reúne para constatar que todo este listo a la llegada de los niños y niñas. A las 7:30 llegan los niños y niñas, quienes son recibidos por la responsable del Centro. Después de darles la bienvenida, realiza una revisión, con el listado en mano, de todos los pequeños que ingresan al Centro para tener un control de los asistentes.

Es importante destacar que es importante que desde su llegada al Centro, los niños y niñas tengan una interacción amigable y cálida con el personal que trabaja en el mismo. Porque se debe recordar, que se trata de pequeños que al migrar han dejado en sus lugares de origen amigos, parientes y compañeros de escuela y a su llegada a los campos agrícolas la convivencia con otros niños de su misma edad es muy limitada, ya que se trata de una zona de trabajo donde la dinámica no permite una interacción saludable. El Centro Florece, en cambio representa un espacio suyo, donde conviven con otros niños y niñas de su misma edad, donde todo se organiza pensando en que ellos son el centro de atención, donde ellos y ellas existen, son visibles, pueden hablar y son escuchados, respetados y reconocidos.

La primera actividad de los niños y niñas es el aseo, con la supervisión y apoyo madres cuidadoras y promotoras; se lavan sus manos y cara y se peinan. El desayuno inicia a las 8:00 de la mañana, que es la hora en que llegan las maestras y maestros y el agente de salud, quienes con el resto del personal del Centro interactúan con los niños y niñas durante el desayuno colectivo.

Es práctica cotidiana fomentar en este encuentro hábitos de alimentación e higiene, valores y actitudes de respeto y solidaridad entre los niños y niñas más grandes y los pequeños, intercambiar información sobre la importancia de consumir algunos alimentos; así como generar situaciones de aprendizaje para que asuman actitudes de responsabilidad gradual, autonomía, independencia y trabajo en equipo; especialmente en actividades como: ayudar a limpiar la mesa; llevar los platos, vasos y cubiertos al lugar donde se lavan y cuando se asean los dientes y las manos.

A las 9:00 los niños y niñas se incorporan a sus grupos con sus madres cuidadoras y maestros de primaria. Existe un recreo de 11:00 a 11.30, para los grupos de primaria que se aprovecha para darles una colación – consiste en una pequeña ensalada de: jícama, pepino, manzana, zanahoria, naranja entre otros- mientras conviven en las áreas verdes.

Entre 9:00 y 10:30 de la mañana, el agente de la Secretaría de Salud realiza el chequeo de los niños y niñas, y da consulta a los padres de familia que requieren el servicio.

De 12:00 a 13:00, promotoras, becarias y agentes educativos supervisan o efectúan la ducha de todos los niños y niñas. Esta participación de los maestros y maestras no ocurre en otros modelos, pero en éste se aprovecha este tipo de actividades para platicar con los pequeños sobre la importancia del aseo personal y la salud.

A la 13:00 horas acompañan a los niños y niñas junto con el resto del personal, al comedor donde reciben sus alimentos. En este encuentro ocurre una dinámica similar a la del desayuno y al terminar organizan a los pequeños para que realicen la limpieza del comedor el aseo de sus dientes y manos.

De la 13:00 a 14:30 se reincorporan a sus grupos, donde se organizan actividades en función de su programa educativo; y en ese mismo horario los diferentes grupos se van rotando (durante la semana) para asistir durante una hora a la Ludoteca; a la parcela y al taller de Computación (este último solo para los de primaria) La operación de la ludoteca y el taller de computación queda a cargo de la responsable de centro y participan maestras y promotoras sociales, quienes fungen como ludotecarias. Al término de la jornada, los niños efectúan nuevamente el aseo de manos; se les proporciona otra colación de frutas o verduras y realizan el lavado de sus dientes.

Entre 2:30 y 3:00 de la tarde, se traslada a los niños de regreso a las parcelas, de acuerdo con el programa de rutas establecido desde el inicio de la temporada.

¿Qué significa Florece?



- ❖ El espacio de los niños y niñas migrantes
- ❖ La oportunidad de convivir, jugar y aprender
- ❖ Estar en un lugar seguro, protegido y calido.
- ❖ Comer bien, descansar y tener salud.
- ❖ Sentirse reconocido, respetado y querido.

Fuente: SEDESOL. CAEI Florece

Actividades Sabatinas

Los sábados a de 10:00 a 16:00 de la tarde, se llevaron a cabo las siguientes actividades orientadas a la integración con los padres de familia:



Fuente: SEDESOL. Plática con padres y madres

- ❖ Orientación y asesoría con pláticas de educación inicial, mismas que se realizan como parte del programa de educación inicial de SEP.
- ❖ Pláticas de medicina preventiva, por parte del agente de salud.
- ❖ Actividades de juego libre y organizado. Estas actividades se desarrollan como parte de las acciones programadas en las ludotecas.

- ❖ Entrega de despensas para padres, cuyos hijos de 8 a 14 años hayan asistido por lo menos 4 días a la semana a los centros florece.

La aplicación de un programa de trabajo sabatino con población adulta obedece a que solamente este día se puede contar con la asistencia de los padres de familia, debido a que se trasladan a las localidades, sede de los centros, con el fin de cobrar sus salarios, permaneciendo, generalmente sábados y domingos, en las casas de los patrones. Este día también se realiza la entrega de despensas familiares, que aporta la Industria Tabacalera; como incentivo para que las familias con hijos de 8 a 14 años, envíen a los niños y niñas, en este rango de edad, un mínimo de 4 días a la semana a los Centros Florece.

4.3 Reporte sobre su operación

Desde 2001 inició la operación de Centros de Atención y Educación Infantil “Florece” ubicados en Amapa, municipio de Santiago Ixcuintla y Tamarindo en el municipio de Rosa Morada. En el 2002 se suma La Presa y El Corte, también ubicados en el municipio de Santiago Ixcuintla.

- ❖ 2001: Tamarindo y Amapa
- ❖ 2002 y 2003: Tamarindo⁴⁶, Amapa, La Presa y El Corte
- ❖ 2004, 2005 y 2006: Amapa, La Presa y El Corte

Amapa, El Corte y La Presa tienen capacidad para la atención de 150 niños cada uno, mientras que El Tamarindo, sólo para 50.

⁴⁶El CAEI de Tamarindo sólo operó una temporada agrícola y después se cerró porque no había niños trabajadores.

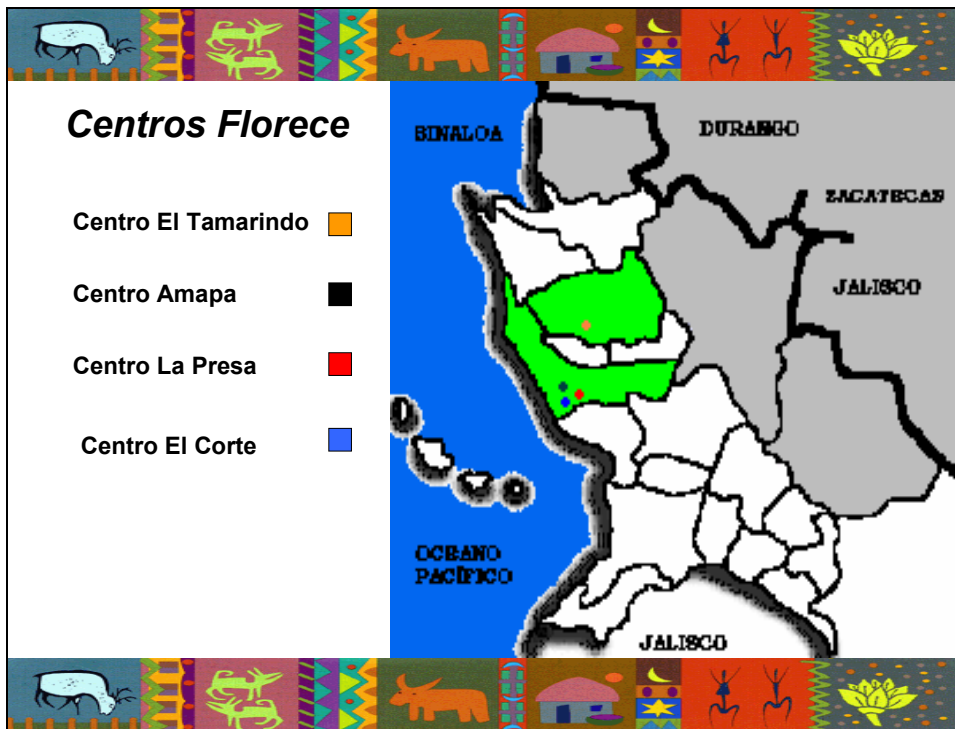


Ilustración. Centros CAEI Florece⁴⁷

Períodos de Operación

La temporada agrícola del corte y ensarte de tabaco tiene una duración aproximada de cuatro meses, de finales de enero a finales de mayo; aunque pueden existir variaciones, especialmente climáticas, que retrasen, adelanten ó amplíen un poco la temporada. En este período las familias jornaleras agrícolas migrantes se contratan en los campos tabacaleros.

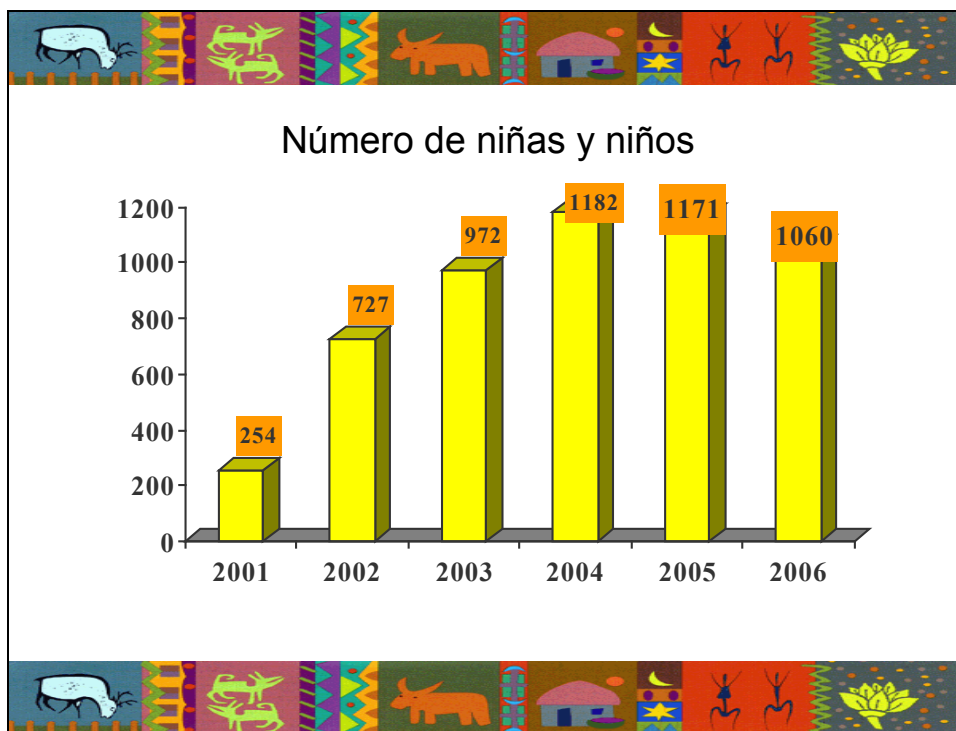
⁴⁷ Datos proporcionados por la Coordinadora de Pronjag en Nayarit, Abigail Robles. Septiembre, 2006.

La operación de los Centros: apertura, cierre, horarios, contratación de personal, compra de insumos entre otros, se ajustaron a las características y eventualidades del ciclo agrícola.

Número de niñas y de niños atendidos.

En el 2001 se atendieron a 254 niños y niñas, en el 2002 a 727, en el 2003 fueron 972, en el 2004 se incrementó la atención a 1182, disminuyó a 1171 en el 2005 y en 2006 se tiene un calculo de 1060⁴⁸.

Gráfica 6. Número de niños y niñas que asistieron al CAEI Florece⁴⁹



⁴⁸ La información se proporcionó por los responsables de los Centros Florece en el mes de marzo, por ello es una cifra preliminar, ya que todavía no concluía la temporada agrícola.

⁴⁹ Datos proporcionados por la Coordinadora de Pronjag en Nayarit, Abigail Robles. Septiembre, 2006.

Si bien, la infraestructura y capacidad operativa de tres de los centros está diseñada para la atención de 150 niños, dado que la población es migrante existen fluctuaciones en las entradas y salidas de los centros, por ello se alcanzan cifras más altas en relación a su capacidad.

En el año 2005, se alcanzó una cobertura del 74.7% de los 1,551 niños registrados en el padrón levantado en las cuatro localidades y zonas de influencia de los centros. El total de familias encuestadas fue de 707.

Uno de los objetivos del CAEI, fue desincorporar a la población infantil de los campos tabacaleros y en este sentido se logró un avance sustancial, ya que poco menos de la mitad, 471 niños y niñas atendidos por Florece, en este 2006, estuvieron ubicados en el rango de edad de 8 a 14 años; lo que representa aproximadamente un 44.4% del total de la población.

De la población infantil que asistió a los tres Centro Florece en el 2005 el 49% son niños y el 51% niñas. Proviene en primer lugar de otras localidades del mismo estado de Nayarit, en segundo lugar del estado Jalisco y en tercer lugar del estado de Durango. En algunas temporadas agrícolas también se ha registrado población del estado de Zacatecas pero en un porcentaje muy bajo, que no representa ni un 2%.

Tabla 8. Estado de Procedencia de los niños que asistieron a Florece

Estados de procedencia	
Nayarit 67.7%	<ul style="list-style-type: none"> • 49.3 Nayarit El Nayar • 15.7 Jalisco Mezquitic • 10.8 Durango Mezquitil • 6.2 Nayarit Tepic • 4.3 Durango Guasamota • 3.4 Nayarit La Yesca • 1.9 Nayarit Jala • 1.8 Nayarit Ruíz • 1.7 Nayarit Samao
Jalisco 16.4%	<ul style="list-style-type: none"> • 0.8 Durango Durango • 0.8 Nayarit Rosamorada • 0.6 Nayarit Mezquitic • 0.6 Nayarit Santa María del Oro • 0.5 Nayarit Santiago Ixcuintla • 0.5 Nayarit San Blas • 0.5 Jalisco Pochotita • 0.2 Jalisco San Andrés • 0.2 Nayarit Amatlán de Cañas
Durango 15.9%	<ul style="list-style-type: none"> • 0.1 Nayarit Jesús María • 0.1 Nayarit Compostela

En cuanto a su origen étnico, el 73% son huicholes, el 13% coras, el 10% Tepehuanes y el 4% son niños mestizos.

5. CONCLUSIONES

El Proyecto Centros de Atención y Educación Infantil Florece se construyó como una estrategia de solución a una problemática relacionada con la situación que viven los niños y niñas trabajadores migrantes en la región tabacalera del Estado de Nayarit. Su propósito central fue contribuir al ejercicio de sus derechos a través de espacios con servicios lúdicos, de educación, alimentación, salud, y protección. Espacios que además se planearon como una alternativa para prevenir y eliminar de manera gradual el trabajo infantil.

Pues bien, en este capítulo presentaré los principales hallazgos y conclusiones que se derivan de la construcción, desarrollo y operación de este Proyecto, al mismo tiempo que se realiza un balance de lo que se logro y de los retos que aún están pendientes.

Los principales resultados de esta intervención se organizan a través de las siguientes preguntas: ¿Cuáles son los principales hallazgos en el proceso de construcción del Proyecto? ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades del modelo Florece? ¿Cuál es el valor educativo del juego a partir de esta experiencia? ¿Cuáles son los mayores retos en el diseño del modelo?

1. ¿Cuáles son los principales hallazgos en el proceso de construcción del Proyecto?

El Proyecto Florece como se señaló en el capítulo cuarto no es sólo es el ámbito de la ubicación del Centro, es también el ámbito social donde se tejieron todas las redes que lo sustentaron por ello es importante aclarar que la respuesta a esta pregunta se centrará en los

hallazgos que se identifican como relevantes en el diagnóstico, la fundamentación contextual y conceptual del proyecto, es decir no se consideran aquellos que se derivan de la operación del mismo, ya que estos últimos serán abordados posteriormente. A continuación se ofrecen elementos que permitan reflexionar los hallazgos del proceso de construcción.

- En la fundamentación del Proyecto resultó muy evidente la brecha que existe entre el marco jurídico y normativo que se sustenta los derechos de los niños y la realidad que una gran parte de ellos enfrenta por constantes violaciones a los mismos. La Constitución de los Estados Unidos Mexicanos es considerada como una de las más avanzadas del mundo porque es la primera en la historia que incorpora el derecho social y en materia de derechos de la infancia ha fortalecido su marco jurídico con la firma de la Convención (1990) sobre los Derechos del Niño y posteriormente con la modificación del artículo cuarto Constitucional, así como con la promulgación de la Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. No obstante, estos logros obtenidos en el ámbito normativo, desafortunadamente no se traducen en la creación estructuras, programas y acciones, asignación de recursos financieros, materiales y humanos que permita el mejoramiento de las condiciones de vida de un amplio sector de población infantil.

Aunque se realizaron compromisos internacionales para garantizar los derechos de la infancia, en las últimas décadas no se ha encontrado un avance sustantivo en los mismos. Gran parte de los representantes institucionales en turno, han estado más preocupados por integrar informes sobre acciones a favor de la infancia que

justifiquen los compromisos adquiridos, que por lograr un cambio sustantivo en la calidad de vida de los niños.

- Existe una tendencia por operar programas sociales para niños, con diseños universales que no consideran las características, necesidades, formas de vida y participación de los diversos sectores de la población y que son más remediales que preventivos. Por otro lado las acciones orientadas a la infancia no están articuladas a un programa integral de largo plazo, en la mayoría de los casos se reducen a entregas de productos y recursos económicos, que no se acompañan de un proceso formativo que fortalezca la capacidad de gestión, organización y participación ciudadana. Esta visión asistencialista, es la que ha prevalecido en las políticas públicas de la infancia en México.
- La situación de pobreza que viven los niños en general y los trabajadores migrantes en particular se ha venido agudizando, no sólo porque se enfrentan problemas para satisfacer sus necesidades básicas relacionadas con la alimentación, salud, vivienda digna, seguridad, protección y alimentación, sino además por su imposibilidad para participar en la construcción de una sociedad más igualitaria, justa y democrática. Es difícil pensar cómo este sector de la población podrá participar en igualdad de condiciones en la vida económica, política y social del país, cuando desde temprana edad no tiene las condiciones materiales e inmateriales que les permita ejercer sus derechos, entre ellos el de la educación.

- No ha sido una realidad el derecho a la educación para la población infantil trabajadora migrante. El derecho a la educación implica contar con buenos maestros, equipo y materiales educativos, infraestructura digna, es decir una educación equitativa, relevante, pertinente y de calidad.

En la última década ha existido una acentuada preocupación por las evaluaciones estandarizadas de gran escala para medir logros de aprendizaje, que se ha traducido particularmente en la aplicación e interpretación de pruebas estandarizadas de gran escala como EXCALE, PISA ó ENLACE y existe poco interés por realizar estudios sobre evaluación curricular, docente y prácticas educativas, que puedan ofrecer una visión más integral del estado que guarda el Sistema Educativo Nacional. No obstante las anteriores limitaciones y las críticas que pueden existir sobre la interpretación y uso político de estas pruebas, no se puede negar que reflejan una parte de la realidad educativa muy desalentadora, ya que a nivel nacional, cuatro de cada 10 estudiantes de tercero de primaria se encuentran en el nivel “Por debajo del básico”, es decir, no se manejan los conocimientos y las habilidades básicas establecidas en los planes de estudios y cerca del 18 por ciento de los estudiantes de sexto año en español y matemáticas se ubican en ese nivel..

En estas aplicaciones estandarizadas se ha excluido a una gran parte de niños migrantes, probablemente por razones como su movilidad y dispersión geográfica que sí bien son ciertas, no justifican la reiterada situación de olvido y abandono en el que se han tenido. Se conoce información de manera indirecta, ya que se parte de

la suposición que los que estudian lo hacen en gran parte en la modalidad de educación comunitaria.

Entre los hallazgos, es importante destacar que la educación comunitaria es la modalidad en la que más estudiantes se encuentran “Por debajo del básico”. Existe una gran brecha entre las diferentes modalidades educativas, especialmente entre la privada y la comunitaria. No es difícil esperar que los mejores resultados de aprendizaje se concentren en los grupos de educandos con mejores condiciones sociales y escolares: en orden decreciente, las escuelas de los estratos privado, urbano-público, rural-público y cursos comunitarios.

Por los datos revisados también se concluye que son los cursos comunitarios los que más limitaciones tienen de infraestructura y equipamiento. Por ejemplo el 0.5% disponen con al menos una computadora y sólo el 15% están conectadas a Internet.

- Los resultados obtenidos por las pruebas estandarizadas a gran escala deberían ser un importante insumo para el impulso de políticas públicas porque señalan dónde están los focos rojos que deben ser atendidos. El INEE en sus diferentes reportes da a conocer que en la educación comunitaria se concentran importantes rezagos educativos y a la fecha no sólo no se han incrementado los recursos materiales, financieros y humanos, sino por lo contrario se han reducido. De acuerdo a los datos presentados por SEByN y UPN se pasó de una inversión de 21, 932,590 federal y estatal en el 2002 a 6, 853,494 en el 2005, asimismo se invierte 6.8 veces más en un niño de primaria general que en uno migrante y este último trabaja.

La problemática educativa de los niños migrantes representa una grave deuda que tiene la sociedad con este sector de la población infantil. Sólo se atiende un 2.3% de la demanda total que SEDESOL calcula en cerca de 374 mil niños y niñas de entre 6 y 14 años.

- Entre los hallazgos más relevantes sobre la problemática educativa de los niños y niñas migrantes, están los siguientes:
 1. Existe un desfase entre el ciclo escolar y el ciclo agrícola, el calendario escolar no considera las particularidades de la población migrante.
 2. Existencia de dos modelos educativos para niños migrantes, uno de CONAFE y otro de SEP, que no logran ponerse de acuerdo para facilitar el tránsito, continuidad y reconocimiento del avance de aprendizaje de los niños y niñas, cuando estos por motivos de migración cambian de modalidad.
 3. Carencia de espacios educativos, mobiliario, equipo, acervo y materiales educativos.
 4. Insuficiencia de personal docente especialmente bilingüe.
 5. La falta de estímulos para los agentes educativos que provoca alta rotación.
 6. Ausencia de acciones de asesoría que acompañen y enriquezcan su práctica educativa.
 7. Disminución progresiva del presupuesto destinado a ofrecer atención a este sector de la población.

8. A la población infantil agrícola migrante, se le otorga la tercera parte de la atención que se brinda en el modelo regular, ya que el promedio de duración de un ciclo escolar es de cinco meses y se trabajan 3 horas al día en promedio, por lo que el promedio de horas durante el ciclo escolar para migrantes es de 300 horas y en el regular es de 900 horas.
- Otro aspecto que es importante reflexionar es la grave inconsistencia que existe entre las leyes en materia laboral y el trabajo de la población infantil. México cuenta con un marco legal que prohíbe la utilización del trabajo de los menores de 14 años, y establece los ámbitos de competencia de las autoridades laborales federal y estatal, así como las sanciones que habrán de aplicarse en caso de incumplimiento. También ha firmado tratados internacionales como el Convenio 182 sobre la prohibición de las peores formas de trabajo infantil y la acción inmediata sobre su eliminación. Desafortunadamente no se han impulsado políticas públicas que se traduzcan en programas, presupuestos y acciones ni para prohibir el trabajo infantil de los menores de 14 años, ni para eliminar las peores formas de trabajo infantil, entre ellos los trabajos agropecuarios, que por su magnitud, son los más significativos.

Si bien la apertura comercial no es la única causa del trabajo infantil agrícola, sí se puede aseverar que a partir de ella se impulsó el mercado externo y se subordinó el mercado interno; esto generó sectores agrícolas altamente productivos porque pudieron exportar y otros que se empobrecieron y tuvieron que migrar de sus comunidades de origen a las zonas agro-exportadoras en busca de empleo e

ingresos. También se puede señalar que la apertura generó mucho empleo pero con bajos salarios e inadecuadas condiciones laborales por lo que mujeres y niños (indígenas y mestizos) se tuvieron que incorporar al trabajo asalariado en las zonas agro-exportadoras.

El análisis de la situación laboral de los niños jornaleros migrantes permite concluir que se trata de las peores formas de trabajo infantil como lo especifica el Convenio 182 que considera entre estas, a las que por su naturaleza o por las condiciones en que se llevan a cabo, es probable que dañen la salud, seguridad o moralidad de los niños. Entre estas condiciones están las siguientes:

- 1). Quedan expuestos a abusos físicos y psicológicos. Desde su traslado hasta su llegada y estancia en los campos agrícolas enfrentan actitudes de maltrato, violencia y discriminación principalmente por parte de enganchadores, capataces y jefes de cuadrilla.
- 2) Están expuestos a accidentes por falta de control en el uso de maquinaria, equipos y herramientas.
- 3) Los trabajos se realizan en un medio insalubre en el que los niños están expuestos, a sustancias tóxicas como los agroquímicos que se utilizan en los campos agrícolas para el control de plagas.
- 4). Se trata de actividades que implican condiciones especialmente difíciles, porque son muy agotadoras, con horarios prolongados y algunas veces en horarios inapropiados para un niño (a las cuatro de la mañana en el caso del corte de tabaco).

- La situación que viven los niños y niñas migrantes que trabajan en el corte y ensarte de Tabaco en la costa de Nayarit es sin duda una de las peores formas de trabajo infantil: viven en las ramadas dentro de los mismos tabacales, duermen al ras del suelo, están expuestos a agroquímicos y accidentes al ensartar la hoja de tabaco, reciben maltrato y discriminación de capataces y enganchadores. El problema del trabajo infantil en las zonas tabacaleras, es un problema que va más allá de los campos de cultivo, tiene que ver con lo que está sucediendo en nuestra sociedad, y se explica en las relaciones sociales y económicas poco equitativas.

El problema de los niños y niñas que son explotados, de los trabajadores del campo ó de los sectores en situación de extrema pobreza, no es un problema de ellos, es un problema de todos los que conformamos una sociedad. Esto sin duda no niega la responsabilidad civil y hasta penal que tiene muchas veces un contratista o patrón en la explotación laboral, pero es importante asumir el problema como un asunto público, colectivo y social.

Entre los aspectos urgentes de atender en zonas agroexportadoras están: maltrato infantil, prevención de accidentes, contacto con sustancias tóxicas, horarios prolongados y cargas excesivas de trabajo. Pero sin duda también es importante atender los problemas de alimentación, salud, recreación y educación.

En este marco adquiere sentido la experiencia de intervención. Pues bien, a continuación se reflexionará sobre sus fortalezas y debilidades.

2. ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades del modelo florece?

Entre los principales aspectos que se pueden destacar como fortalezas y debilidades del CAEI Florece, están los siguientes:

- Una de las fortalezas fundamentales fue la construcción de una red social e interinstitucional con base en un objetivo común, contribuir a solucionar la problemática de los niños migrantes en los campos tabacaleros. Conjuntar esfuerzos de autoridades locales como presidente municipal, ejidal y comunal, representantes institucionales del sector educativo, social y de salud, empresas tabacaleras, productores agrícolas y jornaleros para trabajar en la construcción del Centro Florece fue un gran logro, porque se trata de sectores muy diversos con formas de pensar y enfoques que no necesariamente eran coincidentes, por lo que la articulación, el consenso, la negociación y los acuerdos fueron un importante andamio para la aportación de recursos financieros y materiales, así como para la integración de grupos de trabajo y la generación y desarrollo del CAEI Florece.
- La labor de los promotores sociales fue esencial para tejer la red social e interinstitucional. La experiencia se distinguió de otras que se venían desarrollando en SEDESOL, con un carácter asistencialista, mismo que consistían en distribuir productos como despensas, cobijas o ropa; acciones que sí bien atienden una necesidad urgente no solucionan el problema de fondo. La experiencia en el Centro

Florece representó un cambio sustancial en el enfoque de intervención, partió de diagnósticos para conocer las características y necesidades de la población, con base en este conocimiento se sensibilizó a todos aquellos que por su responsabilidad y competencia debería participar en la construcción de una solución conjunta y se logro no sólo la articulación de acciones sino además que las instancias participantes incluyeran en sus programas a un sector de la población infantil, que antes no figuraba, flexibilizarán o ajustarán su normatividad y asignaran recursos financieros, materiales y humanos.

- El CAEI Florece respondió a una ausencia de opciones para niños migrantes en la región tabacalera del estado de Nayarit. Se diseñó como un espacio diferente de la escuela y la guardería, en especial porque sus horarios, reglas y normatividad, así como acciones fueron flexibles, se ajustaron a las necesidades de las familias trabajadoras agrícolas y de los niños migrantes y no al revés como sucede en muchos de los programas institucionales.
- El CAEI Florece representó un gran apoyo para las madres, quienes además de trabajar en el campo, tenían que hacerse cargo del cuidado de los hijos, situación que era sumamente agotadora cuando cargaban en la espalda a los más pequeños, mientras realizaban las labores agrícolas. Así que el CAEI en poco tiempo se convirtió en un factor de tranquilidad para las familias, sin que ello les implicará gastos o acciones adicionales.

- Una gran fortaleza del Proyecto es la inclusión de Madres Cuidadoras, factor de aceptación y confianza entre las familias de cortadores y ensartadores de tabaco. Al ser ellas mismas trabajadoras agrícolas que enfrentaban el grave problema de no tener un espacio donde dejar a sus niños, entendían la situación de otras madres y trataron de cuidar y ser amorosas y cálidas con los niños. Además hablan el mismo lenguaje que los padres y madres jornaleros y conocen sus costumbres y tradiciones, lo que permitió que hubiera más comprensión, respeto y solidaridad.

Las madres cuidadoras fueron un enlace importante entre las familias jornaleras y los agentes institucionales – maestros, promotores y médicos-. Lo que al inicio se pensó podría ser un obstáculo, ya que las madres cuidadoras no contaban con estudios básicos, se superó con la disposición y dedicación que tuvieron estas en sus actividades, así como con la capacitación y asesoría de los agentes institucionales durante la práctica cotidiana.

- El Centro representó una fuente de trabajo e ingreso para los miembros de la comunidad aledaña a los campos de tabaco. Cocineras, chóferes, personal de mantenimiento entre otros pertenecían a la comunidad donde se instalaron los Centros y tenían trabajo gracias a la llegada de los niños migrantes que venían de la Sierra del Nayar, así que la perspectiva cambió, los migrantes ya no eran los que les venían a quitar empleo, sino a darles empleo. Además de labor de sensibilización que hicieron los promotores sociales con los habitantes de las zonas aledañas tuvieron la oportunidad en el Centro de convivir más con las familias jornaleras y conocieron sus costumbres y tradiciones, ello fue muy importante para que se dieran

muestras de respeto y solidaridad con los cortadores y ensartadores de tabaco y sus familias.

- En relación a los servicios educativos en primaria, CONAFE tuvo un destacado papel, que sin duda se debió en gran medida, al conocimiento y experiencia que ya tenían con este sector de la población infantil en otras regiones agrícolas. Entre los aspectos relevantes se pueden mencionar el perfil de los instructores comunitarios quienes hablaban la misma lengua que los niños, la forma en que organizaron las situaciones y actividades de aprendizaje resultó muy flexible -unidades completas en sí mismas y relativamente cortas- para irse adecuando a los momentos y situaciones del grupo. Como se trabajó inter-institucionalmente hubo más colaboración y disposición de compartir experiencias, metodologías y conocimientos.
- En el caso de SEP que también ofreció educación primaria, la situación no fue tan afortunada, ya que los maestros no hablaban la misma lengua que las familias y algunos niños, y utilizaron el programa educativo escolarizado nacional, que justamente parte de lógicas muy diferentes en cuanto a tipo de población y tratamiento de contenidos. No obstante, es importante señalar que ante la ausencia de un programa para niños migrantes incluyeron un paquete de materiales diversificados, atractivos, sencillos, lúdicos. Además hicieron adaptaciones a la programación de contenidos para ajustarse a la duración del ciclo agrícola.

- Uno aspecto que resultó crítico fue que CONAFE y SEP no lograron coordinarse para facilitar el tránsito, continuidad y reconocimiento del avance de aprendizaje de los niños y niñas de un modelo a otro. También es importante señalar que en el último año hubo una disminución progresiva del presupuesto destinado a ofrecer atención a este sector de la población, que repercutió en la falta de estímulos para los agentes educativos y provocó alta rotación.
- La articulación de servicios de educación, salud, alimentación, transportación, juego y recreación fue una buena fórmula para construir una experiencia de atención integral y traducir el discurso de los derechos en una realidad concreta. Los derechos relacionados con la participación, libertad de expresión, elección, respeto, no discriminación, ser llamados por su nombre, reconocer sus logros, entre otros estuvieron en el desarrollo de gran parte de las actividades y en las interacciones de los integrantes del Centro.
- La aplicación de un programa de trabajo sabatino con los padres y madres también fue muy relevante. El Centro se convirtió en poco tiempo en un espacio también de los padres y hermanos mayores, quienes acudían los sábados a pláticas de salud en temas diversos como alimentación, alcoholismo, drogadicción, sexualidad y violencia. Convivían con otras familias, comían y se les otorgaba una despensa de alimentos básicos.

- La participación y compromiso de los productores agrícolas y de las empresas tabacaleras casi inexistente al inicio de esta experiencia, fue creciendo. En el 2005 ya se habían afiliado a más de la mitad de trabajadores al IMSS, para que tanto jornaleros como sus hijos pudieran acceder a los servicios de salud y se cubrieron al 100% los gastos de operación de los Centros por parte de las empresas de la industria tabacalera.
- Las reuniones mensuales para revisar avances y detectar dificultades abrieron para todos los integrantes del Centro importantes espacios de reflexión y formación que les permitieron enriquecer de manera horizontal su experiencia y metodologías de trabajo.
- La atención a niños y niñas migrantes desde que inicio CAEI Florece fue incrementándose, en el 2001 se atendieron a 254 niños y niñas y para el 2006 se logro ofrecer servicios a 1060 niños migrantes.
- Uno de los objetivos del CAEI, fue desincorporar a la población infantil de los campos tabacaleros y en este sentido se logró un avance, ya que poco menos de la mitad, 471 niños y niñas atendidos por Florece, en este 2006, estuvieron ubicados en el rango de edad de 8 a 14 años; lo que representa aproximadamente un 44.4%.del total de la población.

3. ¿Cuál es el valor educativo del juego a partir de esta experiencia de innovación educativa?

- El componente lúdico fue muy importante en el CAEI Florece. Al tratarse de niños que no tenían espacios de juego y recreación en las zonas tabacaleras, la ludoteca, los talleres y las actividades recreativas en el Centro resultaron fundamentales para generar interacciones y formas de convivencia entre niños huicholes, tepehuanes, mexicaneros, mixtecos, triquis, y mestizos.

El juego fue una manera de estimular al niño para que se moviera, corriera, dejará de tener la mirada perdida en un punto lejano y se interesará en algo, para que se atreviera a hablar, a reír y a interactuar. Esto parecerá muy obvio para otro sector de la población infantil, pero en el caso de los niños migrantes, con problemas de nutrición y salud, así como con ausencia de actividades de estimulación el juego fue una herramienta muy importante.

La ambientación de los espacios lúdicos fue esencial en el proyecto CAEI Florece. Se incluyeron imágenes y juguetes pertenecientes a las diferentes culturas que convivían en el Centro y se limitaron las imágenes de princesas y caballeros de cuento con características físicas que nada tienen que ver con los niños migrantes, como figuras estilizadas, esbeltas, altas, de piel blanca y ojos azules. Este fue un factor importante de identidad, que resultó estratégico sí se considera que muchas veces en los lugares a donde migran

los niños, enfrentan la discriminación por pertenecer a un grupo indígena. En el Centro se buscó justamente representar que esa diversidad étnica y cultural fuera motivo reconocimiento y orgullo.

- Es importante destacar también que se logró formar un grupo de jóvenes ludotecarios y talleristas, en aspectos sobre: enfoque y manejo de juego libre, conocimiento de las características, contextos y necesidades de los niños migrantes y enfoque, posturas y principios que orientan las actividades en el CAEI. La capacitación y asesoría en su sitio de trabajo estuvo a cargo de especialistas de la Ludoteca de la UNAM, quienes tienen una larga experiencia en el juego libre.

Para los agentes educativos que tenían experiencia con grupos escolarizados no fue sencillo asumir el juego libre, porque en el sistema educativo formal – preescolar y primaria- el juego se ha convertido en un asunto que decide el docente y que tiene una intencionalidad prefabricada, controlada y que en algunos casos llega a ser mecánica en su proceso. Entonces asumir que el juego debe privilegiar la espontaneidad, permitir que el niño participe en la construcción de las reglas, asumir la libertad para recrear la realidad sin muchas veces tener plantillas o pasos a seguir en secuencias fijas, fue un proceso formativo que primero tuvieron que asumir y vivir los agentes educativos y después los niños y niñas.

- El programa para educación inicial resultó muy novedoso para todos los participantes, entre los aspectos más relevantes cabe mencionar: la participación de padres y madres en la elaboración de juguetes y materiales para los niños, el desarrollo de actividades con apoyo en los ficheros, el intercambio en los espacios comunes y la constante asesoría a las madres cuidadoras por parte de los agentes institucionales. Entre los padres y madres de niños migrantes hay artesanos, carpinteros, tejedores, músicos entre otros, entonces la elaboración de juguetes como carros de madera, cuentos bordados con personajes de una historia, leyenda o cuento, grabaciones de música de cuna o canciones de la región, elaboración de artesanías de barro o muñecos de trapo entre otros, fueron muy significativos. Por un lado los padres cuidaban y daban mantenimiento a los juguetes y por otro los niños se sentían orgullosos de los juguetes elaborados por sus padres.

4. ¿Cuáles los mayores retos del modelo?

- Los mayores retos del modelo tienen que ver con garantizar que la experiencia sea autosustentable y tenga continuidad. Los Centros Florece se construyeron como se señaló en el desarrollo de esta experiencia, en terrenos ejidales y comunales, por ello son propiedad de las comunidades en cada Municipio, pero no se constituyó una figura legal que manejará su operación, gestionará más recursos y garantizará su proceso metodológico. La responsable de su operación inicial fue SEDESOL a

través del Pronjag, quien avaló y garantizó del 2001 al 2005 la participación de otras instancias públicas, empresas privadas y organismos sociales pero durante ese tiempo no se pensó en institucionalizar el Proyecto, es decir incluirlo como Programa oficial para esa entidad federativa y otras regiones tabacaleras, desarrollar sus reglas y esquemas de operación, asignarle recursos, definir estructuras y generar mecanismos para la constitución legal de una organización social en las comunidades que independientemente de la voluntad política de las instituciones pudiera darle sustentabilidad y continuidad a los Centros.

- Actualmente en la SEDESOL, por cambios administrativos -entre los que sobresalen nuevos equipos de funcionarios-, las prioridades han cambiado y no tiene acciones directas y suficiencia de recursos para la población infantil migrante, por lo que la operación de estos centros depende en un 100% de las empresas tabacaleras, quienes han contratado a las promotoras sociales que ya no trabajan en Pronjag, bajo la figura de una organización social que constituyó la industria tabacalera y que le permite deducir impuestos. Dentro de los aspectos críticos que pueden ocurrir bajo este nuevo esquema están principalmente el cambio de enfoque, visión y posturas del modelo y el uso político y económico de estos centros para justificar la responsabilidad social de la industria tabacalera y lavar la imagen que tiene en las regiones productivas, sin que exista un interés real por mejorar las condiciones de los niños y niñas migrantes en el marco del ejercicio de sus derechos y las condiciones de trabajo y de vida de sus padres.

- Así mismo al no existir una organización social independiente y autónoma de la industria tabacalera, (que bien puede constituirse con gente de la comunidad jornalera) la participación de otras instancias públicas corre el riesgo de debilitarse o de estar mediada por intereses privados poco claros e insensibles a las necesidades e intereses de la población migrante que durante muchos años ha sido explotada justamente por la propia industria tabacalera.
- Por lo anterior es urgente constituir en las comunidades donde existen Centros para niños migrantes, organizaciones sociales que realmente representen los intereses de la población jornalera agrícola y que tengan la capacidad de demandar a las diferentes instancias públicas competentes los servicios que por derecho deben tener los niños migrantes, exigir que la responsabilidad social de las empresas se cumpla como una obligación y no como una dádiva y que pueda articular esfuerzos de los distintos organismos sociales para darle continuidad y sustentabilidad a los CAEI Florece.
- Reconocer que ninguna alternativa de solución a la problemática del trabajo infantil puede darse de manera acabada y para todas las formas en que éste se manifiesta. Por lo anterior, debe incluirse como uno de sus aspectos fundamentales, un ejercicio constante de construcción que dé como resultado distintos esquemas de atención dependiendo de las particularidades, y éstos deben probarse como parte de un proceso gradual y continuo. Ante un problema complejo no podemos ofrecer respuestas simples.

Finalmente es importante señalar que si bien el proyecto de intervención social e interinstitucional fue muy relevante y representan una opción viable para este sector de la población; es necesario que existan participaciones paralelas del sector institucional, social y privado para impulsar políticas públicas orientadas a mejorar las condiciones laborales de las familias trabajadoras agrícolas, así como prevenir y eliminar el trabajo infantil en los campos agrícolas y que estas vayan acompañadas de las estructuras y los recursos técnicos y económicos que hagan posible su ejecución.

La historia de los niños y niñas trabajadores en los campos agrícolas debe cambiar, no puede ser una historia de desigualdad y discriminación; de explotación e impunidad; de injusticia e invisibilidad; de carencias y graves rezagos, así como de múltiples obligaciones y escasas posibilidad para ejercer sus derechos fundamentales.

6. ÍNDICE DE GRÁFICAS Y TABLAS

Gráficas

Título	Página
Gráfica 1. Porcentaje de alumnos por nivel de logro educativo y estrato escolar: Lenguaje y comunicación	25
Gráfica 2. Porcentaje de alumnos por nivel de logro educativo y estrato escolar: Pensamiento matemático	25
Gráfica 3. Porcentaje de estudiantes en los cuatro niveles de logro de Español: 6° de primaria	29
Gráfica 4. Porcentaje de estudiantes en los cuatro niveles de logro de Matemáticas: 6° de primaria	29
Gráfica 5. Población ocupada de 5 a 17 años por sector de actividad	33
Gráfica 6. Número de niños y niñas que asistieron al CAEI Florece	174

Tablas

Título	Página
Tabla I. Porcentaje de estudiantes que alcanzan al menos el nivel Básico de logro educativo en cada uno de los dominios evaluados por estrato educativo	26
Tabla 2. Porcentaje de Modalidades educativas que operan con docente multigrado	30
Tabla 3. Disponibilidad de recursos tecnológicos por modalidad educativa	31
Tabla 4. Porcentajes de escolaridad de los jornaleros	50
Tabla 5. Perfil de escolaridad de los docentes de niños migrantes	55
Tabla 6. Grado escolar de los niños migrantes	57
Tabla 7. Inversión Pública en el PRONIM	58
Tabla 8. Estado de Procedencia de los niños que asistieron a Florece	175

7. BIBLIOGRAFÍA

1. Alba Aguilera Portales Rafael y. Diana Rocío Espino Tapia (2006) Fundamento, garantías y naturaleza jurídica de los derechos sociales ante la crisis del estado social de Derecho. Revista Telemática de Filosofía del Derecho, n 10. México.
2. Amaro García, Alba L. y José Alfonso Hernández Gómez. (2005). Juego y Cultura: los niños jornaleros agrícolas migrantes. SEDESOL, México. (mimeo).
3. Backhoff, E., E. Andrade, A. Sánchez, M. Peón, A. Bouzas. (2006). El Aprendizaje del Español y las Matemáticas en la Educación Básica en México: Sexto de Primaria y Tercero de Secundaria. INEE. México.
4. Backhoff, E., E. Andrade, A. Sánchez, M. Peón. (2007). El aprendizaje en tercero de primaria en México: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. INEE. México.
5. Backhoff, E., E. Andrade, A. Sánchez, M. Peón. (2008) El Aprendizaje en Tercero de Preescolar en México. INEE. México.

6. Bryan R. Roberts. (1998). Ciudadanía y política social. FLACSO.
7. BUSTELO, Eduardo (2002). Pobreza moral: reflexiones sobre la política social amoral y la utopía posible. En Bhattacharjea (compiladora). Infancia y política social. Suman, (2da. Edición). México. UNICEF-UAM.
8. Chapela, Luz María. (2002). Ruta para la fundación de un Centro de atención y educación infantil, Cuadernos y Fichas de trabajo. Sedesol- Pronjag-Unicef. México.
9. CIAPARÈDE, Édouard. (1928). Psicología del niño y pedagogía experimental. editor Madrid.
10. CAADES (2006). Confederación de Asociaciones Agrícolas del Estado de Sinaloa. “Información de Ciclo Otoño-Invierno 2005-2006” México. (mimeo).
11. CONAFE. (1994). Estudio de asiduidad escolar de los niños jornaleros, CONAFE, México (mimeo).
12. CONAFE. (1999). Consejo Nacional de Fomento Educativo. Educación Intercultural. Una propuesta para la población infantil migrante. México (mimeo).

13. Cos-Montiel, Francisco (2000) Secretaría de Desarrollo Social. Documento de Trabajo. México. (mimeo).
14. Cos-Montiel, Francisco. (2001). "Sirviendo a las mesas del mundo: Las niñas y niños jornaleros agrícolas en México" en: Norma del Río Lugo (coord.) La infancia vulnerable de México en un Mundo Globalizado. UAM-UNICEF, México.
15. Cortina, Adela. (1996). El quehacer ético. Madrid, Santillana.
16. DELVAL, Juan (1994) "El desarrollo humano." España. Siglo XXI Editores.
17. Del Río L, Norma. (coord.).(2001) La infancia vulnerable de México en un mundo globalizado, México. UNICEF-UAM Xochimilco.
18. Del Río L, Norma y Roberto Castellanos (coordinadores). (2002) Hacia una política de erradicación del trabajo infantil en México. UNICEF-DIF, México.
19. García Cabrero Benilde y Laura Zendejas Frutos. (2008). Hacia un nuevo modelo de supervisión escolar para las primarias mexicanas. INEE. México.

20. Huizinga, Johan (1972). Homo Ludens. Madrid. Alianza Editorial.
21. INEGI, (1995-2002) El Trabajo Infantil en México. Obtenida septiembre 2004, de www.inegi.gob.mx
22. INEGI, (2000). X11 Censo General de Población y Vivienda. Obtenida septiembre 2004, de www.inegi.gob.mx
23. INEGI-STPS (2007) Módulo de Trabajo Infantil 2007. Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo 2007. México. Obtenida en diciembre de 2008 en línea: http://www.stps.gob.mx/ANEXOS/MTI_2007.pdf
24. Informe Alternativo al Comité de los Derechos del Niño de la ONU Presentación Pre-Sesión 30 de enero de 2006. Infancias mexicanas: rostros de la desigualdad.
25. Informe del secretario general de la ONU sobre violencia contra los niños (2007) México.
26. Latapí Sarre Pablo (2009). El derecho a la Educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política Educativa. RMIE, enero-marzo 2009, vol. 14, núm. 40. México.

27. MARSHALL, T.H. (1998) “Ciudadanía y clase social”, en T.H. Marshall y Tom Bottomore, Ciudadanía y clase social. Madrid. Alianza.
28. Nava Amaya, Minerva (2001) “Atención Integral para los hijos de Familias Jornaleras”; en: Jornaleros Agrícolas. SEDESOL. México.
29. NAVARRO Adelantado, Vicente (1995) Estudio de conductas infantiles en un juego motor de reglas. Análisis de la estructura de juego, edad y género. España.
30. OIT. (1991). Seminario Regional Latinoamericano sobre la Abolición del Trabajo Infantil y la Protección de los Niños que Trabajan. Quito.
31. PIAGET, J. (1946): La formación del símbolo en el niño. México. Fondo de cultura económica.
32. Primer Informe de Gobierno (2005). Jesús Aguilar Padilla. Gobierno del Estado de Sinaloa.
33. Programa de Desarrollo Educativo, (1995-2000) Ejecutivo Federal, México.

34. Pronjag (1995). Programa Nacional con Jornaleros Agrícolas. Los Jornaleros en el Valle de Culiacán, Sinaloa. México. (mimeo).
35. Pronjag (1996). El Transporte de Jornaleros Agrícolas en Sinaloa. Los Camioneteros. México (mimeo).
36. Pronjag (1997). Proyecciones elaboradas con base en encuestas realizadas a 26,296 personas en los estados de Baja California, Baja California Sur, Durango, Jalisco, Morelos, Puebla, San Luis Potosí, Sinaloa, Sonora y Veracruz. 1994-1995. México. (mimeo).
37. Pronjag (2002). Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas en el estado de Sinaloa. “Información del ciclo hortícola 2001-2002”. México. (mimeo).
38. Pronjag (2003). Centros de Atención y Educación Infantil, para hijos de cortadores y ensartadores de tabaco. México. (mimeo).
39. Pronjag (2004). Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas en el estado de Sinaloa Resúmenes de Diagnósticos Situacionales de la Temporada 2003-2004. (mimeo).
40. Pronjag (2005a). Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas en el estado de Sinaloa, “Bases de datos de la población jornalera censada

durante los ciclos 1995-1996, 1996-1997, 1997-1998, 1999-2000, 2000-2001, 2001-2002, 2002-2003 y 2003-2004”. Archivos electrónicos.

41. Pronjag (2005.b). Reporte sobre los Centros de Atención Infantil de las Coordinaciones Estatales del Pronjag en los estados de Baja California, Baja California Sur, Durango, Hidalgo, Michoacán, Morelos, Nayarit, Puebla, San Luis Potosí, Sinaloa, Sonora y Veracruz. México. (mimeo).
42. Pronjag. (2006). Manuales de Procedimientos para la operación de Centros de Atención Infantil Florece, para hijos de cortadores y ensartadores de tabaco período 2002-2006. México (mimeo).
43. Proyecto FOMEIM. (2005). Proyecto Fomentar y Mejorar la Educación Intercultural para Migrantes “Diagnóstico del estado de Sinaloa para la atención de la población jornalera agrícola migrante”. Documento de trabajo, archivo electrónico.
44. Robles Abigail (1999). Los cortadores de tabaco en la costa nayarita. Documento de trabajo. México. (mimeo).
45. Robles Vásquez, Héctor V. (coordinador) et. al. (2008). Panorama Educativo de México 2008. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. INEE. México.

46. Rojas Rangel Teresa (2005). Resultados de una política orientada hacia la equidad y calidad de la educación primaria para los niños y niñas jornaleros migrantes. México
47. SAGARPA (2006) Avance de Siembras y Cosechas Municipales Otoño-Invierno. México.
48. Sánchez Muñohierro, Lourdes. (2005) Migración interna de los jornaleros agrícolas en México en Carmen Elu y Elsa Santos (coordinadoras) Migración Interna en México y Salud Reproductiva, México. UNFPA-CONAPO.
49. Sánchez Muñohierro Lourdes (2002) Ponencia sobre El contacto de los hijos de familias jornaleras agrícolas con plaguicidas y el efecto que éstos tienen en sus condiciones de vida y de salud. Documento inédito.
50. Sánchez S., K. (2001) Los niños en la migración familiar de jornaleros agrícolas” en: Norma del Río Lugo (coord.) La infancia vulnerable de México en un Mundo Globalizado. México. UAM-UNICEF.
51. Save The Children (2004). Programa en Nicaragua. Trabajo de niños y niñas responsabilidad de adultos. Noruega. INPASA.

52. SEP (2001). Programa de Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes. (mimeo)
53. SEP (2003). Programa de Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes. Diagnóstico y líneas de acción. México (mimeo).
54. Schmelkes, Silvia (1991). Necesidades básicas de aprendizaje de los adultos en América Latina. OREALC – UNESCO.
55. SEDESOL-UNICEF (1994) Jornaleros Agrícolas. Niños jornaleros en el Valle de San Quintín, Baja California. México.
56. SEDESOL-Pronjag (2001a) Encuesta Nacional a Jornaleros Migrantes 1998, México (mimeo).
57. SEDESOL-Pronjag. (2001b). Programa Intersectorial de Atención a Jornaleros Agrícolas. México. (mimeo).
58. SEDESOL-Pronjag. (2003). Minutas de trabajo de reuniones interinstitucionales. México. (mimeo).
59. SEDESOL-Pronjag. (2004a) Programa Intersectorial a Jornaleros Agrícolas. México.
60. SEDESOL-Pronjag. (2004b). Estadísticas anuales. México.

61. SEDESOL-Pronjag (2004c). Reporte de población total beneficiada. México.
62. Silvia Ochoa, Haydée. (2005) Paradigmas y niveles del juego. México. UNAM.
63. Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia. (1998) DIF Sinaloa, "Evaluación del Programa de Desincorporación de la Mano de Obra Infantil Jornalera Agrícola Migrante y su Incorporación a la Educación, Documento de Trabajo. México.
64. Taylor, Charles (1997) "Invocar la Sociedad Civil" en Taylor, Charles Argumentos Filosóficos. Barcelona Paidós.
65. UNICEF-SEDESOL (2006). Silvia J. Ramírez Romero et al. Diagnóstico sobre la condición social de las niñas y niños migrantes internos, hijos de jornaleros agrícolas. México.
66. UPN. (2003). Evaluación Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes. UPN-SEByN. México.
67. UPN-PRONIM. (2004-2005). Informe Final de Evaluación. México.

68. UPN-SEBYN (2004). Informe parcial de evaluación externa del Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes. México (mimeo).
69. VIGOTSKY, L (1979) El papel del juego en el desarrollo del niño, en “El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores”, Barcelona. Ed. Crítica.
70. Yurén María (1995). Etnicidad, Valores Sociales y Educación. UPN, México.

8. ANEXOS

Anexo 1. Personal

Promotores(as) sociales. Personas jóvenes con estudios de preparatoria concluida que viven en la comunidad y son seleccionadas y contratadas considerando su actitud para trabajar en equipo; compromiso, paciencia e interés por el trabajo con los niños y las niñas del Centro.

Madres Cuidadoras.- Son mujeres trabajadoras agrícolas que han sido seleccionadas por otras madres trabajadoras para que se hagan cargo del cuidado de sus hijos.

Las cocineras. Son personas de la comunidad que son seleccionadas porque tienen experiencia en la preparación de alimentos en grandes volúmenes, actitud para aprender y trabajar en equipo; compromiso, responsabilidad e iniciativa en su quehacer.

Chofer. . Persona que radica en la comunidad y tienen experiencia en el manejo de vehículos, además de características entre las que destacan: paciencia, constancia, dedicación y gran disposición de trabajo en equipo.

Intendente. También es una persona que vive en la comunidad y tiene conocimiento para dar mantenimiento al Centro en diversas áreas: jardinería, pintura, instalaciones eléctricas, entre otras, además de vigilar la infraestructura, equipamiento y materiales del Centro.

Por otro lado se integran al equipo que participa en el Modelo, los agentes institucionales: agente de salud y agente educativo.

Agente de salud. Se trata de un Doctor ó Doctora⁵⁰ que se responsabiliza de ofrecer los servicios de salud a la población infantil e interactúa con los diferentes participantes para promover en el Centro y en la comunidad la higiene, la seguridad, la alimentación, la prevención de enfermedades y la atención médica.

El agente de salud establece con flexibilidad el horario del día para dar atención médica y preventiva a los niños y niñas y los días sábados participa en pláticas para los padres y madres sobre diversos temas de salud.

Agente educativo. Son maestros o maestras de educación preescolar y primaria, quienes reciben capacitación por parte de CONAFE y SEP para trabajar la modalidad educativa para niños y niñas migrantes. También requieren conocer los diagnósticos de los niños migrantes para responder en la medida de sus posibilidades a las necesidades y características de la población.

⁵⁰ Asignado por la Secretaría de Salud en esta experiencia en Nayarit.

Anexo 2. Esquema de seguridad

En el Proyecto CAEI Florece la seguridad de los niños y las niñas es un asunto de suma importancia por ello antes de abrir el Centro, es necesario supervisar sus instalaciones, sean seguras y funcionales.

- ❖ Las condiciones de la infraestructura: los pisos, paredes y techos no deben presentar desprendimientos, grietas o agujeros; los cristales en puertas y ventanas, no deben ser frágiles, estar mal colocados o estar rotos.
- ❖ Las instalaciones eléctricas: no deberán existir cables eléctricos que por sus condiciones puedan generar un corto circuito; apagadores o enchufes mal instalados. Debe existir un regulador de voltaje que en una descarga eléctrica evite la descompostura de aparatos y/o que se queme toda la instalación.
- ❖ Condiciones de la cisterna o de los depósitos donde se almacena agua: deben tener una tapa bien sellada y segura para que los niños no puedan tener acceso a ella y caer.
- ❖ Colocación de una cerca para que las y los niños no se salgan del Centro; está no debe tener bordes, punta o palos con los cuales los pequeños puedan lastimarse.
- ❖ El Centro debe contar con: un extinguidor universal (bien colocado), cuyo contenido se renueve regularmente, y con su respectivo instructivo de uso; así como señalizaciones

visibles de *¿Qué hacer en caso de incendio?* con un lenguaje claro y símbolos entendibles para todos.

- ❖ Las condiciones del mobiliario deben ser seguras: no deberá presentar astillas (cuando son de madera), esquinas puntiagudas, clavos o tornillos salidos, patas o bases flojas o rotas, cajones o partes desvencijados

- ❖ No deben existir objetos y productos peligrosos al alcance de los niños y niñas menores de 6 años, tales como objetos pequeños: como botones, canicas o semillas, que puedan introducirse a la boca; objetos puntiagudos como tijeras, lapiceros o palos; productos de limpieza, como cloro, jabón o solvente, que puedan ingerir; plantas, cuyas hojas o flores puedan cortar los niños y llevárselas a la boca y cortinas de cordones colgantes, que representen peligro si los alcanzan.

- ❖ Condiciones del jardín: la vegetación debe estar bien cuidada para que no existan animales y plantas espinosas que puedan ser un peligro para los menores de edad. No debe haber charcos o agua estancada que puedan ser focos de infección; no debe haber objetos como piedras o vidrios que puedan ser peligrosos cuando los niños juegan.

Si cualquiera de las condiciones o características es inadecuada, el Centro no se puede abrir. Por último, es importante mencionar que aún cuando el Centro ya esté operando, se debe hacer esta revisión de manera periódica, cada mes por lo menos.