



Cinvestav-Sede Sur

Departamento de
Investigaciones
Educativas

**CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS
DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL
Departamento de Investigaciones Educativas
Sede Sur**

**TRABAJAR Y ESTUDIAR EN LOS CAÑAVERALES DE MORELOS.
ETNOGRAFÍA DE LA MIGRACIÓN INFANTIL INDÍGENA
EN CONTEXTO DE ZAFRA**

Tesis que para obtener el grado de Maestro en Ciencias
en la Especialidad de Investigaciones Educativas

Presenta

Ricardo Alvear Córdoba

Licenciado en Ciencias de la Educación

Diciembre 4, 2009

Ciudad de México

Calzada de los Tenorios 235, Col. Granjas Coapa, C.P. 14330, Apartado Postal 86-355
México, D.F. Tel. 54 83 28 00 Fax 56 03 39 57

Esta tesis se realizó con el apoyo de una beca del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) durante el periodo 2006-2008.

Para la finalización de este trabajo se contó con el apoyo del proyecto de investigación:

La migración indígena y la educación intercultural en el barrio de la Merced.

Retos y alcances en la prevención de deserción escolar.

Con apoyo financiero SEP/SEB/CONACYT 85318.

Resumen

En este estudio se describen aspectos etnográficos ligados al trabajo agrícola de la zafra y a la vida escolar de los hijos de familias indígenas migrantes en Tlaltizapán, Morelos. Se exploran los procesos migratorios, la organización familiar para la vida productiva, las relaciones respecto a la escolaridad de menores indígenas y las expresiones etnolingüísticas. Se muestran las condiciones del trabajo infantil y sus implicaciones para la educación escolar de la población. Así mismo, se analizan las relaciones y problemáticas existentes entre la institución escolar y las familias indígenas. Y cómo en el marco de la zafra se suscitan procesos estructurales, culturales y educativos relacionados con la construcción social de las masculinidades.

Abstract

This ethnographic study describes aspects related to agricultural work of the harvest and the school life of children of migrant indigenous families in Tlaltizapán, Morelos. It explored the migration processes, family organization for a productive life, relationships regarding the schooling of indigenous children and ethno-linguistic expressions. It showed the conditions of child labor and its implications for education of the population. Also, discuss relationships and problems between the school and indigenous families. And how in the context of harvest the structural, cultural and educational processes related to the social construction of masculinities arise.

ÍNDICE	PÁG.
INTRODUCCIÓN	
Planteamiento del estudio	2
Objetivos, interrogantes y delimitación del estudio	6
Método de investigación	7
Técnicas de investigación y universo de estudio	8
Trabajo de campo	10
Reflexiones sobre el trabajo de campo	11
Alcances y limitantes del estudio	12
CAPÍTULO I. MIGRACIÓN INDÍGENA Y VIDA COTIDIANA DE FAMILIAS EN LA UNIDAD HABITACIONAL DE CORTADORES DE CAÑA NO. 1 “EMILIANO ZAPATA” EN TLALTIZAPÁN, MORELOS	
I.1. Antecedentes del cultivo de la caña en Morelos	13
I.2. Procesos migratorios de familias indígenas jornaleras en el contexto de la zafra	14
I.3. Migración indígena y la asistencia de los hijos a la escuela	16
I.4. Actividades productivas y organización familiar	17
I.5. Relaciones familiares y escolaridad	19
I.6. Expresiones étnicas y lenguas indígenas	21
I.7. Las condiciones de existencia familiar en la unidad habitacional	23
I.8. La carencia de vivienda como expresión de la pobreza y vulnerabilidad: relato de una madre de familia	26
CAPITULO II. EDUCACIÓN Y TRABAJO INFANTIL EN LA ZAFRA	
II.1. Antecedentes sobre el trabajo infantil agrícola migrante	31
II.2. Días de sol en los cañaverales de Morelos	34
II.3. El ingreso al trabajo agrícola y la dinámica familiar	37
II.4. Entre la zafra y la escuela	40
II.5. Accidentes de trabajo en la zafra	43

II.6. Seguridad social: acceso a los servicios médicos	45
II.7. Saberes no escolarizados en el contexto de la zafra	47
II.8. El trabajo infantil en cultivos agrícolas de la región	48
II.9. Expectativas sobre educación escolar	50
CAPÍTULO III. FAMILIAS Y ESCUELA: PROCESOS EDUCATIVOS	
III.1. Las instituciones educativas para atender a la población jornalera migrante	56
III.2. Ohatl Xochitl: acceder a la educación escolar en el contexto de la zafra	58
III.3. Historias docentes en la escuela de la zafra	62
III.4. Representaciones y prácticas docentes sobre la base de la diferencia cultural	64
III.5. Las tareas escolares	67
III.6. La reprobación escolar	70
III.7. Miradas del abandono escolar	73
III.7.1. Los rostros del abandono escolar	75
CAPÍTULO IV. EDUCACIÓN Y CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LAS MASCULINIDADES	
IV.1. Antecedentes sobre la construcción social de las masculinidades	81
IV.2. La migración indígena como práctica sociocultural de un modelo hegemónico masculino	83
IV.3. Relato familiar: significados sobre la masculinidad	84
IV.4. El alcoholismo entre la población indígena masculina y sus repercusiones en la escolaridad de los hijos	86
IV.5. El trabajo agrícola como proceso educativo para construir lo masculino	89
IV.6. Aprendizajes masculinos: creencias y prácticas en la cultura escolar	92
IV.7. Expresiones de masculinidad a través del juego	96
CAPÍTULO V. CONCLUSIONES	99

ANEXOS	107
1. Nota metodológica sobre la transcripción de entrevistas	
2. Tabla 2. Referencias sociodemográficas y étnicas de los trabajadores infantiles	
3. Fotografías de la zafra	
REFERENCIAS	120

INTRODUCCIÓN

Este trabajo describe aspectos etnográficos de familias indígenas migrantes ligados al trabajo infantil y la vida escolar de los hijos en el contexto de la zafra. Se presentan resultados de un estudio etnográfico realizado con población que labora en el corte de la caña de azúcar en el municipio de Tlaltzapán, estado de Morelos.

La investigación está integrada por cinco capítulos. El capítulo I “Migración indígena y vida cotidiana de familias en la unidad habitacional de cortadores de caña no. 1 Emiliano Zapata en Tlaltzapán, Morelos” explora los procesos migratorios de las familias, la organización de los grupos domésticos para encarar la vida productiva y la educación escolar de los hijos; además de las condiciones de vida y expresiones etnolingüísticas en el ámbito de la cotidianidad.

El capítulo II “Educación y trabajo infantil agrícola en la zafra” describe el trabajo de niños indígenas en el corte de la caña de azúcar. En este marco, que puede ser considerado de explotación laboral, se detallan las condiciones del trabajo infantil y sus implicaciones en la educación escolar; asimismo, se analizan características sobre el ingreso al trabajo agrícola, la asistencia a la escuela, los accidentes de trabajo, la seguridad social y las representaciones y expectativas escolares de la población. El capítulo III “Familias y escuela: procesos educativos” tiene como finalidad examinar los procesos y relaciones existentes entre la institución escolar y las familias indígenas migrantes. Se describen aspectos como el acceso a la escuela, la elaboración de tareas escolares, la reprobación y el abandono escolar; así como las prácticas y representaciones que los docentes tienen sobre el contexto escolar y la población indígena migrante.

El objetivo del capítulo IV “Educación y construcción social de las masculinidades” es describir cómo en el contexto de la zafra se suscitan procesos estructurales, culturales y educativos, que coadyuvan a construir identidades masculinas. Este capítulo surgió de los primeros indicios en el trabajo de campo que daban cuenta de procesos, relaciones, expresiones y prácticas cotidianas que diferían marcadamente desde el sexo y el género.

En el capítulo V “Conclusiones” trato de sintetizar los hallazgos principales del estudio y abrir el camino hacia reflexiones que permitan comprender las implicaciones del trabajo infantil en la escolaridad de población agrícola en un contexto como la zafra.

Planteamiento del estudio

De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2004) la tasa de incidencia del trabajo sobre la asistencia escolar es más elevada en la población infantil perteneciente a zonas indígenas¹ que en otras regiones no indígenas del país.² En los contextos de trabajo agrícola, en los que laboran familias indígenas migrantes, la población infantil está en menores posibilidades de asistir regularmente a clases porque se incorporan al sector productivo como “ejercito infantil de reserva” (López, 2006a, b y 1998). En este sentido, uno de cada cuatro menores migrantes entre cinco y catorce años nunca ha asistido a la escuela y uno de cada cuatro la ha tenido que abandonar para incorporarse a las labores agrícolas (SEDESOL, 2001).³

Aunque existen antecedentes por atender a población jornalera migrante en el interior del país, es en el marco del Programa de Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes (PRONIM) que se gestó una mayor preocupación institucional - como política educativa por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP) - encaminada a impulsar el acceso y permanencia de población migrante en la educación básica con un enfoque intercultural. De acuerdo con los lineamientos de las Reglas de Operación del PRONIM la finalidad es que:

a través de distintas estrategias de investigación, intervención e innovación de gestión, asegurar una educación básica con equidad en la cobertura y en la calidad del servicio, en circunstancias de permanente tránsito de las familias de jornaleros mestizos e indígenas, desde sus comunidades de origen a los mercados de trabajo agrícola en periodos distintos al calendario escolar nacional (SEP, PRONIM, 2003).

Sin embargo, cientos de familias migrantes no sólo encaran serias dificultades para reproducirse cotidianamente -enfrentando problemas de subsistencia alimentaria

¹ Warman (2003) señala que en México se aplica el concepto de indígena a diferentes etnias en las que el uso de una lengua en común se confunde con la identidad de etnias o pueblos, sin distinguir las diferencias culturales que existen entre éstas. Por ejemplo, hay otros procesos culturales que conforman la identidad indígena como lo son el sentimiento de pertenencia a la comunidad o región, las expresiones religiosas o sus formas de organización. A este respecto Bonfil (2004) señala que la identidad étnica se construye a partir de relaciones de exclusividad que se establecen entre grupo social y patrimonio cultural. El ser indígena se refiere a una identidad que comparte un grupo que es tratado como similar y que conforma una categoría social que amalgama un universo de pueblos diferentes.

² Por ejemplo, “en 1997 los infantes indígenas de 6 a 11 años que trabajaban y no estudiaban fueron 16.5%, cifra que casi duplica el dato nacional de 8.7%; en el caso de los niños y niñas de 12 a 14 años las proporciones son similares, siendo estas de 34.5% y 33.7%, respectivamente” (INEGI, 2004: 80).

³ Estudios cualitativos (Vargas, 2006; Galeana, 2002; Giorguli, 2002; Weller, 2000; Sánchez, 2000; Mella y Ortiz, 1999) han documentado las relaciones existentes entre el tipo de estructura familiar, el origen étnico, la migración, la pobreza, las diferencias de género, la inadecuada regulación laboral y el trabajo infantil como procesos que repercuten sobre algunos aspectos escolares. Por ejemplo, la incorporación de niños en edad escolar a la educación básica, la asistencia o el abandono escolar.

y de salud- sino que además afrontan graves obstáculos para que sus hijos accedan y permanezcan en el nivel de la educación básica. En ciertos mercados de trabajo la incorporación de los niños y las niñas a las jornadas agrícolas no sólo es una opción de apoyo para los padres, significando horas extenuantes que afectan su asistencia regular a las aulas, sino que a su vez puede ser uno de los tantos factores para favorecer el abandono de éstos de los planteles escolares. Si bien la deserción escolar es un indicio de la incapacidad del sistema educativo para construir escenarios más justos y equitativos, la problemática involucra otros aspectos que impactan directamente a la población. Por ejemplo, el hecho de que los niños queden al margen de participar en prácticas⁴ de aprendizaje y experiencia escolar, en cierto sentido, los excluye de un proceso favorable para su identidad y desarrollo psicosocial (Magendzo y Toledo, 1990).

Algunos estudios sobre la población jornalera migrante en contextos agrícolas (Rodríguez, 2007; Vargas, 2006; López, 1998; Arias y Mummert, 1987) y en contextos de zafra (Tapia y Ramírez, 2006; Hernández Rosete, 2004; De Keijzer, 2003; Hernández, 2003; Sánchez, 2000; Sarmiento, 1997; Takayanagui, 1996; Crespo, 1988; Chávez y Jiménez, 1988; Jiménez, 1986 y 1987) han permitido reconocer flujos migratorios de diversa índole, principalmente porque la población enfrenta graves dificultades para cubrir necesidades básicas de alimentación, vestido y vivienda; además de condiciones de pobreza y vulnerabilidad en condiciones de explotación intensiva de la mano de obra y graves dificultades para acceder a los servicios educativos y de salud pública.

Aunque los estudios sobre jornaleros agrícolas migrantes han contribuido a conocer las diversas problemáticas que enfrentan, siguen persistiendo necesidades de investigación sobre la situación de la población infantil que viaja con sus familias y las repercusiones que este fenómeno tiene en el ámbito educativo y cultural para los alumnos (De Buenabad, 2004; Bertely, 2003a y b).⁵ En este sentido, la migración no sólo es el desplazamiento físico de las familias sino que tiene alcances culturales y

⁴ Retomo el referente de prácticas de Ezpeleta y Weiss (2002: 20) “como formas del hacer construidas en el tiempo, con sentidos compartidos”.

⁵ Algunos de estos estudios se encuentran reseñados en María Bertely (coord.) (2003) *Educación, Derechos Sociales y Equidad. Tomo I, Educación y Diversidad Cultural. Educación y Medio Ambiente*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, SEP y Centro de Estudios Sobre la Universidad. Por ejemplo, Acevedo (1998) analiza las expectativas de las familias de los niños indígenas jornaleros en condiciones de multilingüismo y multiculturalidad en el ambiente escolar, mientras que Camus (2000) analiza la etnicidad en contextos urbanos.

lingüísticos que se trasladan a los espacios escolares y que no han sido incorporados como una prioridad a la investigación educativa (De Buenabad, 2004).

Si bien en 2001 la SEP creó la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) para proporcionar una educación intercultural bilingüe que respondiera a las necesidades de calidad, equidad y pertinencia con la que debiera ser atendida la población indígena (SEP, 2004a y b); no obstante, como lo menciona Schmelkes, no se podría hablar de educación para la interculturalidad sino se dirige a toda la población.⁶ En este sentido, más que una realidad, la educación intercultural es una aspiración que se propone combatir dos asimetrías ligadas a la exclusión social: la asimetría escolar nos orienta a tratar de comprender por qué las poblaciones indígenas tienen menor acceso a la escuela y la recorren con grandes dificultades, además explicita por qué los indígenas aprenden en menor medida de la escuela y por qué esos saberes les sirven poco para su vida; y 2) la asimetría valorativa intenta explicitar por qué existe un grupo dominante que culturalmente se considera superior a los demás (Schmelkes, 2005 y 2004; SEP, 2004a y b).

Los campamentos de jornaleros agrícolas bien pueden ser considerados espacios multiculturales porque los habitan diversos grupos etnolingüísticos (SEP, 2005 y 2004^a, 1996; Schmelkes, 2000; CONAFE, 1999). Las condiciones de diversidad encontradas en los campamentos hacen que estos espacios sean puntos de reunión sumamente complejos desde el punto de vista de la educación intercultural que plantea la SEP, especialmente porque la coexistencia de diversos grupos etnolingüísticos en un determinado territorio no implica el respeto a su diversidad cultural. Desde esta perspectiva, las familias jornaleras migrantes se albergan en contextos culturales ajenos a su cotidianidad. Esto puede llevar a choques culturales ligados no solamente a las relaciones etnolingüísticas, sino a (des)encuentros entre diversos grupos étnicos y a complejas relaciones entre patronos y jornaleros o incluso en el ámbito escolar: entre familias, estudiantes y docentes.

⁶ La educación intercultural bilingüe ha sido entendida en muchos países como “la modalidad educativa destinada a [...] que los indígenas conozcan y valoren su cultura y dominen su lengua, a la vez que descubran la riqueza de los otros grupos culturales del planeta, y de manera muy especial, de aquellos con quienes se comparte el territorio (Schmelkes, 2004: 28)”. A este respecto se refiere que la multiculturalidad y la interculturalidad son posturas éticas diferentes de mirar y comprender al otro. La multiculturalidad da cuenta de la coexistencia de diversas culturas en un determinado territorio pero no implica el respeto a su diversidad cultural, por lo que existen profundas asimetrías que se expresan en relaciones de poder que discriminan a unas culturas en su interacción con otras. En contraparte, la interculturalidad aspira a combatir la existencia de asimetrías, reconoce al otro como diferente, busca comprenderlo y respetarlo, y la diversidad se asume como una riqueza cultural (Schmelkes, 2004; SEP 2004a).

Desde estas primeras aproximaciones he intentado contextualizar algunas de las problemáticas sobre la migración indígena, el trabajo infantil y la educación escolar. A partir de este escenario, sin embargo, considero a manera de hipótesis que: 1) no se han logrado generar condiciones favorables para que la población infantil migrante curse o concluya sus estudios de educación primaria; 2) es posible que en la vida cotidiana, docentes, padres de familia, autoridades educativas y otros actores sociales ligados a la educación básica no hayan conseguido establecer las prácticas educativas y escolares a las que aspira el proyecto educativo intercultural dirigido a población indígena migrante; 3) pueden existir, en la interacción cotidiana de los diversos actores sociales, relaciones de poder, prácticas de discriminación o exclusión social que deriven en profundas asimetrías estructurales, culturales y educativas.

Para centrarme en el estudio de estos señalamientos considero pertinente orientarlos hacia un contexto, como el de la zafra, donde las relaciones entre el trabajo infantil y sus implicaciones en la vida escolar de los niños indígenas migrantes han sido escasamente exploradas. Quizá adentrándonos a indagar estas relaciones podremos coadyuvar a comprender una parte de la dimensión educativa que vive la población migrante de este país.

Objetivos, interrogantes y delimitación del estudio

La finalidad de este estudio es describir aspectos etnográficos de familias indígenas migrantes ligados al ámbito del trabajo infantil y la educación escolar en el contexto de la zafra en Tlaltizapán, estado de Morelos.

Los objetivos particulares del estudio son:

- Explorar las condiciones de existencia de las familias agrícolas migrantes y su relación con los procesos educativos de la población en edad de cursar la educación primaria.
- Explorar las condiciones del trabajo infantil en las familias y su relación con la educación escolar, especialmente con el acceso, asistencia y abandono escolar.
- Describir y analizar los procesos de interacción ligados a la educación escolar de población infantil migrante que trabaja en espacios multiculturales.

Las interrogantes que guían la búsqueda de los referentes empíricos de esta investigación son:

1. ¿Cómo afectan las dinámicas migratorias familiares la vida escolar de la población infantil?
2. ¿Cuáles son las condiciones de existencia de familias indígenas migrantes?
3. ¿Qué características tiene el trabajo infantil en las familias?
4. ¿Cuál es el aporte del trabajo infantil en la organización y estructura de las familias y qué estrategias desarrollan éstas para que sus hijos asistan y permanezcan en la escuela?
5. ¿Cómo afecta el trabajo infantil el desempeño y la asistencia escolar?
6. ¿Cuáles son las creencias de las familias respecto al trabajo infantil y las expectativas sobre la educación de sus hijos?
7. ¿Cómo viven cotidianamente el trabajo infantil los niños, padres de familia, docentes u otros actores sociales ligados a la educación escolar?
8. ¿Cuáles son los aspectos que las madres y los padres de familia, maestros y autoridades educativas identifican como obstáculos para el desarrollo educativo y el éxito escolar de la población infantil?

Método de investigación

Esta investigación se plantea como una aproximación fenomenológica a la realidad de los actores sociales en su vida cotidiana (Berger y Luckmann, 2000). Lo cotidiano transcurre en un contexto de significados e intersubjetividades que objetivan una realidad que es compartida a través del lenguaje con los otros en relaciones cara a cara y que es tipificada en espacios sociales como la familia, la escuela y el trabajo:

la vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente (Berger y Luckmann, 1991: 36).

Para acercarnos a la vida cotidiana retomo la concepción semiótica de la cultura (Geertz, 1992) como un constructo para comprender los contextos⁷ y espacios en los que se establecen relaciones de convivencia y procesos educativos con diferentes significados. Desde este enfoque la cultura es un fenómeno simbólico que expresa entramados de significación socialmente construidos:

Creando con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. Lo que busco es la explicación, interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie (Geertz, 1992: 20).

La concepción de lo simbólico en la cultura tiene su interés fundamental en la interpretación de estructuras de significación, por tanto, hacer etnografía es hacer una descripción densa (Geertz, 1992). Para Geertz esta descripción etnográfica presenta tres características: es interpretativa del flujo del discurso social, consiste en rescatar lo dicho en el discurso y fijarlo en términos susceptibles de consulta a través de la escritura en textos etnográficos. A partir de esta perspectiva epistémica pretendo profundizar en los entramados de significación de los actores sociales que conforman nuestro universo de estudio.

Geertz retoma el concepto de *descripción densa* de los trabajos de Gilbert Ryle y realiza una distinción de la *descripción superficial* a partir de la intención y significados que adquieren estos para los individuos y que definen el objeto etnográfico

⁷ Entiendo por contexto (Ezpeleta y Weiss, 2002) al conjunto de significados, elementos materiales y simbólicos que alimentan las prácticas de los actores sociales.

como “una jerarquía estratificada de estructuras significativas” que es lo que constituye la cultura. Significado del discurso social, interpretación y descripción densa son el fundamento de nuestro quehacer etnográfico y en el que se basa la concepción semiótica de la cultura (Geertz, 1992; Thompson, 2002). Sin embargo, Thompson (2002) señala que ésta concepción no considera los problemas de poder y conflicto social como dimensiones para el análisis cultural de los contextos socialmente estructurados en que se producen, transmiten, reciben y encuentran inmersos los fenómenos culturales.⁸

De esta manera, los actores sociales asumen diferentes roles o funciones, lo que implica interpretar las formas simbólicas de sus acciones a través del análisis de contextos y procesos estructurados históricamente en los que existen relaciones de dominación y legitimación. En cierto sentido, las prácticas culturales o el discurso social atribuibles a las relaciones de poder nos permiten profundizar y retomar diversos aspectos en nuestros espacios de estudio.

El análisis cultural es un referente para descubrir y comprender los diferentes entramados de significación ligados a las relaciones de poder y legitimación que son construidas y practicadas en el espacio escolar, en la vida cotidiana de las familias y en los espacios laborales. Como lo señala Bertely (1994) “la definición del carácter interpretativo de los estudios cualitativos o etnográficos es cuestión de enfoque y no de los procedimientos utilizados en la recolección de datos”. La propuesta de método en este estudio consiste en una aproximación fenomenológica que, aunada al enfoque semiótico de cultura con la expresión de sus relaciones de poder, constituyen un puente para describir, analizar e interpretar las problemáticas que nos propusimos investigar.

Técnicas de investigación y universo de estudio

La realización de observaciones etnográficas, registros en diario de campo y entrevistas semiestructuradas forman parte central del sustento empírico de esta investigación. Me apoyé en estas herramientas cuando indagué la vida de los actores sociales en los contextos cotidianos en que interactúan: la unidad habitacional, el espacio escolar y el trabajo en los cañaverales.

⁸ Thompson (2002) concibe el análisis estructural como el estudio de las formas simbólicas —es decir, las acciones, los objetos y las expresiones significativas de diversos tipos- en relación con los contextos y procesos históricamente específicos y estructurados socialmente, en los cuales y por medio de los cuales, se producen, transmiten y reciben tales formas simbólicas.

Como instrumentos de trabajo me permitieron recopilar información sobre temas diversos: flujos migratorios, condiciones de existencia de las familias, trabajo infantil agrícola, pobreza, representaciones sobre la educación escolar. También fueron un puente para el diálogo, la sorpresa y el descubrimiento junto con los informantes.

Cada una de estas herramientas guarda un peso específico. Las entrevistas realizadas a nuestros informantes son base del discurso social que fundamentan buena parte de nuestro análisis, proporcionan nuevos sentidos y rumbos a aquellos aspectos etnográficos que nos propusimos analizar y constituyen un archivo vivo que documenta lo no documentado (Rockwell, 1985).

Las observaciones etnográficas fueron un elemento crucial para rescatar aquellos significados que no son susceptibles de ser identificados a través del discurso social, sino a través de las acciones sociales. De esta forma surgieron nuevas interrogantes y temas que no estaban contemplados en las primeras versiones del proyecto de investigación y que abrieron el camino para el capítulo que aborda el tema de la “Educación y la Construcción Social de las Masculinidades”. El diario de campo se convirtió en una herramienta más que necesaria contra el olvido y donde está dibujado el paisaje de mis primeras impresiones e imprecisiones de la investigación, ya que resguarda las observaciones y diversas charlas informales con informantes.

Por otro lado, la conformación de nuestro universo de estudio se vio modificada en dos o tres ocasiones, principalmente porque se buscó distinguir grupos de informantes que pudieran proporcionar enfoques diferentes sobre las problemáticas propuestas. Posterior a discusiones y replanteamientos en seminarios de tesis, el universo de estudio se conformó por cuatro grupos de informantes (ver Tabla 1).

Tabla 1. Grupos de informantes que integran el universo de estudio

Grupos de informantes	
1	Familiares de los niños en proceso de escolarización: padres, hermanos, tíos, primos, abuelos.
2	Niños o menores en edad de cursar la educación primaria y que tienen experiencias de trabajo agrícola.
3	Actores ligados a los procesos de migración de jornaleros y económicos de la zafra en el campamento.
4	Actores educativos: docentes de la escuela del campamento y autoridades educativas de educación básica de la entidad.

Trabajo de campo

El trabajo de campo de esta investigación lo desarrollé en el municipio de Tlaltizapán, Morelos, en la unidad habitacional No. 1 de cortadores de caña ingenio “Emiliano Zapata”⁹ y se realizó en dos fases: la primera durante marzo y abril de 2007 y la segunda entre diciembre de 2007 y febrero de 2008. Durante estos dos periodos entrevisté en profundidad a 30 informantes que conforman los cuatro grupos del universo de estudio.

Del primer grupo se entrevistaron a cuatro madres y tres jefes de familia de origen tlapaneco.¹⁰ Del segundo grupo se entrevistaron a 15 trabajadores infantiles indígenas: 13 menores que asisten a la escuela y dos que abandonaron la primaria (ver anexos, Tabla 2). Al momento de realizar la entrevista seis menores cursaban el sexto grado, cinco el quinto año y dos el tercer grado. En el tercer grupo se entrevistó al administrador y un trabajador del campamento, a un capitán o cabo de jornaleros y una promotora cultural de la SEDESOL. En el cuarto grupo se entrevistó al exdirector de la escuela primaria del campamento, dos profesoras (una de ellas también directora de la primaria al momento de la entrevista) y a la coordinadora del PRONIM a nivel estatal por parte del Instituto de Educación Básica del Estado de Morelos (IEBEM). Además, se efectuaron conversaciones y entrevistas no grabadas (con registro en diario de campo) con madres de familia, jornaleros y menores en diferentes espacios de su vida cotidiana.

Asimismo, realicé observaciones de las condiciones de vivienda y de las de trabajo en la zafra, de la infraestructura del espacio escolar, en el recreo escolar, en el comedor infantil y del tianguis del campamento, mismas que fueron registradas en el diario de campo. Sumado a este trabajo, por invitación de las autoridades educativas del IEBEM, asistí a la ciudad de Cuernavaca a una presentación del PRONIM dirigida a directores y supervisores de escuelas, lo que me permitió tener un acercamiento con otros docentes responsables de impartir la educación escolar en diferentes campamentos agrícolas de la entidad.

⁹ La unidad habitacional recibe otras acepciones por parte de la población: galeras, campamento, albergue. Estas connotaciones son retomadas en este texto para referirme al espacio de estudio.

¹⁰ El grupo étnico tlapaneco también es conocido como me'phaa, que deriva de la lengua tlapaneca mbo A phaa, *el que es habitante de Tlapa*. La zona me'phaa está ubicada entre la Sierra Madre del Sur y la costa del estado de Guerrero. http://www.sic.gob.mx/ficha.php?estado_id=12&table=grupo_etnico&table_id=16 De acuerdo con el INEGI) cerca de 99,389 habitantes mayores de cinco años y más habla tlapaneco en el país, de los cuales 66,407 habla español y aproximadamente 31,219 es monolingüe. http://www.inegi.org.mx/lib/olap/general_ver4/MDXQueryDatos.asp?#Regreso&c=10262

Para el análisis de los referentes empíricos recopilados -entrevistas, observaciones y registros en diario de campo- los temas explorados son: migración, condiciones de vida, pobreza, trabajo infantil y las condiciones laborales, acceso y abandono escolar, etnicidad y lengua, reprobación escolar, tareas escolares, prácticas docentes, gestión educativa y escolar, representaciones y prácticas sobre lo masculino, espacios sociales y culturales y juegos de los menores.

Reflexiones sobre el trabajo de campo

*Como etnógrafo siempre he tratado de ser fiel a los datos,
va en ello la credibilidad de mi oficio,
pero esto no excluye que las consecuencias de esos mismos datos
puedan ser objeto de múltiples interpretaciones.*
Miguel Alberto Bartolomé (2004)

El quehacer etnográfico requiere una reflexión sobre el sentido y significado que el trabajo adquiere en la vida de los propios sujetos que realizan investigación. Este estudio nació de inquietudes, experiencias, encuentros y reflexiones con población indígena migrante en el estado de Morelos. Estos primeros intereses se vieron reflejados en la elaboración del proyecto de investigación el cual fue un proceso arduo y reflexionado que con apoyo de mi director de tesis, se concretó en una investigación educativa de corte etnográfico.

El trabajo de campo transitó por reflexiones y fases que representaron todo un reto. En los seminarios de tesis se reflexionó sobre cómo los estudios etnográficos representan un encuentro eminentemente humanístico (Taylor y Bogdan, 1998). El “estar allí” (Geertz, 1997) en el trabajo de campo implica también ser un “forastero” (Schutz, 1974) que trata de ser aceptado en un grupo social para penetrar en “las capas de significación de la cultura” (Wodds, 1989) que entretejen “el punto de vista del nativo” (Geertz, 1997 y 1996).¹¹

En un primer instante se tenía contemplado realizar una sola fase de trabajo campo para recopilar información, pero se consideró conveniente realizar una segunda para profundizar específicamente en los puntos de vista de los niños y los padres de familia, puesto que una de las dificultades que enfrenté fue el breve tiempo asignado por parte del programa de maestría para realizar el trabajo de campo.

¹¹ Como señala Geertz (1996: 76) “el etnógrafo no percibe, y en mi opinión difícilmente puede hacerlo, lo que perciben sus informantes. Lo que éste percibe, y de forma bastante incierta, es lo que ellos perciben <<de>> - o <<por medio de>>, o <<a través de>>... o como quiera expresarse esa palabra. En un mundo de ciegos..., el tuerto no es rey, sino simple espectador”.

En ambas fases se presentaron contratiempos que en la mayoría de los casos fueron resueltos favorablemente. Las entrevistas que no pudieron ser grabadas, debido a la falta de consentimiento de algunos informantes, se registraron en el diario de campo. Si bien, el proyecto de tesis no se limitaba al espacio escolar, el ingreso a la primaria fue necesario para recabar información de procesos escolares y educativos que de otra forma hubieran sido difíciles de observar. Durante la primera fase tuve que gestionar la autorización ante las autoridades educativas del IEBEM el ingreso a la primaria del campamento. La autorización, sumada a al periodo vacacional, retrasó en varios días la recopilación de datos en el espacio escolar. Por ello, considero necesario reflexionar sobre los procesos de las investigaciones más allá de los tiempos institucionales para considerar los imponderables del trabajo de campo.

Una inquietud presente durante el trabajo de campo fue ¿cuándo concluir la recopilación de información? Más que optar por un cúmulo de entrevistas determinado, consideré pertinente que la información recabada presentara cierta consistencia y homogeneidad, por lo que se pensó no expandir el trabajo de campo más allá de estas características en los datos. De esta forma el material recabado me permitió hacer las triangulaciones necesarias para el análisis de la información y la redacción de esta etnografía.

Alcances y limitantes del estudio

La educación es un tema complejo que no se limita a los espacios escolares. Las dificultades de grupos de población para acceder a la educación básica son indicios de inequidad educativa y/o exclusión social. Sin embargo, pretender la generalización o reducción de la problemática obstaculizaría observar los vínculos existentes, alrededor de las diversas experiencias, relaciones y procesos, en contextos específicos para que los niños y niñas lleguen a los espacios escolares.

El estudio busca aportar elementos para comprender la complejidad presente entre el trabajo agrícola y la escolaridad de población infantil indígena migrante. La intención del texto es coadyuvar a la comprensión de aquellos aspectos y procesos que se entretajan en la cultura de familias indígenas: flujos migratorios, trabajo infantil, condiciones de pobreza, educación escolar y un tema surgido a partir del trabajo de campo, la educación y la construcción social de las masculinidades.

CAPÍTULO I. MIGRACIÓN INDÍGENA Y VIDA COTIDIANA DE FAMILIAS EN LA UNIDAD HABITACIONAL DE CORTADORES DE CAÑA NO. 1 “EMILIANO ZAPATA” EN TLALTIZAPÁN, MORELOS

La interpretación de nuestra realidad con esquemas ajenos sólo contribuye a hacernos cada vez más desconocidos, cada vez menos libres, cada vez más solitarios.
Gabriel García Márquez (1982)

I.1. Antecedentes del cultivo de la caña en Morelos

La producción agrícola en el estado de Morelos está vinculada a procesos sociales, económicos e históricos que han configurado su desarrollo económico y el paisaje cultural de la población (Crespo, 1988; Hernández, 2002; Tapia, 2006).

La producción de caña de azúcar en la entidad tiene un recorrido histórico que se remonta a los inicios de la colonia en México; está ligada a la explotación intensiva de mano de obra de hombres, tal como aconteció en la colonia con la población indígena y los esclavos de origen negro o en la época del porfiriato. Posterior al movimiento revolucionario se vivieron diversos procesos, como la repartición de tierras a la población y la constitución territorial de ejidos, que coadyuvaron a constituir y consolidar una economía rural basada principalmente en la producción agrícola campesina.

Al inaugurarse en 1938 el ingenio “Emiliano Zapata”, en el municipio de Zacatepec, se dio un gran impulso a la economía local y regional con el fomento del cultivo y producción de la caña de azúcar.¹² A pesar de que en las últimas décadas este sector agrícola ha presentado transformaciones sobre el uso de la tierra¹³ y económicamente ha sido muy inestable, aún sigue conservándose como un sector generador de empleos temporales para la población jornalera migrante. En este sentido, las familias indígenas migrantes alojadas en unidades habitacionales o en campamentos cañeros han configurado el mapa sociodemográfico de los poblados y municipios de la entidad, de las actividades económicas y culturales de la población.

¹² Las regiones del estado de Morelos donde se cultiva caña de azúcar se encuentran delimitadas geográficamente por la ubicación de los dos ingenios azucareros de la entidad. En el municipio de Zacatepec, zona sur de la entidad, se localiza el ingenio “Emiliano Zapata” y en el municipio de Cuautla, zona oriente, se ubica el ingenio “La Abeja de Casasano”. Los municipios productores de caña que están ligados al Ingenio “Emiliano Zapata” principalmente son Zacatepec, Tlaltizapán, Jojutla, Tlaquiltenango, Yautepec, Xochitepec, Temixco, Emiliano Zapata, Puente de Ixtla, Amacuzac, Miacatlán, Mazatepec y Coatlán del Río (SEDESOL, 2006).

¹³ Tapia (2006: 14) destaca que en la entidad el 75% del territorio pertenece a ejidos y comunidades y aunque “la actividad agropecuaria ha disminuido más de 50 por ciento en los últimos cuarenta años [...] la contribución del sector es la más importante de la actividad económica morelense cuando se le compara con lo que otros sectores aportan al producto nacional bruto que les corresponde.”

I.2. Procesos migratorios de familias indígenas jornaleras en el contexto de la zafra

Las familias que se albergan en la unidad habitacional de cortadores de caña en Tlaltizapán¹⁴ provienen principalmente de los estados de Guerrero, Puebla y Oaxaca, cuya migración hacia el ciclo de la zafra se caracteriza principalmente por sus condiciones de pobreza, carencia de tierra para laborar o dificultades para laborarla si cuentan con ella, además de la falta de trabajo de los padres.

En las familias estudiadas encontré especialmente tres tipos de migración: pendular, de asentamiento y tipo golondrina.¹⁵ En el caso de las familias cuyo flujo migratorio es pendular, se caracterizan por el desplazamiento de sus comunidades de origen hacia la zafra y una vez concluido el trabajo agrícola regresan nuevamente a sus localidades o lugares de procedencia. Las familias que se caracterizan por su asentamiento -permanente- en la unidad habitacional o en las localidades vecinas del municipio son originarias principalmente del estado de Guerrero y llevan aproximadamente más de 10 años sin desplazarse hacia sus comunidades de origen u otras plantaciones de otros estados. Las familias que presentan una migración tipo golondrina pueden llegar a trasladarse a las plantaciones de melón, chile o tomate en los estados de Michoacán, Sinaloa, Chihuahua, Durango o el Estado de México.¹⁶

¹⁴ De acuerdo con Tapia y Rodríguez (2006) los municipios de la entidad que atraen un mayor número de jornaleros migrantes en Morelos son Tlaltizapán, Xochitepec y Ayala; siendo los principales cultivos para su inserción los de caña de azúcar, jitomate y ejote.

¹⁵ Sánchez (2000: 84) refiere que la migración estacional puede definirse “como aquella que se orienta a cubrir las necesidades de mano de obra en determinadas actividades del ciclo agrícola, por lo común en la cosecha de cultivos comerciales con elevado insumo de trabajo (por ejemplo la pizca de jitomates o la zafra cañera); y que al concluir ese periodo de demanda intensa, esos trabajadores retornan a sus lugares de procedencia; la recurrencia cíclica de estos desplazamientos ha llevado a que este tipo de migración se llame pendular. Se diferencian de la migración itinerante, también conocida como golondrina, en la que se desplazan entre diferentes regiones agrícolas, siguiendo las cosechas y buscando continuidad en el empleo. A esta clasificación general se suman los migrantes asentados [...] y podrían añadirse otros subtipos más específicos [...]”

¹⁶ De acuerdo con Rojas (2007: 53) “El Programa Nacional de Jornaleros Agrícolas (PRONJAG) de la Secretaría de Desarrollo Social, señala que en México hay más de 400 mil familias en permanente movimiento entre las zonas de origen y las zonas receptoras. Según la *Encuesta Nacional a Jornaleros Migrantes*, realizada por el PRONJAG en 1998, las familias de jornaleros migrantes están integradas por jóvenes, 44.6% de los jefes de familia tienen una edad no mayor de 30 años; 39.5% de la población son niños y niñas menores de 14 años, y la composición por género es de 57% hombres y el resto (43%) mujeres. Este sector de la población es heterogéneo dada la diversidad de rasgos sociales, culturales y lingüísticos que los caracterizan, así como por las formas de incorporación y participación en el mercado de trabajo agrícola. Presentan altos índices de analfabetismo (el 43% no sabe leer ni escribir); la gran mayoría de unidades familiares (58%9 se inserta en los flujos migratorios pendulares y el 37% decide quedarse a radicar en los campamentos, regiones o zonas de atracción, mientras que a la migración golondrina o circular se incorporan en un mayor porcentaje hombres solos; 35.6% de las familias provienen de las entidades del país que presentan los más altos índices de marginación (Guerrero, Oaxaca y Veracruz) [...] y el resto de otras entidades federativas.”

Entre los motivos de éstas últimas familias para migrar hacia otros ciclos agrícolas u otros lugares están las promesas de trabajo y de una mejor remuneración cuando los hombres son contratados. Sin embargo, generalmente las condiciones en las que llegan a laborar son extenuantes y el pago poco remunerado, por lo que siempre tienen presente la posibilidad de desplazarse continuamente hacia otras plantaciones que les brinden mejores oportunidades de trabajo e ingresos para vivir. Una mujer indígena refiere la migración de su familia de la siguiente manera:

Ahorita ya va a cumplir el mes que vivimos en las galeras. Nos venimos en el autobús [...] Hemos ido a otros lugares pero de nada nos sirve que hemos ido porque para mí pues como que no. Salir de un lado a otro como que no [me gusta]. Nos hemos ido a Chihuahua y a Michoacán. Hasta por allá nos hemos ido a trabajar. Ahorita quién sabe si vayamos a otro lado [...] Si [nos fuimos] porque vino un señor a contratarnos aquí [a las galeras]. Fue el año pasado. Ya tiene como un año y medio que nos fuimos para allá. Como les dijeron [a los hombres] que iban a ganar [bien], que íbamos a ganar bien allí, pero no [fue así]. Sí había trabajo pero pagan muy barato. Pagan apenas a cuarenta centavos el kilo [de chile] y por eso ya no nos quisimos quedar allí y nos venimos acá para Durango.^{17 18}

Algunas particularidades que comparten las familias en sus historias es que llevan más de 10 o 20 años configurando el mapa de la migración en el ciclo de la zafra. Incluso, encontré padres y madres que formaron sus familias porque se conocieron en las galeras cuando eran jóvenes y habían viajado con sus respectivas familias, cuyas historias de vida muestran la perpetuación y permanencia intergeneracional de padres e hijos como mano de obra en el contexto de la zafra.¹⁹

¹⁷ Madre de familia de origen tlapaneco, 37 años, G0102.

¹⁸ Ver en Anexos: Notas metodológicas sobre las transcripciones de entrevistas.

¹⁹ De acuerdo con Sánchez (2001: 81-82) las regiones que principalmente atraen a jornaleros en gran medida involucran parte del sector empresarial agroexportador cuyos productos se caracterizan por ser hortofrutícolas pero "no debe perderse de vista la importancia del empleo generado por los pequeños y medianos productores orientados a producir bienes de consumo para el mercado interno, además de aquellos integrados a procesos agroindustriales como es el caso de la caña de azúcar, el tabaco o el café." Son el segundo tipo de productores quienes prevalecen en las llamadas zonas intermedias, donde existen escenarios de flujos migratorios intraestatales e interestatales de jornaleros.

I.3. Migración indígena y la asistencia de los hijos a la escuela

Las condiciones de una estructura de explotación masiva de la fuerza de trabajo durante sus procesos migratorios agudizan la pobreza e incapacidad de las familias para acceder a bienes patrimoniales y servicios como la salud y la educación.

En el caso de algunas familias cuyo tipo de migración es pendular, la educación escolar de los hijos casi siempre gira alrededor de la incorporación al trabajo agrícola de los jefes de familia. En estos casos, el ciclo escolar inicia en el mes de agosto si en sus comunidades se cuenta con escuela y generalmente las familias se desplazan entre noviembre y octubre de cada año, por lo que sus hijos no asisten a las comunidades de sus pueblos, sino los llegan a inscribir a la primaria del campamento. Algunas de las familias asentadas en el campamento o en las comunidades o poblados vecinos en los que se ubican las galeras, la distribución de uniformes y de materiales escolares gratuitos ha contribuido para facilitar la permanencia de la población infantil en la escuela. Algunos menores cuentan con becas del gobierno federal por parte del Programa Desarrollo Humano Oportunidades,²⁰ lo que ha favorecido a que varias familias envíen a sus hijos a la escuela, pero también ha incentivado su asentamiento en el albergue porque temen dejar de percibir el monto de las becas una vez que se desplacen hacia otros lugares, motivo por el cual algunos jefes de familia deciden no trasladarse a otras plantaciones o a sus comunidades una vez concluida la zafra.

Las familias que tienen un tipo de migración golondrina generalmente adaptan la vida escolar de sus hijos a sus actividades productivas. No siempre en las plantaciones a las que llegan a laborar se disponen de espacios escolares, por lo que los niños terminan sumándose como mano de obra agrícola. Así mismo, si migran de la zafra al corte de chile o melón, no siempre son compatibles los ciclos agrícolas y los ciclos escolares durante los procesos migratorios. Por ejemplo, las clases en la zafra tienen una duración de casi cinco o seis meses, inician generalmente a finales de noviembre y concluyen a finales de mayo o principios de junio, pero al llegar a otras plantaciones las clases pueden no haber iniciado, estar a mediados del ciclo o simplemente también estar concluyendo.

²⁰ De acuerdo con las Reglas de Operación del Programa de Desarrollo Humano Oportunidades (Diario Oficial, 2007) el programa “otorga becas educativas a cada uno de los niños, niñas y jóvenes menores de 18 años, cumplidos al inicio del ciclo escolar, que estén inscritos en grados escolares comprendidos entre tercero de primaria y tercero de secundaria en escuelas de modalidad escolarizada, y hasta 21 años a jóvenes con necesidades educativas especiales inscritos en escuelas de modalidades de educación especial.” La finalidad es apoyar a las familias que viven en condiciones de pobreza extrema para que sus miembros incrementen sus capacidades y amplíen sus alternativas para que mejoren sus niveles de bienestar, a través del mejoramiento de opciones en educación, salud y alimentación.

I.4. Actividades productivas y organización familiar

En las familias estudiadas se observan prácticas que asignan a cada uno de los miembros de la familia actividades según su condición de género²¹ y que responden a un orden cultural propio de las condiciones y organización familiar para la vida productiva. Aunque la mayor parte de los menores entrevistados pertenecen a familias nucleares de origen tlapaneco (ver Anexos, Tabla 2), también en la unidad habitacional existen familias extensas, monoparentales y reconstituidas.

Principalmente los grupos familiares se componen por cinco u ocho miembros y son los hombres quienes aparecen principalmente como los responsables de tomar las decisiones. La población masculina es la que habitualmente provee la manutención económica familiar, por lo que casi no suelen participar en trabajos domésticos, que específicamente corresponden a las mujeres. Tena y Jiménez (2006) refieren que la jefatura familiar ha sido definida tradicionalmente en términos masculinos y sólo en fechas recientes se reconoce formalmente la posibilidad de jefaturas femeninas. Sin embargo, la característica más importante para estas autoras, que retomo aquí, recae en que la jefatura familiar la ejerce quien toma las decisiones familiares, independientemente de las aportaciones económicas de cada uno de sus miembros.

En este sentido, generalmente la migración familiar acontece alrededor de la *actividad productiva motora*²² de los hombres, que en el contexto de la zafra es su incorporación al trabajo agrícola en los cañaverales, por lo que son ellos quienes toman la decisión de migrar. Sin embargo, varias mujeres también contribuyen al ingreso familiar a través de lo que puedo llamar *actividades productivas periféricas*²³ y que integran un conjunto diferente de actividades que coexisten con la organización doméstica familiar: venta de alimentos o productos cosméticos, tejido de servilletas,

²¹ En este trabajo entiendo por género una serie de atributos y funciones que van más allá de lo biológico/reproductivo, que han sido construidos social y culturalmente y que son atribuidos a los sexos para legitimar diferencias y relaciones de opresión entre hombres y mujeres (De Keijzer, 2006). Éste es interiorizado por medio de la socialización, entendida como un proceso cultural complejo que ocurre a lo largo de la vida y por el cual los sujetos sociales incorporan formas de representarse, valorarse y actuar en el mundo.

²² La noción de *actividades productivas motoras* es una aproximación conceptual, elaborada durante este trabajo, que intenta describir las relaciones existentes entre el motivo principal de migración familiar y la actividad productiva agrícola a la que se incorporan los hombres. Tiene presente que alrededor de la actividad productiva principal (familiar), se organizan y establecen relaciones familiares para organizarse durante su estancia en los campamentos agrícolas.

²³ Las *actividades productivas periféricas* de las mujeres se caracterizan por ser las que realizan como complemento al ingreso y sustento familiar; generalmente giran alrededor de la *actividad productiva motora* de los hombres, y responden a una estrategia de sobrevivencia familiar (Oliveira, 1999) para enfrentar sus condiciones de pobreza.

elaboración de cerámicas o trabajo doméstico en poblaciones o municipios vecinos a la unidad habitacional.

Asimismo, algunas familias durante sus procesos migratorios incorporan a todos sus integrantes a las actividades productivas, tal como lo relata la siguiente madre de familia:

E: ¿Cuánto tiempo estuvieron en Chihuahua?

I: Estuvimos casi un mes porque luego nos pasamos para Durango y de Durango nos íbamos a los melones. Ellos [mi hijo y mi marido] ganaban como 80 u 85 pesos diarios porque a mí también me pagaban así. Como 85 pesos. Ahí trabajábamos los que nos fuimos de aquí [de las galerías]. [De mi familia] trabajaba Diego, Jacinta y él [mi esposo]. Jacinta también trabajaba. A los melones nos fuimos porque allá [en Chihuahua] pagaban a cuarenta centavos [...] Ahí estuvimos trabajando como una semana [...] como unas tres semanas completitas. Y como yo estaba embarazada y otras dos señoras también estaban embarazadas nos dijeron que nos fuéramos a nuestras casas a descansar y nos dieron para el pasaje y nosotros teníamos un poco de dinero y de ahí nos venimos para acá.²⁴

En el contexto de la zafra la *actividad productiva motora* es el trabajo de los hombres en los cañaverales y de hecho, en la evaluación del PRONIM (Tapia y Rodríguez, 2006), se identificó que el corte de caña es la principal actividad agrícola de la entidad que demanda mano de obra adulta, especialmente masculina. A pesar de que algunos hombres consideran que las actividades domésticas que las mujeres realizan son un beneficio para su familia, tal como lo describe un jornalero migrante de 60 años: “acabamos de llegar del campo. Ella hace beneficios. [Mi mujer] es la cocinera.” también existen representaciones sociales²⁵ subyacentes de un profundo modelo de la masculinidad:²⁶ “el hombre trabaja para dar de comer a los niños.”

En este sentido, la actividad productiva de las familias en el contexto de la zafra se caracteriza por una fuerte tendencia de diferenciación del género, es decir, el trabajo en los cañaverales es considerado casi exclusivo de los hombres; aún a pesar de que varias mujeres también han tenido experiencias de trabajo agrícola en los cañaverales porque tienen que trasladarse para ayudarles a los jefes de familia en su

²⁴ Madre de familia de origen tlapaneco, 37 años, G0102.

²⁵ Retomo el planteamiento de Parales y Vizcaino (2007: 358): “el carácter evolutivo de las representaciones sugiere que éstas no tienen comienzos absolutos; se derivan de contenidos culturales [...] los elementos originales de cualquier representación social son los valores, los cuales expresan preferencias y expectativas culturales. Es de los valores de donde las actitudes adquieren la fuerza evaluativa, que les permite estructurar los demás elementos de la representación y las (re)construcciones de la información.

²⁶ Algunos de los rasgos atribuidos al género en el interior de las familias y en la interacción social son factores que reproducen un sistema organizacional patriarcal. Este tema se profundiza en el capítulo IV “Educación y construcción social de las masculinidades”.

jornada del día. Una madre de familia describe su experiencia familiar de la siguiente manera:

Ahorita de hecho también me estaba yendo a ayudarlo a mi esposo [al corte de caña] pero ya no fui porque como luego ni me doy abasto. Llegar y venir a lavar y que venir a ver a éste que está más chiquito. Luego se salen a la calle.²⁷

La incorporación de mano de obra femenina en la zafra, casi siempre es subvalorada en este sistema de producción agrícola, por lo que es importante comprender que a diferencia de otras plantaciones (Rodríguez, 2007; Vargas, 2006; Sánchez, 2001) donde la mano de obra de mujeres y niñas suele ser un recurso predominante, en la zafra las condiciones son diferentes debido a que el trabajo es atribuido principalmente a la fuerza y resistencia física de los hombres.

I.5. Relaciones familiares y escolaridad

La coexistencia del trabajo de hombres y mujeres para el sustento familiar forma parte de las dinámicas cotidianas de algunas familias de este estudio. Asimismo, subyacen prácticas productivas y representaciones culturales ligadas a las condiciones de género que se manifiestan en relaciones significativas sobre lo público y lo privado, por lo que la distinción de las *actividades productivas* realizadas por hombres y mujeres permite reflexionar sobre las prácticas cotidianas en la *organización familiar* y su vínculo con la cuestión escolar.²⁸

La supervisión escolar de los hijos forma parte de la responsabilidad de las mujeres y se da en condiciones de menor participación de los hombres respecto a la educación escolar. Sin embargo, es necesario matizar que esta menor participación de los hombres en la educación escolar de sus hijos no siempre obedece a un desinterés de su parte -aunque se lleguen a presentar casos- sino a las condiciones productivas a las que canalizan gran parte de su tiempo y esfuerzo personal. Por ejemplo, un jornalero de 18 años describe su situación familiar de la siguiente manera:

E: ¿Has llegado a platicar con los maestros sobre su aprovechamiento?

²⁷ Madre de familia indígena, 36 años, G0101.

²⁸ Maureira (2002: 117-118) menciona que para tratar de comprender los modos en que las familias establecen la asignación de trabajo entre sus integrantes es necesario “entender cómo se organizan internamente. En la organización laboral familiar se visualiza una división del trabajo basada no sólo en criterios de sexo y edad, sino también sobre la base de habilidades y destrezas que son reconocidas socialmente y que repercuten en el rol productivo asignado a los miembros de la unidad familiar.”

I: En realidad no tengo tiempo de andar platicando. De andar platicando con la gente pues. En veces llego a estas horas del campo [ocho o nueve de la noche]. No tengo tiempo. Yo no tengo capacidad para platicar.

E: Entonces ¿quién se encarga de los niños y de ver cómo van en la escuela?

I: Su mamá de los niños. En veces pues los padres cuando tengan tiempo. En veces no hay tiempo [...] la verdad no tengo tiempo para estar platicando con la gente. No tengo tiempo. No tengo capacidad [para platicar] con la gente [...] A veces se encarga su mamá. Lo que pasa es que uno como padre a veces no hay tiempo.²⁹

La vida productiva en la zafra llega a ser tan absorbente, de esfuerzo y tiempo para los hombres, que aparece como la principal explicación –dada por ellos- para su poco involucramiento en la vida escolar de sus hijos o familiares. Desde la perspectiva de los propios hombres, la participación de las mujeres en la educación de sus hijos tiene un papel importante porque aparecen como las responsables para acompañarles en su vida escolar.

Bertely (1996) señala que la participación de los padres en el aprendizaje escolar de sus hijos genera cambios significativos en el aprovechamiento escolar de la población ubicada en contextos multiétnicos. En el contexto de la zafra, el apoyo por parte de los padres es escaso y son las mujeres quienes supervisan la escolaridad de sus hijos. Sin embargo, hay que recalcar que la pobreza y la estructura productiva de la zafra son fuertes condicionantes de las relaciones que se establecen entre los integrantes de las familias.

Las historias de vida de los menores de este estudio están marcadas por una tendencia de su incorporación a actividades agrícolas –remuneradas o no remuneradas para ellos- a edades muy tempranas, lo cual también ha marcado sus trayectorias escolares.³⁰ Así mismo, si bien en la mayoría de las familias los hijos mayores tienen algún grado escolar cursado o lograron concluir la primaria -son pocos los casos que cuentan con secundaria cursada-, las familias han vivido dificultades para que sus hijos ingresen a la primaria o también el abandono escolar, cuyas problemáticas parecen desfavorables para la población migrante.

²⁹ Jornalero migrante, 18 años, G0105.

³⁰ Se analizan estos aspectos en los siguientes capítulos.

I.6. Expresiones étnicas y lenguas indígenas

El campamento se constituye como un universo pluriétnico y etnolingüísticamente diverso. En las familias estudiadas varios de sus miembros son bilingües, especialmente hablantes de tlapaneco y español; además, también entre las familias migrantes que viven en la unidad habitacional existe diversidad lingüística, pues en un mismo ciclo de zafra pueden encontrarse grupos hablantes de tlapaneco, náhuatl, popoloca y mixteco.

Las formas de organización cotidiana en el sector productivo de la zafra han generado un orden social y cultural que implican un uso predominante del español como lengua de comunicación en los espacios públicos –laborales, escolares y de las galeras- y de reducción de las lenguas indígenas al nivel de lo familiar. Dos menores que cursan los últimos años de primaria relatan el uso de la lengua tlapaneca en sus familias de la siguiente manera:

E: ¿Alguno de tus papás sabe hablar una lengua indígena?

I: Sí, tlapaneco.

E: ¿Quiénes hablan tlapaneco en tu casa?

I: Todos.

E: Todos ¿Tú?

I: Todos.

E: ¿Y tus hermanos?

I: Todos hablan.

E: ¿Tú también?

I: Sí.

E: ¿Cuál es el idioma por el que se comunican en tu casa?

I: Tlapaneco.³¹

E: ¿Tus papás hablan una lengua diferente al español?

I: Tlapaneco.

E: ¿Tú lo hablas?

I: Sí.

E: ¿Y lo escribes también?

I: Tantito.

E: En tu casa cómo se comunican ¿hablan en tlapaneco o en español?

I: Tlapaneco y español.

E: ¿Tus hermanos también hablan?

I: Sí.

E: ¿Quiénes no hablan tlapaneco en tu casa?

I: Todos hablan.³²

³¹ Menor de origen tlapaneco que cursa el sexto año de primaria, G0202

³² Menor de origen tlapaneco que asiste al quinto año de primaria, G0207

El uso de lenguas indígenas en el ámbito de lo familiar y del español en lo público señala una construcción cultural y posicionamiento de los indígenas en los espacios sociales. Tanto las formas productivas y de organización de sus comunidades de origen de los diferentes grupos familiares se ven fragmentadas en su migración hacia la zafra. Principalmente porque existen prácticas del lenguaje destinadas a un menor uso de la lengua materna, mismas que responden a una estructura económica demandante de una mayor apropiación del español para su comunicación.³³

Con esto no pretendo indicar que el bilingüismo sea poco adecuado ni pertinente, sino que es necesario reconocer e identificar las implicaciones que tiene en el ámbito cultural de las familias y en la vida escolar de los niños. Bartolomé (2004: 85) señala que “compartir una cotidianidad constructora de identidad es también habitar un espacio semántico específico mediado por la lengua”. La apropiación del español ha permitido a la población comunicarse en el trabajo o en las aulas, pero también compartir experiencias cotidianas constructoras de identidad étnica a través de la lengua. Sin embargo, es necesario reconocer que estas construcciones identitarias se manifiestan como prácticas culturales que responden a la escala espacial de su migración.

Por otro lado, el menor uso de lenguas indígenas también se traslada a la cotidianidad de las aulas escolares. Varios menores se incorporaron a la educación escolar atendiendo en primer lugar a su necesidad de aprender el español como segunda lengua y como instrumento para relacionarse e interactuar con los demás, así como para hacer acopio de los contenidos escolares:

E: ¿Aquí en la escuela tienes otros compañeros que hablen tlapaneco?

I: Sí, cuatro. Cinco conmigo, hablan tlapaneco, no, seis.

E: Y algún otro habla, que hable español y que no hable tlapaneco sino que hable otro lengua.

I: En el otro año creo que sí había tres que hablaban mixteco.

E: ¿Y cómo te llevabas con ellos?

I: Es que iban en otro salón.

E: Iban en otro salón ¿Y ya salieron de la primaria?

I: Ellos ya van en la secundaria.

E: Cuando llegaste aquí ¿sabías hablar español o dónde aprendiste a hablarlo?

I: Aquí.

E: ¿Cuántos años tenías?

³³ Observaciones realizadas con las familias muestran que también existen mujeres u hombres adultos que entienden alguna lengua indígena sin que se consideren propiamente hablantes de la misma.

I: Tenía ocho años creo.³⁴

Históricamente, por décadas el español ha sido la lengua de enseñanza en las instituciones educativas con el pleno reconocimiento de única lengua oficial como parte de procesos de incorporación e integración cultural constructores de la identidad nacional (Comboni, 2003; Hamel, 2001). A pesar de que en las últimas décadas hubo un reconocimiento de la lengua materna como un elemento para la enseñanza en las escuelas, aún siguen presentes problemas para la enseñanza en lenguas indígenas en los ámbitos escolares.

I.7. Las condiciones de existencia familiar en la unidad habitacional

En el campamento acontece la vida cotidiana de la población jornalera. En este espacio existen expresiones culturales en el nivel de lo simbólico y se produce la historicidad individual y colectiva de la población. Como lo señala Bartolomé (2004: 86) “la vinculación de las sociedades con su espacio no representa sólo una especial adaptación productiva, sino además una compleja articulación simbólica”.

En este sentido, la unidad habitacional de cortadores de caña en su conjunto se constituye como un universo donde se construyen cotidianamente relaciones cara a cara y se comparten experiencias de vida que no se limitan a la actividad productiva de las familias, también aparece como un espacio multicultural donde ocurren problemas como la educación escolar de los hijos, migración, pobreza y salud de la población.

Aunque el encargado de la unidad habitacional menciona que no se elaboran registros que permitan identificar las características sociodemográficas de la población, él estima que en cada ciclo de zafra entre cuatrocientos y quinientas cincuenta personas viven en la unidad. La fuente estadística más cercana, un estudio realizado por Hernández (2003), reportó que en el campamento vivían aproximadamente más de seiscientas personas y que casi dos terceras partes provenían del estado de Guerrero.

La unidad habitacional de cortadores de caña, también conocida como las galeras, comprende 18 galeras a las que se suman las cocinas, sanitarios y lavaderos comunes; además de una cancha deportiva, el comedor infantil comunitario, una primaria y un pequeño edificio para la administración.³⁵ El hacinamiento de la población

³⁴ Menor de origen tlapaneco que asiste al sexto año de primaria, 12 años, G0201

³⁵ Cada galera tiene veinticuatro habitaciones que miden aproximadamente 18 metros cuadrados. Disponen de piso de concreto, techos de asbesto, paredes de tabique, puertas de lámina metálica y por dentro se encuentran pintadas de colores blanco o azul. Algunas de las habitaciones están

como modo de organización productiva para disminuir costos impacta la vida cotidiana de las familias jornaleras, las cuales generalmente viven en pequeñas habitaciones de dieciocho metros cuadrados. Una madre indígena relata sus condiciones de vida de la siguiente manera:

A nosotros estos cuartos ya nos lo había apartado un muchacho con el que nos íbamos a venir. Ya les había puesto candado. Ya le habíamos dicho [al capitán] que nos íbamos a venir. Ya le había dicho mi esposo que quería [una habitación] de este lado de la carretera porque tenía pollos. Sí, pues nos apartó de este lado dos cuartos. Fueron dos porque uno era de mi hermano pero de hecho nomás deberíamos tener uno, un cuarto, pero como le dije al capitán: pues que en uno somos muchos para estar en un cuarto; y ya me dejaron el otro que era a donde llegaba mi hermano. Pero ahora mi hermano llega más para allá. Por eso es que tengo yo dos cuartos. Aja, sí, nos han ofrecido dos cuartos para que nos cambiemos de galera pues con otro capitán. Y pues también, como yo le dije al chavo hace tiempo, que pues si nos da dos cuartos pues que sí, porque en uno pues no, no nos acomodamos. Hay que guisar en uno y dormir en otro.³⁶

En las negociaciones entre la población y los capitanes están latentes posibles prácticas de intercambio de las familias para incorporarse con otro capitán que les permita mejorar, aunque sea muy poco, sus condiciones de vida. Bartolomé (2004: 86-87) ha señalado que “parte del conjunto de representaciones colectivas que dan vida a las conciencias étnicas se refieren [...] a los territorios propios como marcos no sólo físicos sino también simbólicos para la experiencia grupal”.

En el paisaje de las galeras se dibujan aspectos culturales ligados a la condición indígena de las familias. Existen pequeñas construcciones, generalmente ampliaciones a las viviendas, de carrizo y techo de lámina de cartón que son acondicionadas como cocinas y donde se encuentran *tlecui* hechos de piedra o tabique en los que las mujeres cocinan aún con fuego de leña. Algunos trabajos (Peralta, 1995) muestran la importancia del *tlecuil* como parte simbólica de la reproducción de la estructura familiar indígena y como el corazón del hogar en el que sus miembros pueden reunirse para conversar o solucionar sus problemas. Estas pequeñas construcciones –aunque pocas- también obedecen a una cuestión práctica de organización productiva familiar: disminuir el hacinamiento y generar un espacio

acondicionadas y son utilizadas como tiendas o cocinas económicas en las que consumen generalmente hombres solteros o que no vinieron con sus familias.

³⁶ Madre de familia indígena, 36 años, G0101.

doméstico propio de reproducción alimentaria para disminuir posibles roces o choques con otras familias.

Si bien es posible observar que la cocina también es un espacio para que las mujeres compartan sus experiencias y convivan cotidianamente, algunas mujeres relatan que prefieren acondicionar un espacio en sus habitaciones o cerca de éstas para preparar los alimentos, a pesar de que en las cocinas comunes disponen de quemadores, gas, agua y electricidad. Esto se debe a que han tenido experiencias de robo de o pérdida de alimentos por causa de piedras, basura o hasta excremento que se depositó en sus alimentos mientras se encontraban haciendo otras actividades fuera de la cocina. Posiblemente estas situaciones son esporádicas y anecdóticas, pero las mujeres prefieren evitarlas porque mencionan que pueden surgir conflictos que abarquen a otros miembros familiares.

La apropiación y uso de otros espacios comunes de las galeras implica la convivencia cotidiana de las familias migrantes. Si bien los casos de riñas y desencuentros en los espacios de uso común son ocasionales, por ejemplo, por los límites de las viviendas o los usos de los sanitarios, lavaderos o la cancha deportiva, en cada uno es posible observar diferentes manifestaciones y prácticas sociales.

Los sanitarios³⁷ se caracterizan por su uso indiferenciado de género, es decir, son utilizados indistintamente por hombres, mujeres, niñas y niños. La población también defeca al aire libre, por lo que las infecciones diarreicas agudas suelen ser comunes. Los encargados del campamento refieren que uno de los principales problemas que tienen es el manejo y tratamiento de la basura, debido a que no disponen del servicio de recolección de la basura, lo que hace que se acumule y queme al aire libre. Así mismo, aunque las mujeres lavan trastes o ropa en los lavaderos comunes,³⁸ también lavan y obtienen agua en un río que pasa a un costado de las galeras.

La cancha deportiva³⁹ es un punto de convivencia para las familias pero también un espacio ligado a la actividad productiva y económica de la zafra. Por

³⁷ Se localizan en los costados del campamento y se cuenta con un poco más de cuarenta de ellos. Son construcciones que tienen divisiones de uno a dos metros con piso de concreto y lámina de asbesto. En el interior disponen de una taza y una palanca para el agua que generalmente no funciona.

³⁸ Existen tres construcciones que cuentan con treinta lavaderos cada una. Estos se encuentran alineados y son de concreto y cuentan con sus llaves y tienen un techo de lámina de asbesto. Cerca de este espacio se ha observado la tira y la quema de la basura que se genera en el campamento.

³⁹ La cancha deportiva es de básquetbol y cuenta con un piso de concreto y dos canastillas. Los sábados es utilizada para el asentamiento de un tianguis de comerciantes al que acude generalmente la población que vive en el campamento y también de localidades vecinas para proveerse de productos de calzado y vestido, herramientas de trabajo, productos electrónicos o productos de la canasta básica.

ejemplo, es el sitio de reunión de los jornaleros para celebrar reuniones referentes de su trabajo o donde convive la población.

I.8. La carencia de vivienda como expresión de la pobreza y vulnerabilidad: relato de una madre de familia

Entre las familias asentadas en las galeras existen aquellas que llevan viviendo más de 10 años. Esta situación obedece principalmente a que los hombres tienen pocas oportunidades de trabajar en sus comunidades de origen o porque carecen de vivienda. Una madre de familia relata lo siguiente:

E: ¿En su comunidad en qué trabajaban?

I: En el campo. Igual en el campo mi esposo andaba trabajando de peón pero le pagaban 50 o 40 pesos y pues lo que les pagaban era de ocho a seis de la tarde. Todo el día pues se puede decir y 50 pesos pues no alcanza para nada, es muy poquito. Y aquí por lo menos aunque sea poquito pues va saliendo. Sale mejorcito lo que les pagan.⁴⁰

El trabajo poco remunerado en sus comunidades puede llegar a ser un factor para que permanezcan en las galeras, y una vez concluido el corte de caña, los hombres busquen incorporarse a otros cultivos agrícolas de la región. Asimismo, algunas familias se asentaron en el campamento debido a la carencia de vivienda en sus comunidades, tal como lo relata la misma mujer:

No tenemos donde vivir pero tan siquiera a rentar nos salimos. De hecho ahorita por eso estamos aquí. Desde que nos venimos se cayó la casa y no hemos podido levantarla. Vamos a ver si al terminar esta zafra. A ver si la podemos levantar, pero vamos a ver.

E: ¿En dónde se cayó la casa?

I: Allá en Guerrero.

E: ¿En Topiltepec?

I: Sí, como la abandonamos y era de lámina de cartón y palitos pues se puede decir y chilares se echó a perder y se cayó. Se pudrió y todo pues y de hecho por eso no nos hemos ido. No hemos podido hacer casa.

La carencia de vivienda no sólo es expresión de la pobreza patrimonial (SEDESOL, 2002a y b) que viven las familias, es muestra de la imposibilidad y

⁴⁰ Madre de familia de origen tlapaneco, G0101.

discapacidad social para satisfacer una necesidad básica (Hernández Rosete, 2005) para reproducirse socialmente de manera digna. En este sentido, el establecimiento permanente de población en las galeras también responde a la búsqueda de seguridad y bienestar familiar, ocasionando fuertes tensiones entre los encargados del campamento y las familias asentadas.

Las autoridades administrativas opinan que el albergue es propiedad privada de los productores de caña, por lo que al concluir el ciclo de la zafra las familias no pueden quedarse a vivir. El alto costo del mantenimiento de las instalaciones hace que a los habitantes se les dejen de suministrar los servicios de electricidad, agua potable y gas. El administrador señala que existen diferentes motivos para que lentamente las familias se hayan ido asentando en el albergue:

Se quedan a vivir pues porque no quieren regresar a sus sitios. Se quedan a vivir aquí [...] si trabajan tres o cuatro días o toda la semana ya se quedan aquí. Hay algunos que definitivamente ya no se van de aquí.⁴¹

La tensión entre las familias y las autoridades del campamento obedece a problemas e intereses completamente diferentes, tal como sucede con la idea del administrador de que no quieren *regresar a sus sitios* y a la falta de trabajo y vivienda de las familias. Chávez y Jiménez (1988) han señalado que los cortadores de caña, debido -principalmente- a las condiciones de explotación agrícola en que son contratados presentan mayores dificultades para organizarse y ampararse para exigir mejores condiciones de vida y trabajo. En este sentido, las evaluaciones del PRONIM (Tapia y Ramírez, 2006) detectaron que las familias jornaleras no están agrupadas en ninguna organización campesina o social.

En contraste con grupos étnicos con un profundo sentido de pertenencia a su espacio de vida y que muestran una mayor capacidad de organización y acción política para enfrentar sus problemas comunitarios, las familias asentadas distan mucho de contar con redes de organización para una *acción política compartida* (Bartolomé, 2004: 97) que les permita construir, a la luz de su organización comunitaria, los mecanismos o estrategias para afrontar sus problemas cotidianos, tal como sucede con la carencia de vivienda.

⁴¹ Administrador del campamento, G0301.

Las acciones de algunos núcleos familiares para no ser desalojados de las galeras son iniciativas particulares, generalmente aisladas e intermitentes, en ambientes en las que no existe seguridad ni bienestar para la población, ya que al parecer se han visto intimidadas por la constante amenaza de desalojo, tal como lo describe en su testimonio la informante:

E: ¿Qué les han dicho cuando se quedan a vivir aquí en las galeras?

I: Pues luego hay problemas. Que nos salgamos. Luego han venido a decirnos que nos salgamos. Que ya se acabo la zafra y que no tenemos por qué estar aquí.

E: ¿Quiénes han venido a decirles que se salgan?

I: La otra vez había venido el que es el administrador, pero él dice que por mandado de los demás: Orihuela, ellos eran los más, los más este, eran sus jefes pues de él, Orihuela y ¡ay! No me acuerdo cómo se llama el otro, Aristeo creo.

E: ¿Orihuela y Aristeo?

I: Aja, que están aquí en Zacatepec que ellos son los que mandan a decir que nos salgamos.

E: ¿Y ustedes que han hecho?

I: Pues nada. Nada más no les decimos nada y pues ya, pasa el tiempo y pues ya no nos dicen nada.

E: ¿Y en todo este tiempo ha sabido de algún caso de desalojo?

I: No, pues hasta ahorita no he sabido nada. Nosotros por miedo pues a veces nos salimos. Y yo luego siempre he dicho primero están mis hijos pues porque no me gustaría que les pasara algo a mis hijos por estar aquí.

La madre de familia refiere que el miedo infundido a través de rumores, el posible desalojo de las familias y el riesgo para sus integrantes, se convierte en un motor para su autoexpulsión del único lugar seguro que han encontrado para vivir, las galeras:

E: La primera vez que usted se quedó aquí con su familia ¿qué fue lo que pasó?

I: En ese tiempo sí me salí. Nos metían sustos, que nos iban a venir a sacar y que los niños iban a pagar las consecuencias ¡que hasta nos podían golpear para que nos saliéramos! Y en ese entonces yo me salí y me fui a rentar una casa por aquí por Huatecalco, sí, por allí en Huatecalco nos fuimos a rentar una casa y ya después regresamos.

La presencia del miedo se manifiesta como una condición de vida que hace vulnerables a las familias en contextos de explotación masiva de mano de obra. El miedo también aparece como una expresión de violencia social intrínseca a sus condiciones de pobreza: miedo a no tener donde vivir, miedo a no tener trabajo, miedo de no poder alimentar a los hijos, miedo al daño físico y emocional de los niños:

La primera vez que yo me quedé fue cuando lograron sacarme [...] No, pues según a nosotros porque nos metieron miedo pero a la mayoría de la gente se quedó pero a mí me daba miedo por el hecho de mis hijos. Estuviera sola, pues si me van a matar pues ni modo.

En la condición de vida de toda persona, tal como expresa Delemeau (2002: 21): “la necesidad de seguridad [...] es fundamental; está en la base de la afectividad y de la moral humanas. La inseguridad es el símbolo de muerte y la seguridad símbolo de la vida”. Las familias asentadas parecen vivir en una constante inseguridad ante la presencia del desalojo:

E: ¿Pero qué les decían?

I: Pues nos metían sustos. Que iban a venir en la noche y que iban a venir a sacarnos. Y pues yo me daba miedo pues por mis hijos pues. Que se vayan a asustar mis hijos o que les vayan a hacer algo a mis hijos pues mejor me salgo. Y ahorita, ahorita pues ya no.

E: ¿Se los decían personalmente a ustedes?

I: Pues había rumores, se los decían a otras personas y ya por otras personas nos enterábamos. De hecho hubo un día a una señora por allá arriba andaban que porque ya iban a sacar sus cosas y que ya les había dicho. Y pues yo ya no estaba yo ya estaba rentando. Pero pues no que va a llegar el tiempo en que van a venir y nos van a aventar las cosas y no sé qué tan tanto. Y de hecho un día dicen que sí, que vinieron unos encapuchados y que nada más pasaron y se regresaron. Pues una vez vinieron unos, no sé que serían si policías o qué cosa se brincaron por ahí y entraron para allá y nomás pasaron pero nada más fueron como tres cuartos.

Si bien, el desalojo de familias pudo haber existido entre la población solamente como un rumor, lo que importa es que en la opinión colectiva, o una parte de ella, como el caso de nuestro informante, lo cree posible. En este sentido, “la imaginación colectiva trabaja [...] sobre todo tipo de rumores” (Delemeau, 2002: 268). Sin embargo, al aproximarse el inicio de la zafra la cuestión de la vivienda deja de ser un problema.

La tensión y oposición desaparecen y las autoridades implementan las estrategias para que las familias regresen nuevamente a la unidad habitacional:

Ya después regresé me pidieron la casa y nos tuvimos que regresar otra vez para acá. Le dije pues al administrador que me habían pedido la casa pero ya casi iba a comenzar la zafra. Faltaba como un mes y fueron por mis cosas [...] Yo hablé con el administrador personalmente, con él y le dije pues que ya me habían pedido la casa y que yo la tenía que desocupar tal día y dice: no pues sí que ya se puede venir. Y ya él mismo le pedimos de favor que él fuera por las cosas y ya él mismo fue por las cosas. En una camioneta. En una camioneta de él. Allí nos trajo él las cosas pero de hecho ellos mismos nos sacan y ellos mismos nos regresan. Pero ahorita de hecho ya no me han venido a decir nada que yo me salga pues.

Como lo refiere la informante, una vez que se acerca el inicio de la zafra se puede negociar con las autoridades el regreso a las galeras. Desde luego, estas últimas buscan favorecer con mano de obra la cadena productiva de la zafra.

CAPITULO II. EDUCACIÓN Y TRABAJO INFANTIL EN LA ZAFRA

La finalidad de este capítulo es describir y analizar aquellos aspectos ligados a las condiciones del trabajo infantil en el contexto de la zafra y sus repercusiones sobre la educación escolar.

II.1. Antecedentes sobre el trabajo infantil agrícola migrante

Las actividades agrícolas en las comunidades indígenas estuvieron destinadas tradicionalmente a la producción de bienes para satisfacer las necesidades alimentarias familiares. La transformación en los modos de producción agrícola con el uso de nuevas tecnologías de riego, a las que la población indígena no tenían acceso, terminaron afectando a las economías regionales y generando una insuficiencia en la producción de bienes en las economías locales (Janvry y Sadoulet, 2005).⁴² Tal proceso derivó en desplazamientos de grupos de población de las zonas rurales a las zonas urbanas.⁴³

Los flujos migratorios detonaron en una mayor demanda del trabajo infantil⁴⁴ asalariado que se presenta principalmente en dos formas (Becerra, 2007): 1) en regiones agrícolas de residencia permanente; y 2) como parte de un proceso de migración temporal o permanente hacia otras regiones del país donde existen campos agrícolas con mayor complejidad productiva y una fuerte demanda de mano de obra.

Algunos estudios sobre población indígena migrante (Sánchez; 2001; Takayanagui, 1996) muestran cómo el desplazamiento de sus comunidades de origen

⁴² Hay grandes diferencias entre los sistemas de producción en el medio indígena y los del sistema capitalista; en el primer caso, la producción es básicamente para fines de subsistencia, de abastecer a la comunidad y para su venta local o regional, como uno de los reducidos ingresos de la familia. Hay muy poco valor agregado entre lo que es el costo de la semilla y lo que es el precio de venta. Lo que está en medio es la mano de obra indígena, que casi carece de valor económico; sucede todo lo contrario en el caso de los nuevos sistemas de producción capitalista, las grandes compañías transnacionales de exportación [...] tratan de reducir los costos de producción en general y así aumentar el margen de utilidad, piedra angular del sistema de explotación capitalista (Séller, 2000: 42).

⁴³ Si bien en comunidades indígenas o rurales la participación de los niños en actividades agrícolas ha sido parte de la vida cultural, en la actualidad responde más bien a una dimensión económica ligada a la producción y explotación de la mano de obra expresadas por el capitalismo (Becerra, 2007; López, 2006).

⁴⁴ De acuerdo con Barreiro (2001: 148) existen desacuerdos respecto a qué se debe considerar trabajo infantil porque en "primer lugar, es necesario definir quién es un "niño" o una "niña", para luego precisar las diferencias entre "trabajo", "labores" o "actividades". La convención sobre los derechos de los niños establece que niño o niña es toda persona menor de 18 años; sin embargo, diversas sociedades y culturas tienen criterios particulares para delimitar el paso de la niñez a la adultez. Por ejemplo en las sociedades rurales, particularmente las indígenas, la integración de los niños a las actividades socioeconómicas se inicia mediante un proceso gradual de asunción de responsabilidades que los lleva a convertirse en adultos tempranamente. La segunda dificultad estriba en diferenciar cuándo el niño o la niña están desempeñando un trabajo, y cuándo está realizando labores que representan educación para la vida dentro de la unidad doméstica."

hacia otras regiones constituye una opción de vida debido a la carencia de acceso a la tierra⁴⁵ o de los recursos para producir cultivos:

Los jornaleros agrícolas conforman un grupo de población heterogéneo y diverso desde el punto de vista económico, social y cultural. Incluye tanto a trabajadores agrícolas sin tierra como a campesinos minifundistas; a hombres, mujeres y niños; algunos mestizos y otros indígenas. Todos ellos participan de forma y grados diversos dentro del mercado de trabajo asalariado en el medio rural (Sánchez, 2001: 81).

Otros estudios (Rodríguez, 2007; Vargas, 2006; Sánchez, 2001;) con familias indígenas migrantes sugieren que éstas desarrollan diversas estrategias de sobrevivencia, entre las que destaca, la inserción de la mano de obra femenina e infantil como un segundo recurso para sumar ingreso a la familia.⁴⁶ La incorporación de mujeres y niños y niñas transformó las relaciones entre los empleadores y trabajadores porque incidió en un decremento del valor del trabajo masculino.

Desde hace varias décadas se ha observado que en los cultivos hortofrutícolas con alto valor productivo no sólo se incorpora la mano de obra femenil, sino también la participación de familias y grupos domésticos enteros. A este proceso de incorporación de mujeres se le ha conocido como *feminización* del trabajo agrícola, el cual ha repercutido en la *infantilización* (López, 2006) del trabajo agrícola, donde niños y niñas laboran como mano de obra barata (Arias y Mummert, 1987):

la segmentación de la fuerza de trabajo mediante su feminización, etnización e infantilización [...] no son otra cosa más que la institucionalización de un sistema de discriminación basado en diferencias de género, etnia y edad, que permite tener un mayor control sobre la fuerza de trabajo (Becerra, 2007: 103-104).

La reducción de costos a través de la incorporación del ejército infantil de reserva (López, 2006) en el sector productivo, que surge cuando la mano de obra adulta es insuficiente para la demanda productiva, ha sido uno de los principales factores para fomentar el trabajo infantil.⁴⁷

⁴⁵ El estudio de Takayanagui (1996), realizado con jornaleros agrícolas en el campamento de Tlaltzapán, muestra cómo la condición de proletarios, semiproletarios o campesinos de los jefes de familia los lleva a insertarse como jornaleros en la zafra.

⁴⁶ Según datos del INEGI el tamaño del hogar tiene una fuerte incidencia en el trabajo infantil ya que mientras crece el número de integrantes del hogar, se observa un aumento en la participación de los niños y de las niñas en el trabajo. En hogares con menos de cinco miembros, el 14.3% de los niños y niñas trabaja y en los hogares de ocho miembros y más, la presencia infantil que trabaja aumenta hasta 24.5% en población de 6 a 14 años (INEGI, 2004; 88).

⁴⁷ Las explicaciones acerca de por qué los niños y las niñas se dedican a trabajar en lugar de estudiar suelen ser diversas “desde aquellas vinculadas con la situación económica del hogar, pasando por la falta

El trabajo infantil es un fenómeno complejo que abarca y entrelaza dimensiones estructurales y culturales (Maureira, 2002; Sandoval, 2007). Desde una cuestión estructural, la inserción en los sectores productivos de población infantil indígena se encuentra relacionada con el tipo de tareas que desempeña. Por ejemplo, los menores se incorporan generalmente en el sector primario como trabajadores agropecuarios, cuya actividad llevan a cabo ocho de cada diez niños y niñas indígenas en México (INEGI, 2004).⁴⁸

Si bien el trabajo infantil está inmerso en estructuras económicas que aprovechan la inserción de menores para aumentar la productividad de manera que se reduzcan los costos, también está ligado a la reproducción social de las familias como un elemento cultural para enfrentar sus condiciones de pobreza. Desde esta perspectiva la aproximación a la problemática del trabajo infantil requiere que lo visualicemos como un aspecto que cruza diferentes ámbitos de las familias. Maureira destaca que es necesario reconocer al trabajo infantil como:

una estrategia de sobrevivencia que caracteriza a las familias pobres [...] y que estas estrategias no corresponden a respuestas de adecuación de estas familias frente a situaciones coyunturales sino que son respuestas culturales frente a una situación de pobreza estructural (Maureira, 2002: 122).

Desde esta perspectiva se pretende profundizar en los significados del trabajo infantil y sus repercusiones en el ámbito de la escolaridad de población infantil dedicada al corte de caña. Esta problemática se profundiza en los siguientes apartados donde se describen y analizan las condiciones del trabajo con relación a la organización y estructura de las familias y su impacto en la educación escolar de los hijos en la zafra.

de infraestructura educativa, hasta la permanencia de costumbres y normas culturales que no consideran la educación de los niños y niñas como una inversión. En orden de importancia, la principal causa por la que los niños trabajadores no estudian es la falta de recursos, que representa el 21% de los casos, le sigue el trabajo con 10.7% y los quehaceres domésticos con 10.2 por ciento (INEGI, 2004: 88-89)".

II.2. Días de sol en los cañaverales de Morelos

*Yo me voy a las cinco o seis de la mañana a trabajar
pero necesito prepararme un poco antes.
Cuando el carro llega temprano nos espera.
Niño cortador de caña, 12 años (2008)*

Hoy he llegado unos pocos minutos antes de las cinco de la mañana. Las familias llegaron hace pocas semanas al campamento. Previo a los meses de octubre y noviembre de cada año se activó la dinámica de contratación y traslado de jornaleros hacia la zafra. Los capitanes o cabos,⁴⁹ personajes emblemáticos encargados de estos procesos, visitan diferentes poblaciones indígenas pobres para contactar a los jornaleros.

Una de las estrategias que usan los capitanes para la contratación de los hombres es proporcionar pequeños préstamos de dinero⁵⁰ para engancharlos como fuerza de trabajo. Este es un mecanismo importante para la atracción de mano de obra barata a la zafra. Varios jornaleros llegan a la unidad habitacional con sus familias y pequeñas deudas que van pagando poco a poco cuando comienzan a cobrar sus jornales.

Las actividades están comenzando y las luces de las habitaciones se encienden como luciérnagas para dar la bienvenida al sol. Los hombres salen de sus habitaciones y se dirigen hacia los viejos camiones. Varios de ellos apenas si se saludan porque llevan cubierto parte del rostro debido al frío de la mañana. Algunos niños acompañan a sus padres en lo que será la jornada de este día. Me acerco y les pregunto si han almorzado algo, la respuesta de todos es casi siempre la misma: no.

A un lado de la carretera y a un costado de la cancha deportiva, los carros que transportan a los cortadores hacia los campos de caña comienzan a llegar. Apenas son cinco u ocho camiones –torton- con redilas de madera, pero los jornaleros me han contado que son muchos más. Algunos de sus conductores hacen sonar desesperadamente el claxon de los carros, que es como un sonido ritual que se repetirá cada mañana durante los meses que dure la zafra.

Varios hombres a los que me he acercado para platicar me dicen que “entre más temprano es mejor trabajar” porque con la salida del sol se verán expuestos a una jornada más fatigosa, pues el calor en los cañaverales generalmente suele ser intenso.

⁴⁹ Los capitanes también son los responsables de trasladar a los trabajadores a los cañaverales, organizarlos en cada galera, asignarles un destajo para el corte de caña y pagarles sus jornales.

⁵⁰ Estos préstamos generalmente varían pero pueden corresponder a montos que van desde los 200 a los 1000 pesos o más.

Un morral o una bolsa es más que suficiente para que lleven sus herramientas de trabajo: machetes, limas, garrafas o bules de agua, además de que no se les puede olvidar la gorra o sombrero para cubrirse la cabeza o el rostro cuando estén en los cañaverales.

En ocasiones la *quema de la caña*⁵¹ se realiza en la madrugada, cuando los jornaleros ya están en los cañaverales; pero también se llega a realizar en el día o la noche previos al corte de la caña. He escuchado que hubo *quemadas* en los poblados de San Rafael, Santa Rosa 30, Zacatepec y también cerca de Tlaltizapán, por lo que los jornaleros serán transportados a diferentes lugares de la región. El transporte no es nada acogedor, los jornaleros siempre van parados porque los carros no tienen asientos. Además, casi siempre se va amontonado y rebotando entre compañeros en cada bache que hay en la carretera.⁵²

Los capitanes son los responsables de organizar todo el trabajo en los cañaverales: organizan y distribuyen las *luchas* de cada jornalero, que es el nombre que se les da al conjunto de cuatro o cinco surcos en los que labora cada trabajador. Algunos hombres me comentaron que pueden negociar con el capitán el número de surcos que pueden o quieren cortar durante el día e incluso uno que otro día para descansar.

Cuando a los jornaleros se les ha distribuido su *lucha* del día, cada uno de ellos avanza a su ritmo, generalmente tratando de dosificar su esfuerzo físico. Aquí en los cañaverales se encuentran varones de todas las edades: adultos, jóvenes, niños y hombres de la tercera edad. En estos últimos se refleja el cansancio, como me dice uno de ellos de 55 años: “ya no se hace lo mismo que antes”.

En días anteriores encontré niños y hombres que me hicieron notar la importancia de tener bien afilado el machete al momento de estar trabajando, especialmente cuando la caña que hay que cortar se encuentra *tumbada* o *tirada* -de forma horizontal- cerca del suelo porque físicamente se esfuerzan más. Hay hombres y niños que toman entre sus manos dos o tres cañas para cortarlas. Otros cortan la caña con brazadas, que es lo que pueden abarcar con uno de sus brazos. Un jornalero de unos 60 años me dice que el tamaño de un montón casi siempre es el mismo, tal vez

⁵¹ De acuerdo con Hernández Rosete (2004: 80-81) el proceso de la quema de la caña no sólo tiene que ver con el hecho de que es quemada para alejar fauna nociva de los cañaverales, como víboras, tarántulas o alacranes, también es el primer paso para la fermentación del producto, “pues su quemado hace que la planta acelere su proceso de descomposición, ya que la cáscara revienta dando lugar a la fermentación, incluso cuando la planta aún no ha sido derribada.”

⁵² En ocasiones cuando el cañaveral es accesible y queda cercano al campamento varios jornaleros se van caminando.

entre 30 o 50 cañas amontonadas en hileras. Él prefiere cortar y tirar la caña en los surcos y al final del día hacer los montones porque si los hace desde temprano se cansa más rápido.

Mientras el día transcurre los primeros montones de caña empezaron a aparecer y en algún momento del día el capitán regresó en dos ocasiones en el carro para traer los almuerzos y comidas de los jornaleros. He notado que en los cañaverales es más factible encontrar la presencia de niños después del medio día porque llegan cuando les llevan el almuerzo o la comida a sus familiares y se quedan a trabajar con ellos. Recuerdo que en días anteriores algunos de ellos me comentaron que se han lastimado en las manos o pies mientras estaban cortando caña; además de que me han advertido que de preferencia no tome bastante agua y coma caña que esté muy caliente, ya que me expongo a que me de el *mal de orín*.

No hay tiempo destinado al almuerzo y la comida, pues el mejor tiempo es poder terminar antes de que lleguen los montacargas de la caña. Sin embargo, el momento de comer es una buena hora para charlar y acercarse con los demás para conversar, aunque hay quienes prefieren seguir laborando.

Algunos jornaleros me han expresado que todo cortador debe saber y jamás olvidar su número de identificación y registro, pues de lo contrario corre el riesgo de que no se le pague toda la caña que haya cortado.⁵³ Una caña pelada por un costado es más que suficiente para anotar su clave con color rojo o azul, que está compuesta por un número que los identifica y por el registro de la cantidad de montones que cortan cada día.

Cuando los niños trabajan jornadas que corresponden a la mayor parte del día, suelen laborar de ocho a doce horas y pueden llegar a producir un ingreso para la familia que va desde los cien a doscientos cincuenta pesos semanales.⁵⁴

E: ¿Como cuántos puños o montones te haces al día?

I: En veces 10 y 12 [puños] en sábado [...] porque a veces hay poquita caña y en veces hay más [...] En veces cuando pesa la caña

⁵³ El pago por una tonelada de caña llega a ser de 27 a 30 pesos. El valor de cada montón de caña equivale de tres a cinco pesos. Generalmente la paga a los jornaleros son los días sábados o domingos y como la producción de éstos varía, algunos tendrán mejores ingresos que otros.

⁵⁴ La paga a destajo -por lo que hace cada persona- permite a los empleadores ciertas ventajas tales como mejorar la productividad de los jornaleros, ya que acelera su ritmo de trabajo y a la vez "aumenta el número de horas de labor sin pago de horas extras; estimula el trabajo familiar no remunerado; no necesita de contrato alguno, lo que le permite al empresario la evasión de responsabilidades laborales; este tipo de empleo no tiene registro oficial; reduce los salarios indirectos; etc. (Takayanagui, 1996; 120-121)".

de 14 o de 12 [montones] [...] Cuando no pesa en veces de 10 y de ocho [montones] [...] En veces [gano] de 280 pesos y en veces de 270 pesos o en veces de 220 pesos.⁵⁵

La productividad de los niños tiene como factores la edad con la que cuentan, su estado de alimentación y salud además de las condiciones de los cañaverales.⁵⁶

No hay una hora determinada para que un cortador concluya el jornal o su *lucha*, tal vez entre las cinco o seis de la tarde es cuando casi todos han completado su día de trabajo. De regreso al campamento miro caer la tarde y trato de pensar en lo que pensarán esos hombres y niños con rostros y manos cubiertas de ese extraño color púrpura que les da teñirse de tizne. Posiblemente mañana no regresaré al mismo cañaveral ni los volveré a ver. Quizá mañana será otro día en el que escucharé otra vez las bocinas de los viejos camiones al amanecer.

II.3. El ingreso al trabajo agrícola y la dinámica familiar

*Mi papá me dice que él cuando tenía seis años ya iba a trabajar.
Que nomás yo me iba a dormir.
Que ahora ya cuando me levanto ya corto caña.
Así me decía mi papá.
Niño cortador de caña, 12 años (2008)*

De acuerdo con el grupo de menores y sus familias el trabajo en la zafra constituye parte importante de la dinámica familiar. Si bien, este trabajo no siempre es remunerado ni socialmente reconocido contribuye a apoyar a los jefes de familia y a obtener un mayor rendimiento económico.

La incorporación al trabajo agrícola generalmente acontece entre los seis y los diez años de edad,⁵⁷ dependiendo de las representaciones que tienen los padres sobre la fortaleza y el desarrollo motriz de sus hijos para hacerlo. Algunos padres consideran que trabajar en la zafra es una actividad que requiere un esfuerzo físico que entre los seis o siete años sus hijos aún no tienen. Encontré testimonios de jefes de familia que consideran que forma parte de sus aprendizajes masculinos, tal como lo señala un

⁵⁵ Trabajador infantil de tercer año de primaria, 10 años, G0212.

⁵⁶ A este respecto varios menores refieren que si la caña se encuentra en estado vertical les resulta más sencillo cortarla, caso contrario cuando la caña se encuentra a ras del suelo, ya que esta condición del cañaveral les demanda un mayor esfuerzo físico.

⁵⁷ De acuerdo con el INEGI (2004) La participación de los niños indígenas en la edad de 6 a 11 años es de 24.4%, muy parecida a la de las niñas de la misma edad, las cuales reportan una tasa de 24%. Respecto al grupo de 12 a 14 años, los niños indígenas que trabajan representan el 59.3% del total de niños de esa edad, en tanto que las niñas indígenas que trabajan registraron un valor más alto con 65.2%.

padre de familia: “Está bien que [el niño] aprenda desde chiquito, que se enseñe”.⁵⁸ Estos padres también consideran que el trabajo es una forma de educar a sus hijos.

Los menores conciben a su trabajo de forma más heterogénea. Su asistencia a los cañaverales ocurre porque sus padres los llevan para ayudarles o en pocos casos porque les gusta, como lo señala un niño que cursa el tercer año de primaria: “Me siento bien. Tantas ganas que tenía de trabajar. Hasta me da gusto porque yo nunca había trabajado en la caña.”⁵⁹

Delval (2006: 1359) destaca que “la noción de trabajo de menores se encuentra fuertemente empatada con las de subsistencia y ayuda, aunque no pueden ubicar las causas del trabajo infantil más allá de los vínculos familiares.” De acuerdo con este señalamiento, varios menores también comparten la idea respecto a que su trabajo coadyuva a solventar gastos en sus familias, por lo que algunos niños distribuyen su ingreso en el gasto familiar y guardan pequeñas cantidades para sí mismos:

E: ¿Y ese dinero, es para ti lo que trabajas?

I: La mitad voy con mi mamá [...] en veces me toca ciento veinte pesos y a ella ciento veinte pesos cuando rayo doscientos veinte pesos.

E: ¿Tú se lo das a tu mamá o ella te pide que se lo des?

I: Se lo doy yo. En veces compra la comida para mandar [tacos]. En veces compra para mandar para allá [tacos].⁶⁰

E: ¿Qué es lo que hacen con su dinero?

I: Yo se lo doy todo a mi mamá, me dejo como cinco pesos.

I*: Yo esta semana saqué 570 [...] le di 300 pesos a mi mamá y me quedé con 270.

I: Yo rayé poquito porque no fui todos los días a trabajar [...] 250 [pesos]. Se lo doy todo a mi jefa.

E: ¿Te quedas con algo [de dinero]?

I*: Nomás me da cinco pesos o diez pesos [para gastar].⁶¹

En los casos anteriores se vislumbra que: 1) los niños destinan el dinero que ganan a su familia, entregándolo directamente a la madre, lo cual puede atribuirse al aprendizaje de ciertos rasgos masculinos, como el hombre proveedor; 2) el dinero que aportan al gasto contribuye en buena medida al sostenimiento familiar.

El uso que le dan al dinero que conservan corresponde a sus intereses particulares, especialmente los que tienen que ver con la adquisición de bienes

⁵⁸ Padre de familia tlapaneco, 34 años, 2007.

⁵⁹ Trabajador infantil de tercer año de primaria, 12 años, G0212.

⁶⁰ Trabajador infantil que abandonó la primaria, 13 años, G0214.

⁶¹ Trabajadores infantiles que abandonaron la escuela, 13 y 12 años, G0214 y G0215.

materiales: compra de productos electrónicos como televisores, radios o grabadoras; así como zapatos y ropa:

Yo nomás me compro mis tacos [...] En veces los otros 50 pesos [los guardo] para toda la semana, para que ande gastando toda la semana [...] [Me compré un radio] sí pero ya no sirve el pinche radio [...] si tengo ese pero ya no toca, se descompuso algo de adentro [...] está descompuesto. Allí pues donde tiene un cable [...] pues me compré unos tacos y se acabó el dinero y ya luego cincuenta pesos y ahorita ya nomás tengo veinte pesos.⁶²

En otros casos la necesidad que tienen algunos niños por allegarse alimentación y vestido o porque quieren divertirse, hace que pocas veces los ingresos que reciben por su trabajo lo inviertan en su educación escolar:

E: ¿Qué haces con tu dinero?

I: A veces en el sábado me gasto todo en comprar.

E: ¿Qué cosas te compras?

I: Me compro tacos, tostadas, tamales. A veces voy a jugar en las maquinas y ahí me echo todo mi dinero y ya aguardo veinte pesos para venir a la escuela [...] y para pagar el desayuno también.

E: ¿Con ese dinero pagas el desayuno?

I: Sí, son cinco pesos [a la semana].⁶³

Aunque los niños reconocen que el dinero les sirve para cubrir necesidades, la mayor parte de su ingreso pasa a formar parte del gasto familiar. La incorporación permanente a la vida laboral por parte de menores corresponde a una estrategia de sobrevivencia familiar que atiende a las condiciones de pobreza que algunas familias enfrentan. Encontré casos de niños que abandonaron la escuela para reemplazar laboralmente al padre que llega a presentar alcoholismo.⁶⁴ La situación de estos menores es algo diferente, ya que viven jornadas laborales parecidas a la de los varones adultos, quienes trabajan jornadas de diez a quince horas diarias en los cañaverales. Las jornadas en los cañaverales suelen ser un factor importante para que los niños lleguen a ausentarse constantemente de la escuela y a la vez repercute en el aprovechamiento escolar y en una mayor desigualdad educativa.

⁶² Trabajador infantil que abandonó la primaria, 13 años, G0214.

⁶³ Trabajador infantil de sexto año de primaria, 15 años, G0206.

⁶⁴ Para López (2006: 14) existe "un momento en que la familia decide la incorporación de los hijos al sector productivo, a sumar su trabajo al resto de la familia con el fin de salir adelante. Pero al mismo tiempo, en ese instante, al carecer de escuela se esfuman las posibilidades de tener un mejor empleo remunerado y quedan atrapados en un trabajo descalificado perpetuando la desigualdad social."

II.4. Entre la zafra y la escuela

*A veces salimos a las once de la escuela
y nos vamos a trabajar cuando
llega la hora de ir a dejar la comida a mi papá.
Menor cortador de caña, 15 años (2008)*

*Cuando se terminan las clases
yo me voy todos los días a trabajar.
Trabajador infantil, 12 años (2008)*

Los niños se incorporan paralelamente al trabajo agrícola y a su educación primaria, asumiendo responsabilidades laborales que van de la mano con jornadas escolares. Principalmente los niños trabajan los sábados y domingos, los días que no tienen clases, cuando salen temprano de clases o cuando finalmente llegan a faltar a la escuela para incorporarse a la zafra.

De lunes a viernes los niños asisten por la mañana a la primaria, de ocho de la mañana a la una de la tarde, aunque también en estos días suelen desplazarse por las tardes para cortar caña cuando salen temprano de la escuela. Entre semana llegan a participar en actividades domésticas, elaboran sus tareas escolares, e incluso pueden ausentarse de la primaria para ir a trabajar. Los fines de semana se aprecian en los cañaverales una mayor presencia de niños.

Hay días que no hay clases porque sus profesores tienen reuniones, realizan trámites o se enferman, por lo que varios de ellos asisten a trabajar en los cañaverales, como lo refiere un alumno:

E: ¿Nada más vas sábados y domingos [al corte de caña]?

I: Sí. A veces cuando salimos temprano de clases vamos. Cuando salimos a las once vamos.

E: ¿Y suelen salir temprano aquí de la escuela?

I: A veces cuando la maestra tiene junta.

E: Y ¿a qué hora regresas del trabajo?

I: Como a las cinco o seis [de la tarde].⁶⁵

Estos días pueden ser poco frecuentes, pero para los menores representan dobles jornadas de trabajo porque por la mañana asisten a la escuela y por la tarde se desplazan a los cañaverales:

Cuando no hay clases pues [me dedico] a cortar caña, a ayudar, y cuando no pues me vengo a la escuela [...] Allá arriba [en Tlaltizapán] le estoy ayudando a vender [a un señor] [...] Allá estoy con él y allá me pongo a ayudar. Según me pagan como 50 pesos por hacer, arrancar hierba, hacer de todo [...] cuando me da tiempo pues le digo al señor vengo a ayudarle [...] el señor se dedica en ganado [...] yo

⁶⁵ Trabajador infantil de sexto año de primaria, 15 años, G0202.

nomás ando acarreando el zacate para dar [de] comer a las vacas. [El señor] me dice que [...] a veces nada más [voy a trabajar] cuando me da tiempo. Nomás en veces voy [...] cuando él me llama a traer. Cuando me necesita pues para ayudar como tres horas [...] el sábado y el domingo [...] cuando no hay quema de caña ya de ahí voy con el señor. Si me da tiempo vengo, le vengo a ayudar y si no ahí me voy con mi papá a ayudar a cortar caña.⁶⁶

Es importante señalar que no siempre asisten los dos días, pueden laborar solamente uno. Esto depende de la quema de la caña o de los acuerdos fijados entre los cabos y los jornaleros para fijar sus días de descanso. Así mismo, durante los periodos vacacionales de diciembre o de semana santa se incrementa la presencia de niños trabajando jornadas de ocho a doce horas en la zafra:

Ahorita estaba yendo porque estoy de vacaciones [...] pero ahora que ya entre a la escuela sólo cuando salga temprano. Este día fui [al corte de caña] pero otros días vamos a salir a la una [de la escuela] y la comida a veces se va a las once y media o las doce y pues si alcanzo [el carro] pues me voy [al corte] [...] si voy a la escuela pero como cuando salimos temprano nos vamos para el corte y yo nomás llego [a mi cuarto] y dejo mi mochila y ya me voy.⁶⁷

Algunos menores además de trabajar los días en que no hay clases o los sábados y domingos también realizan otro tipo de labores en el hogar:

A veces me levanto a las cinco. Cuando [voy a] la caña me levanto a las seis o a las cinco [de la mañana]. Cuando se va temprano. Las señoras a las ocho de la mañana [...] [Yo] nomás voy a trabajar el sábado y domingo. Voy a la caña.⁶⁸

Si bien, las tareas del hogar corresponden principalmente a las niñas, tales como barrer, lavar trastes o ropa; también encontré familias donde ellas se incorporan a trabajos domésticos fuera de su vivienda y otras que colaboran con sus madres en la venta de productos alimenticios o cosméticos como ayuda para la economía familiar. Sin embargo, también los niños colaboran y participan de diversas formas en las actividades domésticas:

A las cinco y media me fue a levantar mi mamá porque iba a ir a las tortillas.⁶⁹

⁶⁶ Trabajador infantil de sexto año de primaria, 15 años, G0204.

⁶⁷ Trabajador infantil de tercer año de primaria, 10 años, G0212.

⁶⁸ Trabajador infantil de sexto año de primaria, 12 años, G0201.

⁶⁹ Trabajador infantil de tercer año de primaria, 10 años, G0212.

E: A parte de que vienes a la escuela y de que trabajas los fines de semana ¿Qué otras cosas haces?

I: Le ayudo a mi mamá [...] a barrer o sino luego le ayudo a acarrear sus cosas [...] los trastes y la ropa [...] para todos.⁷⁰

Varios niños asisten a la escuela por la mañana y se incorporan por la tarde al corte en la *lucha* de sus padres, mientras que los menores que no asisten trabajan desde las primeras horas de la mañana. Estas diferencias marcan un distanciamiento respecto al esfuerzo físico de ambos grupos de menores y las responsabilidades que desarrollan en lo que se refiere a la escuela y el trabajo. También se observa en el cobro por su labor, ya que los primeros reciben alguna cantidad de dinero por parte de sus padres, mientras que los segundos se presentan directamente con los cabos para cobrar su jornal.

Los relatos de los niños muestran que existen diversos motivos y factores para ausentarse de la institución escolar. Las enfermedades, el cuidado de los hermanos menores o los accidentes durante el trabajo son sólo algunos de los motivos para no asistir a la escuela pero el que más destaca es su incorporación al trabajo agrícola:

Falto porque mi papá cuando no acaba el tramo de su caña me dice que venga a cortar caña [...] Ahorita no he faltado pero cuando iba en cuarto sí [...] estaba chueca la caña [...] estaba tirada pues y no acabó ese tramo y me dijo que si iba a ayudar [...] con mi hermano también.⁷¹

Otra causa del ausentismo escolar tiene que ver con el ámbito familiar, por ejemplo, cuando los padres llegan a tener problemas entre si, tal como lo describe un docente:

A veces son problemas familiares. Son problemas [...] de entre padres. Vamos, que se están peleando la custodia o la patria potestad o que en algunos casos no le quiere dar la pensión alimenticia. Yo tengo una niña que está pasando por esos momentos de que hay pleitos con sus padres. Y me lo dice así: maestro hay muchos problemas con mis papás. Se están peleando y maestro no pude venir por que ayer llegó mi mamá. Mi papá llegó a la casa y se peleó con mi mamá [...] Finalmente son ese tipo de problemas, también de interés por algunos padres por sus hijos: es que mi mamá no se interesa por mí, es que mi mamá casi no viene.⁷²

Los problemas familiares también llegan a situaciones extremas en las cuales la violencia intrafamiliar aparece como un factor que afecta la asistencia escolar de los

⁷⁰ Trabajador infantil de quinto año de primaria, 12 años, G0208.

⁷¹ Trabajador infantil de quinto año, 12 años, G0210.

⁷² Exdirector de la escuela primaria, 43 años, G0401.

hijos. Desde la escuela se reconocen acciones para enfrentar este problema, tal como la disposición de los maestros para acercarse con los padres de familia, aunque ellos mismos identifican que la cultura es una de las limitantes para estos acercamientos:

Algunas veces son cuestiones económicas que tienen que colaborar con el sostenimiento del hogar [...] otras veces también son de índole familiar, cuestiones familiares y de alguna manera la cultura también influye acá.⁷³

Algunas investigaciones sobre el trabajo infantil han concluido que “aunque dure pocas horas, es nocivo para el desenvolvimiento de la instrucción de los niños, pues va en detrimento de la tasa de asistencia a la escuela y del tiempo de escolaridad” (Ray y Lancaster, 2005: 229). Sin embargo, existen evidencias de su impacto sobre el detrimento en el bienestar social debido a la obstaculización de la formación de capital humano, particularmente con relación a la asistencia escolar. Es necesario reconocer que la problemática no se reduce a la simple asistencia de los niños a las aulas escolares sino que es una dimensión que implica el análisis de diferentes procesos y también a los actores educativos.

II.5. Accidentes de trabajo en la zafra

Los accidentes en los cañaverales también son factores que favorecen la inasistencia a la escuela durante varios días. En diversas ocasiones los menores no asisten a la escuela porque acuden a curaciones en el centro de salud o porque descansan esos días en sus viviendas.

En la zafra los accidentes que sufren los niños son factores importantes para tratar de entender la dinámica entre el trabajo infantil y la escuela, especialmente porque las difíciles condiciones de trabajo en los cañaverales requieren un esfuerzo físico considerable por parte de los adultos pero sobre todo de los menores, siendo frecuente que se corten o lastimen en pies, piernas, tobillos, brazos o manos:

Acá en el pie tengo otra cortada más grande [...] Tenía igual el machete así y andaba cortando [...] se fue, cortó las palmas y me vino a pegar acá [en el pie]. Ahí sí me lo cocieron. Ya paso de un año. [Mis papás dijeron] que para la otra ya no le de duro al machete cuando corte caña.⁷⁴

⁷³ Exdirector de la escuela primaria, 43 años, G0401.

⁷⁴ Trabajador infantil de quinto año de primaria, 12 años, G0207.

En el trabajo se encuentran casos de niños que se fracturan brazos, piernas o manos; sufren insolaciones o enfrentan riesgos de quemarse durante el proceso de la quema de la caña:

Allá me quemé [...] Ahí en la caña [...] andaba parado, prendieron la lumbre [...] y no me dio este tiempo de correr. [El fuego] me vino por atrás. Sí, me vino correteando. Me vino persiguiendo [...] la lumbre y me quemó acá [en el brazo] [...] No estaba afuera. [Ya] no trabajé y me la amarré con un trapo [...] Apenas habíamos quemado [...] luego este que le metieron lumbre y ahí estaba parado yo y no supe como quemaron y me quemó [...] no supe como quemaron y me quemé.⁷⁵

Un día mí hermano [menor] fue pero no le echa ganas. Ahí se siente con sueño porque nosotros madrugamos y mi papá no quiere que vaya porque así como me he lastimado yo, no quiere que se lastime él. [...] [Me lastimé] en el brazo. Agarré el machete y cuando le agarro por montones para cortarle y luego como mi papá me pegó con la caña así que la voltea y que me pega y dejé caer la caña y que me caigo. Había una piedra y que me enchueco y no me dolió, nomás así como que se me quebró [el brazo].⁷⁶

Para algunos menores el lastimarse en las manos o en los brazos les dificulta o imposibilita el escribir apuntes o notas en la escuela. Encontré niños que cuando se lastiman la mano con la que escriben utilizan la otra mano para poder escribir, lo cual afecta el desarrollo de sus actividades escolares:

Fui a cortar caña y ahí había como [...] ¿cómo se dice? como esos que están ahí, como esas bolitas con espinas. Sí, con esas pues, con su arbolito. Había un montón [...] y que el machete. Yo le pego y que el machete se va chueco porque le pegué a la caña [...] Me amarré con una ropa [...] Ya no seguí cortando porque me dolía. Con esta [mano] agarro la caña y el lápiz, por eso me duele aquí [en la mano izquierda]. A veces me cuesta trabajo escribir.⁷⁷

Como lo describe el niño jornalero, la mano con la que escribe y sostiene la caña es la misma y al tenerla lastimada y tratar de realizar algunas actividades escolares le duele. Si bien desarrolla una estrategia para seguir realizando los trabajos escolares la desigualdad de condiciones físicas termina afectando temporalmente el

⁷⁵ Trabajador infantil de quinto año de primaria, 12 años, G0207.

⁷⁶ Trabajador infantil de quinto año de primaria, 11 años, G0210.

⁷⁷ Trabajador infantil de quinto año de primaria, 12 años, G0208.

desarrollo de sus actividades escolares. Además, en ocasiones las cicatrices dejadas por las cortaduras son motivos de burla por otros niños y baja autoestima.⁷⁸

Es de destacar que en la literatura revisada sobre el trabajo infantil de población jornalera el tema de los accidentes de trabajo y sus repercusiones sobre la vida escolar de los niños es un tema sin explorar. Esta situación quizá puede obedecer a que por bastante tiempo los esfuerzos estuvieron encaminados a mostrar las relaciones entre las condiciones de vida y de trabajo y sus implicaciones sobre algunos aspectos de la escolaridad, tales como el ausentismo, el aprovechamiento y el abandono escolar. Además de que dentro de las diferentes plantaciones agrícolas cada una presenta sus particularidades.

II.6. Seguridad social: acceso a los servicios médicos

Algunos estudios (López, 2006; Vargas, 2006; Weller, 2000) han mostrado que la explotación laboral de los niños tiene que ver con las formas de contratación y la indiferencia de las autoridades para regular su inserción al trabajo. En el contexto de la zafra, la población infantil tiene que enfrentar condiciones de falta de seguridad social, especialmente en lo que se refiere al acceso de servicios médicos.

Hay menores que trabajan sin que necesariamente esté presente la figura del padre, es el caso de los niños que abandonan la escuela, que debido a que son menores de edad no les son proporcionados los servicios de salud. Los siguientes niños describen su situación laboral de esta forma:

E: Cuando te enfermas ¿Qué es lo que haces?

I: Pues con el papel que nos dan [...] Como ahora a nosotros no nos dan papel para seguro. Nos vamos a comprar medicinas.

E: ¿Por qué no les dan papel para el seguro?

I: Porque somos menores de edad.

I*: De quince años para arriba dan papel, papeles para el seguro.⁷⁹

Estas condiciones de inseguridad no son exclusivas de la zafra ya que también se presentan en otras actividades a las que los niños se insertan como ayudantes en la construcción, en tiendas de abarrotes, en la ganadería o en otros cultivos agrícolas.

⁷⁸ Según Magendzo y Toledo (1990) una baja autoestima en jóvenes que desertan en la escuela en el contexto chileno, tiene que ver con el desarrollo de una mala percepción de sí mismos. La autoestima, refieren (retomando a Páez, 1986) puede ser "descrita como la internalización del soporte social y los sucesos vitales en el sí mismo. En tanto, el soporte social es entendido como la percepción que tiene el sujeto, inserto en una red de relaciones sociales, de ser cuidado y amado; valorado y estimado; y de sentirse parte de una red social de derechos y obligaciones" (Magendzo y Toledo, 1990: 188-189).

⁷⁹ Trabajadores infantiles que abandonaron la primaria, 12 y 13 años, G0214 y G0215.

Las condiciones de trabajo y una insuficiente alimentación pueden conjugarse para generar situaciones graves de salud de la población, favoreciendo la presencia de cuadros de anemia en los niños:

Nos llevan allá [al centro de salud]. Hace años me enfermé. Hace ocho años. Me salió mucha sangre de aquí [de la nariz] y me llevaron al centro de salud [...] vinieron y me metieron dos bolsas de sangre [...] Nomás me salió sangre y me llevaron allá [al centro de salud]. Dijeron los doctores que si no me hubieran llevado a tiempo, dicen que me iba a morir [...] No sé cómo se llama cuando me sale sangre [...] anemia creo [...] Ya pasó mucho tiempo, como ocho años creo.⁸⁰

Como lo muestran las investigaciones (SEP, 2005; Beltrán, 2005) las enfermedades que los niños llegan a presentar son sólo algunos de los motivos para no asistir a la escuela o alejarlos temporalmente de ella. En los últimos años la apertura del comedor infantil⁸¹ ha favorecido una mayor asistencia escolar, debida principalmente a que beneficia la alimentación de la población y los niños estén más dispuestos para aprender:

Tenemos el apoyo de los desayunos escolares por parte del Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas (PAJA). Hace muchos años el desayuno no era desayuno era comida e iban los que querían. Y viendo este beneficio le comentaba yo a la promotora del PAJA que por qué en lugar de dar comida no daba el desayuno. Que a mí como maestro me interesaba más el desayuno porque así me aseguraba que mis alumnos tuvieran su estomago llenito. Que no estuvieran pensando en la comida que les hace falta o que por alguna situación van a sus cuartos y la mamá no está porque anda apurada mandando tacos [...] así me aseguro que comen sus tortillitas, comen sus frijolitos, lo que les den pero así me aseguro que tienen su estomago llenito [...] los niños ya no estarán pensando en comida y ya estarán más dispuestos para el aprendizaje.⁸²

La organización del comedor infantil depende principalmente de la promotora social de la SEDESOL, quien es la responsable de coordinar junto con la escuela la organización y participación de las madres de familia para que puedan preparar los alimentos diariamente. En la percepción docente fue un logro que favoreció notablemente las condiciones de alimentación de los menores y su asistencia escolar,

⁸⁰ Trabajador infantil de sexto año de primaria, 15 años, G0202.

⁸¹ Es una construcción que cuenta con una cocina, las estufas, el refrigerador, las mesas y sillas pequeñas y que fue hecha hace cuatro años con recursos del PRONJAM-SEDESOL.

⁸² Exdirector de la escuela primaria, 43 años, G0401.

principalmente porque la inadecuada alimentación favorece la presencia de cuadros de anemia en los niños y repercute directamente sobre su asistencia y aprovechamiento escolar.

II.7. Saberes no escolarizados en el contexto de la zafra

El acervo de saberes que los niños llegan a construir sobre el trabajo agrícola es destacable como una herramienta para la comprensión de su entorno. Se trata de conocimientos que no siempre son visibles en el espacio escolar y que son utilizados por los niños como recursos para enfrentar situaciones o problemas cotidianos de su vida, tal como sucede con el uso de la zábila como un remedio botánico tradicional para curar sus heridas:

E: ¿Por qué te pones zábila cuando te cortas?

I: Porque desinfecta la infección que tienes.

E: ¿Te has infectado alguna de las veces que te has cortado?

I: Sí, o sea, se pone negro y con la zábila se va cayendo lo negro.

E: ¿Todavía tienes la cicatriz?

I: No, ya no la tengo. Me corté acá.

E: ¿Y cómo sabes que la zábila desinfecta?

I: Porque mi papá me dijo, o sea, pues para que no se infecte. Nomás para eso.

E: ¿Y tú papá sabe de estas cosas de cómo curarse o curarlos?

I: A veces, sólo algunas cosas.⁸³

Muchas veces estos aprendizajes son transmitidos de padres a hijos, aunque también los aprenden como parte de conversaciones con hombres adultos que laboran en la zafra o incluso con otros niños que han tenido experiencias de lastimarse, cortarse o quemarse. La transmisión de los saberes, conocimientos y experiencias de vida que en el espacio extraescolar se producen generalmente son ignorados en su educación escolar.

⁸³ Trabajador infantil de quinto año de primaria, 12 años, G0208.

II.8. El trabajo infantil en cultivos agrícolas de la región

Cuando termina la zafra, aproximadamente a principios del mes de junio, las familias asentadas en el campamento tratan de incorporarse a las fuentes de empleo locales y de la región. Generalmente son los jefes de familia quienes se desplazan a los poblados u otros municipios de la entidad para colocar su mano de obra, sin embargo, aquellos que tienen un asentamiento –de cinco a diez años- en las galeras han logrado establecer redes de empleo con sus posibles empleadores.

Las contrataciones suelen ser de trabajo temporal y frecuentemente provienen de pequeños productores de origen campesino, quienes a la vez enganchan y contratan a otros jornaleros: “hay quienes ya nos conocen, se paran ahí en la carretera y nos dicen que si no queremos ir a chambear, agarramos y nos vamos”.⁸⁴

Los jefes de familia se incorporan principalmente en el sector agrícola, especialmente en cultivos de maíz, arroz, jícama, cacahuete o cebolla, pero también en otros sectores como la construcción:

En veces busca mi papá donde trabajar o sino luego [vamos] al brote de la caña o sino luego vamos a cortar vaina [de jícama] o cacahuete [...] Voy a cortar cacahuete [...] acá a Acamilpa y a Pueblo Nuevo [...] Por costales ahí. Ahí nos pagan por costales [...] a 50 o en veces de 35 o 40 [pesos]. A lo mejor por peso, por cuánto pesa, cuánto pesa el costal.

E: ¿Qué es lo que haces en el cacahuete?

I: Cortar y llenar los costales [...] por costales [...] arrancarlo con la mano [...] luego los echamos a la cubeta y le cortamos las hojas.

E: ¿Cuánto tiempo dura la temporada de cacahuete?

TI: Poquito. Como un mes o mes y medio.⁸⁵

A diferencia de los ciclos de la zafra, donde los niños combinan las actividades escolares con las laborales, entre los meses de junio a noviembre los cultivos agrícolas de la región son beneficiados con el trabajo de los niños, ya que no asisten a la escuela. En esta temporada, de casi cinco meses, trabajan en un promedio de ocho horas diarias o más, que son las horas que laboran los adultos. Generalmente el trabajo tiene remuneración para ellos, pero lo perciben como una ayuda para sus padres y no como un recurso constitutivo y definitorio para el ingreso familiar:

E: ¿Y a ti te dan dinero por ir a cortar caña?

I: Sí, me da mi papá, me da 50 pesos.

E: ¿Y a tu hermano?

⁸⁴ Jornalero migrante, 40 años, 2007.

⁸⁵ Trabajador infantil de quinto año, 12 años, G0207.

I: También.
E: Me decía tu hermano que les daba cien pesos.
I: No, cuando voy a la cebolla me da cien pesos.
E: Y en la cebolla ¿Qué haces?
I: Sembrar, sembrar.
E: ¿Cómo se siembra la cebolla?
I: Se siembra, se siembra, los otros señores que trabajan arrancan cebolla y nosotros le cortamos la punta y lo sembramos, agarramos así [entre las manos] y lo sembramos, cuando está el cabo ya le paga a mi papá.⁸⁶

En algunas ocasiones los menores también reciben el pago, que sigue siendo muy poco, como es el caso de la cebolla o el caso de la vaina de jícama:

Hay tienen un montón de [...] cortamos, es como la planta de la jícama, la planta de la jícama, tiene ahí [en las manos utilizamos] como guantes y los cortamos, igual también por costales, llenamos los costales, ahí lo dan parejo, a 45 [pesos] cada costal [...] [los guantes nosotros] los compramos [...] Los compran ahí [en la cancha] cuando este [hay tianguis] o sino luego en Jojutla los van a comprar [...] Nos vienen a traer.⁸⁷

El trabajo en estas plantaciones se caracteriza por durar algunos días o semanas, por lo que los jefes de familia buscan permanentemente nuevas fuentes de empleo. En este sentido, los jornaleros están en constante movilidad laboral, aunque también pasan días o semanas sin poder encontrar trabajo y por la tanto enfrentan dificultades para su sustento familiar.

Aquellos menores de familias que presentan una migración pendular, es decir, regresan a sus comunidades de origen, también se incorporan a los campos agrícolas, pero también como ayudantes en actividades de construcción, de comercio o de servicios:

Allá [en mi pueblo] acarreaaba la mezcla. Hacía mezcla. Llevaba arriba mezcla para el colado. Iba a traer polines, vigas y llevaba la herramienta [...] desde las siete, diez, once, doce, una, dos, tres, cuatro, cinco, seis, once horas [...] desde las siete hasta las seis [de la tarde]. Era toda la semana [...] Allá no iba [en la escuela]. A veces me iba a trabajar. Allá no voy a la escuela. Acá sí.⁸⁸

Nomás me fui a mi pueblo [en Guerrero] y andaba yo trabajando en los juegos [...] Sí, en los juegos Atracciones Rosales de los Santos [...] Trabajaba en la rueda de la fortuna [...] armarla y desarmarla y trabajarla y sino cuando, cuando ocupaban mi juego me ponían en

⁸⁶ Trabajador infantil de sexto año, 12 años, G0201.

⁸⁷ Trabajador infantil de quinto año, 12 años, G0207.

⁸⁸ Trabajador infantil de tercer año, 10 años, G0212.

otro [...] [Me pagaban] 250 pesos, 250 pesos, cuando trabajaba más o menos 200 pesos.⁸⁹

Como los mismos menores refieren, suelen incorporarse a diversos trabajos cuando no asisten a la escuela. El trabajo infantil es una dinámica que comprende la esfera de su vida cotidiana y de las familias extendiéndose en sus vidas más allá de la temporada de la zafra y de su ciclo escolar.

II.9. Expectativas sobre educación escolar

En el caso de los menores entrevistados se aprecia que sus edades oscilan entre los 10 y 15 años (ver Anexos, Tabla 2); seis de ellos cursan el sexto grado, cinco el quinto año y dos el tercero. De acuerdo con estos datos, la mayor parte de los menores sobrepasan la edad promedio para cursar la primaria, esto me hace pensar sobre cuáles son sus motivos o intereses particulares para continuar sus estudios y reflexionar sobre las representaciones escolares y expectativas educativas tanto de ellos como de sus padres.

Al tratar de profundizar sobre este tema resaltan visiones compartidas y a la vez diferentes de los niños y padres de familia acerca de la escuela. Algunas visiones sobre el futuro de los niños son antagónicas y contrastantes, mientras que otras comparten ciertas opiniones sobre la escuela y la educación. Es posible que en las apreciaciones escolares tanto de niños como de sus padres se articulen sus vivencias escolares, su propia historia familiar y quizá las posibilidades reales de los padres para sostener los estudios de sus hijos.

En algunas familias la asistencia de los hijos a la escuela es valorada como un elemento para que tengan un mejor futuro y oportunidades que en sus vidas los padres no tuvieron, tal como lo describe una madre de familia:

Todos mis hijos han estado estudiando. Desde el más chiquito al más grande, por ejemplo, ella va en quinto, el otro va en cuarto, él va en tercero y el otro en primero. De hecho, todos los míos, aunque sea, a veces no hay dinero pues yo voy a preferir darles estudio. Lo más importante es darles estudio para mí.⁹⁰

Para esta madre indígena, quien tiene cuatro hijos que cursan la primaria, a pesar de que en ocasiones no cuentan con el dinero en la familia

⁸⁹ Trabajador infantil que abandonó la primaria, 12 años, G0215.

⁹⁰ Madre de familia indígena, 36 años, G0101.

como ella refiere “lo más importante es darles estudio”. Algunos estudios (SEP, 2005) sobre familias jornaleras migrantes describen que:

La educación converge con el anhelo de todo padre y madre de familia que quiere a sus niñas y niños, es decir que les vaya bien en la vida; pero como particularmente a la mayoría de estos hombres y mujeres jornaleros agrícolas migrantes, les ha ido mal, su discurso ideal está atravesado por una aspiración fundamental, que <<sean más que ellos>> (SEP, 2005).

La vida de los niños entre el trabajo y la escuela es un aspecto que los padres y especialmente las mujeres aprecian con orgullo, pues consideran que sus hijos se alejan de los vicios y ociosidad mientras adquieren el gusto por el trabajo:

Todos estudian. Hoy no tuvieron clases. El otro niño se fue a trabajar a ayudarle a una señora [...] tiene once años [...] trabaja en una tienda. Luego se iba [al corte]. Bueno, él descansa los domingos y se va a ayudarle a su papá a cortar caña. Este otro no quiere cortar, no quiere trabajar. Este no se quiere ir pero al otro sí le gusta mucho trabajar.⁹¹

Algunos padres de familia tienen mayores expectativas sobre la escolaridad de sus hijos cuando los incorporan al trabajo en los cañaverales. Esto sucede porque esperan que cuando sus hijos experimenten la fuerte demanda de esfuerzo físico y el cansancio originado por las labores agrícolas, se esmeren en aprender más de la escuela y a valorar la oportunidad que ellos les brindan por enviarlos a la escuela.

Es importante mencionar que el cumplimiento de las responsabilidades de los menores en la escuela o en la casa es un elemento que los padres consideran cuando valoran el trabajo y el éxito escolar de sus hijos. Tal vez por esta razón las responsabilidades de los menores giran entre el trabajo infantil, la escuela y algunas actividades domésticas, mismas que reflejan el papel que juegan en sus familias y en las capacidades que sus padres les atribuyen para poder desarrollar las actividades que les son delegadas.

Sin embargo, para otros padres de familia la educación escolar no aparece como una forma para aspirar a mejorar sus condiciones de vida, tal como lo describe un hombre que lleva varios años trabajando en el campamento y que ha tenido contacto durante años con los jornaleros:

⁹¹ Madre de familia indígena, 36 años, G0101.

Yo ahí si he visto a hartos señores que llevan a sus hijos al corte de caña. Les he dicho: mándalos a la escuela. Yo a veces siento feo. Yo siento feo de que esos niños van al campo porque a mí mis padres no me pudieron dar estudio. Si me hubieran dado estudio, como les digo a ellos: si yo sé algo de electricidad, pues supiera más. Pero luego les digo: ándenles, vayan a estudiar, estudien para que sean algo de grandes [...] y luego los señores me contestan bien feo: tú por qué te metes ¿qué te importa o qué? Yo estuve platicando con un muchacho que trae tres niños que no van a la escuela. Sí. Si vino [...] está en la, no recuerdo si está en la galera cinco. Y sí se enojó el señor de que le dije que debiera mandar a sus hijos a la escuela y que no deberían mandar a sus hijos al campo.⁹²

Aprender a trabajar y asistir a la escuela es considerado como un recurso para la vida de los niños, mismo que debe ser inculcado a sus hijos para que puedan valerse por sí mismos:

E: ¿Crees que vas a terminar la primaria?

I: Sí, voy a ir a la secundaria de aquí de Tlaltizapán.

E: ¿Que te gustaría ser cuando estés más grande?

I: Pues de lo que pueda ser. De ahí de licenciado, de maestro, todo a Licenciado [...] [tengo que] echarle ganas. Sí dice mi papá que me manda allá arriba [a la secundaria]. Que no hay ningún problema. Dice que tengo que echarle ganas a la escuela y al trabajo.⁹³

En el caso de este menor se aprecia en cierto sentido la incertidumbre sobre mirarse a sí mismo en la vida adulta. A pesar de que menciona que si va a asistir a la secundaria él reconoce que para lograr lo que quiere ser de grande tiene que esforzarse: “echarle ganas”. Un aspecto identificable son las dificultades económicas que en su familia pueden vivirse pero es su propio padre quien le dice que “no hay ningún problema” que lo envía a la secundaria, siempre y cuando se esfuerce en los estudios. Puede ser que al interior de su familia la educación escolar sea un aspecto que sus padres aprecien para seguir estudiando. Sin embargo, hay un escenario no imaginado: a la edad de 15 años debería de estar egresando de la secundaria y muy posiblemente las autoridades escolares no lo quieran inscribir por sobrepasar la edad, aunque existe la posibilidad de la secundaria abierta o nocturna.

Por otro lado, en contraste con quienes visualizan que si podrán aspirar a ingresar y continuar sus estudios de secundaria, hay niños que perciben que cuando terminen la primaria la posibilidad de continuar estudiando es incierta o casi imposible.

⁹² Trabajador del campamento cañero, 45 años, G0303.

⁹³ Trabajador infantil de sexto año de primaria, 15 años, G0204.

Algunos de ellos reconocen que seguirán siendo trabajadores agrícolas u algunos otros se visualizan como chóferes o policías, tal como lo relata el siguiente niño:

E: ¿Hay algo que te gustaría hacer de grande?
I: Me gustaría ser chofer de autobús.
E: ¿Y qué es lo que tendrás que hacer para ser chofer de autobús?
I: Ir a la secundaria.
E: ¿Crees que vas a ir a la secundaria?
I: No sé.
E: ¿Por qué todavía no sabes?
I: A lo mejor si voy a ir.
E: ¿Y de qué crees que va a depender que puedas ir a la secundaria?
I: De que mi papá quiera que vaya.
E: ¿Y si tu papá ya no quiere que vayas a la escuela?
I: Pues ya no voy.⁹⁴

Como hemos encontrado en varias de las familias, los jefes de familia también fueron jornaleros migrantes y cortadores de caña a edades tempranas y no asistieron a la escuela o tuvieron que abandonarla, dimensión a la que parecen estar destinados aquellos niños que cuando terminen la primaria no puedan continuar estudiando la secundaria:

E: ¿Crees que vas a terminar la primaria?
I: Sí.
E: ¿Vas a seguir estudiando en la secundaria?
I: No.
E: ¿Por qué?
I: Porque no. Está aburrido ir a la escuela.
E: ¿No te gusta la escuela?
I: No.
E: Entonces, si no te gusta la escuela ¿por qué vienes?
I: Pues porque mi papá me dice que nomás termine esta y si quiero pues ya.
E: ¿Y tú quieres terminar o nomás porque tu papá te dice?
I: Porque mi papá me dice.
E: Y si tú pudieras decir: ya no quiero venir a la escuela ¿qué pasa?
I: Luego mi papá me dice que venga a la escuela para que termine acá tan siquiera.⁹⁵

Los procesos en que los trabajadores infantiles constituyen su percepción sobre el trabajo y la escuela corresponden a la dinámica de su núcleo familiar, pero también a las formas en que se incorporan al trabajo agrícola, adquieren responsabilidades y a

⁹⁴ Trabajador infantil de sexto año, 12 años, G0201.

⁹⁵ Trabajador infantil de quinto año de primaria, 12 años, G0208.

la vez a los procesos de interacción con otros actores sociales con los que conviven diariamente para crearse expectativas de vida más allá del trabajo agrícola:

E: ¿Qué es lo que piensas que vas a ser cuando seas grande?

I: Maestro de primaria.

E: ¿Y qué es lo que tendrás que hacer para poder ser maestro de primaria?

I: Estudiar.

E: ¿Tus papás te han preguntado qué quieres ser de grande?

I: No me han dicho nada de eso.

E: ¿Y tu profesora qué te dice?

I: Nada.⁹⁶

En este caso, se logra apreciar que el menor se visualiza como profesor de primaria a través del estudio. Es posible que sus representaciones sobre la figura del maestro estén ligadas a una aspiración de mejorar sus condiciones de vida y a la vez el de lograr posicionarse de un mejor porvenir para su vida. Sin embargo, se identifica que en su familia sus padres no han conversado con él acerca de sus aspiraciones sobre su futuro y, por otro lado, desde el ámbito escolar también se aprecian relaciones donde desaparecen conversaciones sobre sus expectativas de vida.

La relación de algunos padres de familia con la escuela tiene historia. Algunos padres de familia, especialmente las mujeres, llegaron a asistir a la primaria del campamento. Desde la visión docente, se identifica que las expectativas de los padres respecto a sus aspiraciones de vida han cambiado y que el papel de los docentes resulta importante para generar nuevos escenarios de vida en la población, tal como lo refiere el exdirector de la primaria:

Vas viendo que si vas cosechando frutos. Vamos, las expectativas han cambiado por parte de los alumnos. Las expectativas de los padres de familia que antes eran nuestros alumnos, también muchos ya cambiaron [...] creo que aquí más que nada se necesita el esfuerzo de los docentes. Se ha dado muchísimo. Se han abandonado a las familias [propias] en muchas de las ocasiones para poder sacar adelante el trabajo. Eso implica un compromiso con la gente y con los niños. Un compromiso y ganas de sacarlos adelante.⁹⁷

La falta de empleo y la carencia de vivienda en sus lugares de origen aparecen como factores para que algunas familias se asienten en el albergue. El asentamiento ha coadyuvado para una mayor presencia de los niños a la escuela durante los últimos

⁹⁶ Trabajador infantil de quinto año de primaria, 12 años, G0207.

⁹⁷ Exdirector de la escuela primaria, 43 años, G0401.

años. El trabajo también se constituye como un factor para que los niños construyan sus percepciones y expectativas de vida. La educación básica representa un escenario de encuentros no solamente culturales sino de representaciones y expectativas que, tanto menores como padres de familia, tienen sobre la escolaridad.

CAPÍTULO III. FAMILIAS Y ESCUELA: PROCESOS EDUCATIVOS

El propósito de este capítulo es describir aspectos etnográficos de las familias relacionados con la escolaridad de sus hijos. Se describen cambios organizacionales y administrativos en las instituciones educativas y sus repercusiones en la vida escolar de la población infantil; las estrategias familiares para que los niños indígenas migrantes asistan y permanezcan en la primaria; así como los factores de la reprobación, el ausentismo y su abandono.

III.1. Las instituciones educativas para atender a la población jornalera migrante

La primaria *Ohatl Xochitl*, a la que asisten los hijos de familias de cortadores de caña en Tlaltizapán, es una escuela federal dependiente de la Coordinación del Programa de Atención para Niñas y Niños Migrantes del Departamento de Educación Elemental en el Instituto de Educación Básica del Estado de Morelos (IEBEM).⁹⁸

De acuerdo con la responsable de la Coordinación, hay escuelas ubicadas en campamentos de jornaleros en los municipios de Xochitepec, Plan de Ayala, Cuautla y Tlaltizapán que participan en dos programas: a nivel estatal en el Programa de Atención para Niñas y Niños Migrantes y, desde el 2002 a nivel nacional, en el Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes (PRONIM).⁹⁹ En este último programa, durante el ciclo escolar 2006-2007, se generaron cambios en las reglas de operación que repercutieron organizacional y administrativamente en las entidades que participan en dicho programa.¹⁰⁰ A continuación se mencionan algunos de estos cambios.

En primer lugar, es necesario mencionar que los cambios efectuados en el PRONIM se dieron a partir de recomendaciones realizadas por autoridades educativas federales de la SEP, después de realizar una evaluación y auditoria a los programas

⁹⁸ La primaria actualmente tiene edificios escolares tipo CAPCE. La planta docente está conformada por seis profesoras. Su turno es matutino, la entrada es a las ocho de la mañana y la salida a la una de la tarde.

⁹⁹ Loyo y Camarena (2007: 3) mencionan que “el PRONIM opera en 21 entidades federativas del país que tienen población jornalera agrícola migrante y han solicitado su participación en el programa: Baja California, Baja California Sur, Chiapas, Chihuahua, Colima, Coahuila, Durango, Guerrero, Hidalgo, Jalisco, Michoacán, Morelos, Nayarit, Nuevo León, Oaxaca, Puebla, San Luis Potosí, Sinaloa, Sonora, Tamaulipas y Veracruz. El PRONIM brinda apoyo técnico y pedagógico a las entidades federativas que participan en él y les transfiere recursos económicos que complementan las inversiones que hacen los gobiernos estatales para ofrecer el servicio educativo.”

¹⁰⁰ De acuerdo con Rojas (2007: 56) en el PRONIM de la SEP “el número de docentes se ha reducido en un 31.9% de 2002 a 2006; los agentes educativos perciben muy bajos salarios y participan en el trabajo educativo por una profunda convicción ética, un gran compromiso social y deseos de servicios. La acción educativa que realizan los diversos agentes educativos se encuentra inmersa en cambios constantes de normatividad administrativa y técnico pedagógica derivados de la permanente experimentación y de la insuficiente pertinencia que muestran las propuestas educativas derivadas de la normatividad federal.”

estatales. Algunas sugerencias estuvieron encaminadas a volver más eficaces los procesos administrativos de los recursos económicos, así como la utilización óptima de éstos a través de una disminución de los costos con los que opera el programa.

A pesar de que en las evaluaciones del PRONIM (Tapia y Rodríguez, 2006) el estado de Morelos poseía - como una de sus principales fortalezas - una planta docente con experiencia en los contextos agrícolas, un aspecto que impactó profundamente los servicios educativos fue el cambio a nivel estatal de todos los docentes que hasta el 2007 laboraban en los centros escolares.

Al respecto Rojas (2006) señala que Baja California y Morelos eran las únicas entidades federativas donde los profesores que participaban en el PRONIM recibían el pago por sus servicios equivalentes a una plaza docente, al que se sumaba adicionalmente la compensación por su participación en el programa. Sin embargo, como se tenía previsto, la coordinación realizó el cambio de la planta docente para todos los centros educativos que atendían población migrante en la entidad para el ciclo escolar 2007-2008.

Los cambios de los docentes hacia otros centros de trabajo estuvieron marcados por tensiones entre profesores y las autoridades educativas. Según la coordinadora del programa, la resistencia de los docentes ante la nueva política los llevó a acudir a la Comisión Estatal de Derechos Humanos de Morelos bajo el argumento de que se violaban y afectaban sus derechos laborales.

Uno de los argumentos con más peso era que al cambiarlos de adscripción y reubicarlos en otras escuelas (estatales o federales), dejarían de percibir un apoyo económico de \$1,200 por parte del programa. En contraparte, el señalamiento de la Coordinación estatal puntualizó que el recurso percibido por los docentes no era un logro sindical, sino un apoyo económico que recibían por parte del financiamiento del programa y que se sumaba a su sueldo.

Por otro lado, la coordinación del PRONIM estatal enfrentó el reto de disponer de recursos humanos con nuevos perfiles de formación para atender a la población infantil jornalera migrante. En primer lugar se seleccionó a la nueva planta docente por medio de una convocatoria. A los aspirantes se les aplicó una serie de exámenes de conocimientos, habilidades y actitudes. Después de haber pasado una primera fase de selección, los aspirantes a cubrir las plazas de las primarias que atienden a población migrante asistieron a cursos de capacitación en el IEBEM, tal como lo describe una profesora de tercer grado:

El segundo curso fue, eran cada sábado, antes de iniciar con las clases escolares, después fue para ver cómo íbamos a llevar las planificaciones. Las planificaciones se entregan cada semana y esas consisten en ver cómo vamos a dar nuestras clases. El propósito es qué voy a dar [por ejemplo] la segunda pregunta que abarca el propósito [...] la primera pregunta es qué, la segunda es cómo y la tercera es para qué. También ponemos lo que es el contenido y las actividades contextualizadas que es cómo voy a dar mis clases, que son los puntos que voy a ver. El otro punto es el material, lo que ocupo, los recursos, hojas, cuadernos, ábacos, mapas y todo eso para que también se lleve un control de material y bueno, el tercero es mi forma de evaluación.¹⁰¹

La capacitación estuvo dirigida a contextualizar a los docentes sobre la finalidad del programa y las problemáticas de las familias en sus procesos migratorios y a darles a conocer la planificación escolar. Finalmente, la planta docente a nivel estatal quedó integrada principalmente por profesionistas titulados y por profesionistas en formación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) o de las Escuelas Normales.

III.2. *Ohatl Xochitl*: acceder a la educación escolar en el contexto de la zafra

El cambio de la planta docente de la primaria *Ohatl Xochitl* no fue sólo una iniciativa de las autoridades escolares, rápidamente se convirtió en una de las preocupaciones y demanda de las familias del campamento.

Por un lado, las mujeres se organizaron para gestionar ante el director del IEBEM y la Coordinación una petición para disuadirlos del traslado de los docentes a otras escuelas. Sin embargo, sus esfuerzos no fructificaron e inmersos en un clima de tensión entre las familias, los docentes y las autoridades educativas, se implementó el cambio de los docentes en la primaria del campamento. Esta situación repercutió en el inicio del ciclo escolar 2007-2008, periodo que inició casi un mes después de lo previsto:

En este ciclo [las familias] empezaron a llegar en noviembre y me parece que [en el ingenio] estaban en huelga [...] luego por el problema de los maestros, porque a los maestros los sacaron el año pasado, bueno, al terminar el ciclo [...] Ahora sí que fue una reforma la que hicieron con los nuevos elementos, los nuevos docentes y la

¹⁰¹ Directora de la escuela y docente de tercer grado, 19 años, G0402.

nueva coordinación [...] Las clases tenían que haber iniciado a principios de enero o fines de diciembre y bueno en esta ocasión iniciamos más tarde. Iniciamos aproximadamente el 15 o el 13 de enero pero pues sí fue difícil porque como estaba todo esto era de que no nos entregaban las llaves [...] la condición era muy difícil y más que nada el rechazo de algunos padres porque se encariñaron con los otros maestros y pues sí fue difícil ganarse su confianza.¹⁰²

Este entorno aconteció en un marco de descontento y desconfianza de las madres de familia, principalmente porque los nuevos profesores no tenían experiencia docente, ya que algunos de ellos aún eran estudiantes de la Normal o de la UPN.

En este sentido, no es de extrañar el rechazo inicial de algunas familias hacia las nuevas disposiciones y la actividad escolar del campamento, ya que en la opinión de algunas madres, que fueron alumnas de los profesores transferidos a otros centros de trabajo: “fueron buenos maestros”, “son buenos maestros” y “no tengo queja de ellos”. Y es que a mediados de los años ochenta, varios docentes iniciaron su vida profesional en los albores de esta institución escolar,¹⁰³ tal como lo relata el exdirector de la escuela, quien laboró cerca de 20 años en la primaria, hasta el ciclo escolar 2006-2007 cuando fue transferido junto con otros compañeros a otros centros de trabajo:

Vimos crecer a varios niños que ahora son padres, varios padres fueron nuestros alumnos [...] Nosotros llegamos aquí a desarrollar el trabajo. De hecho, la inquietud surge por una maestra que se llama [...] y por un antropólogo que trabajaba en el ingenio. No recuerdo ahorita los nombres pero se interesaron en dar educación a esta población [...] desde las necesidades de esos pueblos porque aquí no los querían recibir en noviembre y a veces se iban en mayo. No los querían recibir porque se iban antes de que terminara el ciclo escolar [...] plantearon el desarrollo de este programa para niños agrícolas migrantes, que se adecuara a sus tiempos de trabajo. Que diera seguimiento porque iniciaban en sus pueblos y venían acá y terminaban sus estudios. Algunos se regresaban a sus pueblos y otros con lo que aprendían acá se quedaban.

Por otro lado, las reformas llevadas a cabo desde la Coordinación del PRONIM repercutieron directamente en la inscripción de los niños y niñas, ya que el requisito principal para registrarlos como alumnos en el ciclo escolar 2007-2008, fue su pertenencia a familias migrantes. La resolución tuvo como finalidad disminuir los costos

¹⁰² Directora de la escuela y docente de tercer grado, 19 años, G0402.

¹⁰³ Hasta el ciclo escolar 2006-2007 en la primaria del campamento de Tlaltizapán se encontraban docentes que llevaban entre 15 y 20 años trabajando sin cambiar de centro de trabajo.

en la compra y distribución de materiales escolares que les eran otorgados a los niños de estas escuelas, disposición que afectó directamente a familias campesinas y ceramistas de las localidades vecinas al campamento, que por sus condiciones de pobreza enviaban a sus hijos a la escuela de la unidad habitacional de cortadores de caña:

La definición de la regla no te la podría decir. Ya la leí y ya me la comentaron [...] los niños que no sean jornaleros agrícolas, que comentaba [...] la coordinadora, los que no sean jornaleros, los que se dediquen a lo mejor, como te decía la señora, a las cañas y todo eso sí podrán seguir entrando a esta escuela, pero los que sean ceramistas o tengan otra actividad fuera del campo esos se tendrían que ir [...] Sí hay casos de gente que no es jornalera agrícola. Que sí son de escasos recursos pero no se dedican a las labores del campo. [Los niños] tendrían que salir.¹⁰⁴

La falta de una cuota de inscripción y la entrega de uniformes y materiales escolares gratuitos siempre fueron un factor para que varias familias pobres de los poblados vecinos a la galeras enviaran a sus hijos a la primaria *Ohatl Xochitl*, pues se veían beneficiadas de diferentes maneras. Tras los cambios previstos desde la Coordinación varios padres de familia se inconformaron y a pesar de que se organizaron y elaboraron oficios dirigidos al director del IEBEM, finalmente sus hijos ya no pudieron ser inscritos en la primaria para el ciclo escolar 2007-2008. Solamente se inscribieron alumnos cuyos padres fueran jornaleros agrícolas. La directora y también profesora de tercer grado explica la situación de la siguiente manera:

Nosotros aceptamos cualquier niño que sea hijo de jornaleros, nosotros estamos obligados a aceptarlos tenga o no tenga papeles porque muchas personas no están registradas, no tienen su acta de nacimiento. Entonces sí es difícil pero nosotros ya tenemos formatos para poder dar el soporte de eso.¹⁰⁵

Estos cambios impactaron la matrícula de un ciclo escolar a otro, por ejemplo, de 190 alumnos inscritos en el ciclo 2006-2007 disminuyó a 125 alumnos para el 2007-2008.¹⁰⁶ Así, los cambios realizados al PRONIM coadyuvaban a aislar a los alumnos de

¹⁰⁴ Exdirector de la escuela primaria, 43 años, G0401.

¹⁰⁵ Directora de la escuela y docente de tercer grado, 19 años, G0402.

¹⁰⁶ Se inscribieron 70 niños y 55 niñas, 30 alumnos de primer año, 25 de segundo, 20 de tercero, 20 de cuarto, 15 de quinto y 15 de sexto. Según la información recopilada en el momento de su inscripción, la población infantil principalmente se registró en el estado de Morelos, 69 alumnos en total; 49 alumnos son originarios del estado de Guerrero y los demás del estado de Puebla.

otras vivencias cotidianas con otros niños de culturas diferentes, conformándose una población escolar bajo el supuesto de su homogeneidad etnolingüística y cultural.

En este sentido, a pesar de los esfuerzos de las autoridades educativas para lograr el ingreso y permanencia escolar de los niños aún existen problemáticas, tal como se observa en las implicaciones que para las familias trajeron los cambios que se gestaron desde la Coordinación estatal.

Por otro lado, la falta del acta de nacimiento durante muchos años fue factor para impedir la inscripción escolar de los niños. Además, en algunos casos cuando los niños asistían sin estar oficialmente inscritos, la carencia del acta fue un motivo para expulsarlos de la escuela. Tratando de contrarrestar este problema recientemente se han buscado mecanismos de cooperación entre las autoridades escolares y municipales para facilitar los trámites de registro civil de padres de familia como de niños que no cuentan con sus documentos:

Estuvimos yendo al ayuntamiento y al DIF para que nos pudieran facilitar más que nada lo del registro de las personas que hacen falta. Estuvimos con el licenciado y después le hicimos llegar el oficio para que nos facilitara [el registro]. Porque muchas veces sus condiciones son de que extravían los papeles, como las personas grandes. En estos casos sus papás o los abuelos no están registrados y no pueden registrar al niño. Era la excusa que les ponían pero ahorita ya está más facilitado el trámite.¹⁰⁷

La estrategia para registrar a padres de familia y a sus hijos ha impactado favorablemente a la institución escolar. Actualmente la mayor parte de los alumnos que asisten a la primaria cuenta con su acta de nacimiento y tienen más oportunidad de acceder a otros espacios escolares cuando se desplazan hacia otros lugares.

Así mismo, la Coordinación del PRONIM tiene previsto que en los siguientes años pueda implementarse una base de datos para que la movilidad geográfica de los niños no sea un obstáculo para inscribirlos en la escuela. El propósito de esta estrategia administrativa sería facilitar a los menores una nueva boleta para que, en caso de extraviarla, puedan continuar su escolaridad cuando se trasladan a otros lugares de trabajo:

Aquí algo muy importante es la boleta [...] Se está diseñando una boleta que está avalada por el sistema nacional educativo, la cual pretendemos que inicie en el ciclo escolar 2008-2009. Se buscó que

¹⁰⁷ Directora de la escuela y docente de tercer grado, 19 años, G0402.

esté totalmente parecida a la oficial y tiene los mismos fines. La única diferencia es que se pretende que con los niños migrantes se logre sistematizar la información de las calificaciones, toda vez que nos hemos encontrado en situaciones de cuando el alumno se nos va a Guerrero y nos llega sin documentos porque los llegan a extraviar, su proceso a veces logra detenerse. Lo que pretendemos es una base de datos que estamos por iniciar para que el alumno sea capturado y se le imprima en ese momento su boleta.¹⁰⁸

El impacto de esta estrategia repercutiría en el ámbito administrativo escolar y daría seguimiento a la escolaridad de población migrante, no sin antes atravesar por una serie de retos a vencer a nivel institucional.

III.3. Historias docentes en la escuela de la zafra

Rockwell y Mercado (2003: 20) señalan que las relaciones y prácticas escolares en las que se inician los profesores “contribuyen de manera fundamental a su formación como docentes. Si bien la institución escolar no es inmutable, al maestro se le presenta inicialmente como una realidad hecha”. Para ejemplificar lo anterior, retomo el caso de la profesora de tercer año respecto a su experiencia:

Actualmente nos exigen [...] porque están así sobre nosotros. Lo que ahorita están haciendo es que si algún personal [docente] no funciona simplemente lo sacan [...] Lo que nosotros somos, bueno, nosotros ahorita somos maestros en formación. Es un programa similar al del CONAFE pero no es igual porque en el de CONAFE nada más con que termines la preparatoria o la secundaria [ya das clases]. Alguna de las dos, no recuerdo, ya pueden entrar a trabajar pero no es lo mismo porque no tienen las bases y no tienen la forma de enseñar. Igual sí tienen la vocación pero no tienen los fundamentos.¹⁰⁹

Es de destacar en la explicación de la profesora su autodefinición como maestra en formación, es decir, su identidad como docente está en construcción junto con el quehacer cotidiano dentro del aula a la par de sus estudios profesionales:

Aquí es diferente porque aquí ya somos maestros en formación, ya tenemos una teoría, ya tenemos práctica. No te creas, sí es difícil tratar con este tipo de personas porque su contexto es diferente. Algunas personas sí viven en crisis muy graves, como el niño Paúl, que ni siquiera tiene una cama. Son muy escasas las cosas que tienen y bueno esas personas viajan de diferentes estados, que por lo

¹⁰⁸ Coordinadora del programa a nivel estatal de atención a jornaleros del IEBEM, G0403.

¹⁰⁹ Directora de la escuela y docente de tercer grado, 19 años, G0402.

regular son Guerrero, Puebla y Veracruz, entonces se la pasan viajando en el comienzo de zafra.¹¹⁰

En la última etapa del trabajo de campo la planta docente estaba integrada por seis docentes, todas ellas mujeres. Dos docentes estudiaban en la UPN, una de ellas la Licenciatura en Educación en el estado de Morelos y la otra la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena en el Distrito Federal. Las otras docentes ya estaban tituladas en licenciaturas de Español, en Educación o en Comunicación y Tecnología Educativa. Sin hacer distinción de su actual formación todas ellas se encuentran trabajando bajo contrato y es su primera experiencia en este tipo de programa. El monto por su trabajo asciende a 3,075 pesos mensuales:

Es un programa donde somos maestros. El sueldo que nosotros llevamos [...] el programa está [...] como lo manejan [somos] maestros en formación porque nosotros no tenemos plaza. Simplemente es un contrato y por eso se pueden hacer los cambios [de maestros] [...] por los meses que estemos trabajando [...] Nuestro salario es de 3,075 pesos al mes. Sí, al mes. Entonces pues por eso se maneja el bajo presupuesto y nos pagan en efectivo pero pues no estamos, en sí me parece que no estamos en nómina [...] pero somos como que una nómina independiente por parte del programa [...] por eso el salario es un poco bajo porque se supone que es como para estudiantes todavía. Para maestros en formación como se dice.¹¹¹

Las condiciones económicas en las que se han incorporado las docentes dejan entrever un escenario de precariedad para solventar sus gastos personales, a pesar de que algunas docentes lo perciben como un apoyo para terminar sus estudios de licenciatura:

No contamos con servicios de salud y nada especial. No nos han dado así como que todos los beneficios pero sí se están buscando. Ya nos informó la coordinadora que va a tratar estos puntos para que estemos mejor pagados.¹¹²

Para las docentes con títulos de licenciatura el trabajo en la escuela es un referente temporal que les permitirá conseguir una plaza magisterial o incorporarse a mejores condiciones laborales. Tal como sucedió con un joven profesor que

¹¹⁰ Directora de la escuela y docente de tercer grado, 19 años, G0402.

¹¹¹ Directora de la escuela y docente de tercer grado, 19 años, G0402.

¹¹² Profesora de sexto grado, 28 años, G0404.

permaneció dando clases los dos primeros meses del ciclo escolar, quien una vez que logró obtener una plaza de maestro en una primaria pública urbana, se retiró de la escuela y otra docente ocupó su lugar.

III.4. Representaciones y prácticas docentes sobre la base de la diferencia cultural

La escuela es un espacio donde se complejiza la educación escolar de jornaleros migrantes. Aparentemente, los esfuerzos realizados desde la Coordinación estatal del PRONIM se encaminaron a mejorar la calidad de los servicios educativos, pero al analizar el contexto en que estudian los alumnos, se evidencia que la posibilidad de una educación intercultural está lejos de ser una realidad debido a la falta de condiciones pedagógicas para impactar a la cultura escolar.

Lo que los docentes creen o piensan sobre sus alumnos (Rockwell y Mercado, 2003; Luna, 1997) se traduce en estrategias para enfrentar los problemas de su práctica escolar cotidiana. En la primaria, las diferencias culturales entre alumnos y profesoras suelen asumirse como un problema pedagógico para realizar sus planeaciones de clase:

E: ¿Cuáles son los problemas a los que te has enfrentado desde que llegaste aquí a la escuela?

I: Con la planificación de clases y cómo se aplica. No, pues como ves es muy difícil, porque la verdad al principio sí fue muy difícil, porque estos niños son diferentes, son especiales.¹¹³

La necesidad de planificar el trabajo escolar considerando la diferencia cultural se convierte en problemática cotidiana de la práctica docente. Para ejemplificar lo anterior basta mencionar que “es difícil planificar actividades porque los niños y niñas - los otros- son diferentes y especiales”, tal como lo menciona una docente:

E: ¿En qué son diferentes y en qué son especiales?

I: Tienen las mismas capacidades que un niño normal. El problema es que a veces tienen sus raíces. Están muy arraigados a sus tradiciones y sus costumbres son diferentes. Son un poco más, bueno no groseritos, sino como, bueno sus costumbres son otras. Entonces como ven la vida que llevan [en sus familias] pues así también la aplican en la escuela. A veces no saben comportarse como deberían. Tienen otras formas de visión.

¹¹³ Directora de primaria y docente de tercer grado, 19 años, G0402.

En este fragmento se logran distinguir aspectos que desde el discurso docente se encuentran interrelacionados con los ámbitos de la vida familiar y escolar, así como con la propia actitud¹¹⁴ que la docente atribuye a sus alumnos: 1) los niños indígenas tienen capacidades similares a las de un “niño normal”, quizá entendidas como capacidades para aprender; 2) las raíces -culturales-, el arraigo a las tradiciones y costumbres, son rasgos culturales a los que se responsabiliza de las dificultades o los problemas de comportamiento escolar y, finalmente; 3) las formas de vida familiar se reproducen en el espacio escolar.

En ocasiones, cuando los docentes tienden a comparar las capacidades de sus alumnos con las de otros niños “normales” se tiende a estigmatizar a la población indígena. Posiblemente, no es extraña esta estigmatización de la población, ya que durante siglos se le discriminó y en cierto manera contemporánea se le considera “un arcaísmo que debe desaparecer para dar lugar a la modernidad entendida como integración a una occidentalización planetaria” (Bartolomé, 2004). Lo complejo de este tipo de representaciones es que ostentan bagajes culturales ligados a una concepción de superioridad de la cultura mestiza frente a las culturas indígenas.¹¹⁵

Otro aspecto que resalta tiene que ver con las creencias docentes respecto a que la cultura de los niños y sus familias, arraigada fuertemente a sus tradiciones y costumbres, aparece en la escuela como un problema de conducta escolar porque “sus costumbres son otras”. La noción de las diferencias culturales que las docentes tienen de sí mismas frente a la de sus alumnos, en lugar de constituir una posibilidad para construir un espacio educativo intercultural, parece ser un obstáculo pedagógico para la enseñanza.

La falta de reconocimiento de la diferencia cultural como un valor de la educación intercultural conlleva a la maestra, en el caso presentado, a construirla como un problema educativo, explícitamente conductual: “no saben comportarse como deberían”. Posiblemente, esta preocupación tenga su origen en tratar de imponer el

¹¹⁴ A este respecto Parales y Vizcaíno (2007: 358) han destacado que las “actitudes actúan como elementos primarios en la estructuración de discursos sobre objetos y eventos de controversia pública; proporcionan una dimensión evaluativa a partir de la cual se incorporan datos a los sistemas de creencias, los pondera y le dan significación al sistema representacional.”

¹¹⁵ Rojas (2006: 110) destaca que la población infantil indígena enfrenta cotidianamente “la violencia simbólica que ejerce [...] la falta de un modelo pedagógico pertinente, la carencia de estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de la lecto-escritura, la ausencia de técnicas didácticas para el uso y manejo del español, así como carencia de estrategias de interacción grupal que reconozcan y respeten sus diferencias culturales, agudizándose para ellos la inequidad existente [...].”

orden y la disciplina, que bien pueden estar relacionados con el “deber ser” que impone la institución escolar.

Por otro lado, la escuela es un espacio en el que los niños, y ocasionalmente las madres de familia, comparten sus experiencias de vida y de trabajo, sus juegos, sus relatos o sus historias. A pesar de que en el espacio escolar se produce un intercambio constante de experiencias culturales, los encuentros no siempre son compatibles entre las pautas culturales de la población y de los responsables de promover la educación intercultural:

En el caso de las vacunas hubo una mamá que dijo: sabe que maestra, yo no quiero que vacunen a mi niña. Aunque se le explicó: mire que es lo mejor para ella. Y ni así: no porque una vez me la vacunaron y le hicieron una bola. Y ya de allí jamás quiere que le pongan una vacuna. Entonces sí como que son muy cerrados. A veces son cerrados y pues todavía se ve así el machismo porque la mujer en la casa y el hombre se va a trabajar.¹¹⁶

Si bien algunas mujeres pueden oponerse a la vacunación de sus hijos, posiblemente impulsadas más por el miedo, en el discurso docente se estigmatiza a lo indígena al considerarse a la población como “cerrados”. Generalmente las docentes confrontan su cultura propia con la población indígena. Algunas de ellas se han apropiado del entorno en que trabajan a partir de sus referentes culturales, al mismo tiempo que también han construido un discurso permeado de la institucionalidad escolar:

E: Esto del machismo ¿es algo que se da en la escuela?

I: También, pues casi no se respetan como compañeritos porque frecuentemente se están peleando. Se pelean, discuten, se dicen de cosas. Entonces, también una de las finalidades es hacer conciencia de que los niños se tienen que llevar mejor para que sean mejores personas y más que nada inculcarles que no sólo se cierran. No solamente se limiten a trabajar en el campo, sino que vean que hay mejores oportunidades para su vida. Pues porque el apoyo se les sigue dando. El propósito es que tengan una mejor visión de la vida, que no solamente se queden limitados, sino que puedan seguir estudiando.¹¹⁷

¹¹⁶ Directora de primaria y docente de tercer grado, 19 años, G0402.

¹¹⁷ Directora de primaria y docente de tercer grado, 19 años, G0402.

En el discurso docente aparece constantemente “el deber ser”, ejemplos abundan: construir relaciones basadas en el respeto, inculcar nuevos valores culturales: “que no se cierren”, “que tengan una mejor visión de la vida”, “que no se queden limitados”. En “el deber ser”, la educación aparece como el fundamento para transformar una realidad social, pero que en más de una ocasión fracasa al toparse con la incongruencia pedagógica para enfrentar los problemas que en el contexto de la zafra le aquejan.

III.5. Las tareas escolares

La elaboración de tareas forma parte de la cultura escolar. Desde el punto de vista docente, esta actividad cumple con la función de que sus alumnos reafirmen temas vistos en clase. Para los niños jornaleros es una actividad que rebasa el tiempo dedicado sus estudios en los salones de clase.

Al ser -las tareas- una actividad propiamente escolar que se realiza fuera del ámbito de las aulas, es un puente que une la vida escolar de los niños con su vida familiar; especialmente porque requiere tiempo extra dedicado a la primaria. Para los niños jornaleros el tiempo dedicado a este tipo de actividades se combina, en el mejor de los casos, con el tiempo dedicado a la zafra, lo que exige de éstos mayor esfuerzo para cumplir con sus estudios.

Si bien, las explicaciones que los niños dan sobre las tareas son heterogéneas, destacan las que muestran las peculiaridades sobre cómo y dónde las elaboran, aquellas que indican los diferentes momentos -de la tarde o noche- en que son realizadas y si estas actividades se realizan con o sin el apoyo de algún miembro de la familia.

Por las observaciones realizadas en las viviendas de los niños - sumadas a su testimonio oral - se identificó que tienen formas personales de apropiarse de los espacios en los que viven para realizar las tareas. Dado el hacinamiento en que viven las familias, los menores entrevistados no cuentan con un espacio designado, específicamente por sus padres, para estudiar. En este contexto, los niños recurren a lugares que tienen distintos usos en la vivienda (por ejemplo, comer o dormir): camas, petates, mesas, sillas, banquetas o incluso el propio suelo. Como lo muestra el siguiente testimonio:

E: ¿En tu casa tienes un espacio para hacer tus tareas?

I: Sí, en la silla, en la mesa, si no, luego en el piso o en la cama [...] Por la tardes en veces me voy a bañar aquí [al río] o en veces juego y hago la tarea.¹¹⁸

A diferencia de la escuela, la vivienda familiar proporciona otras condiciones materiales y apoyo para el aprendizaje de los niños. En las aulas, los docentes conducen el aprendizaje de los alumnos, pero en sus hogares este proceso se torna distinto, en solitario la mayoría de las veces:

En veces nomás me falla la tarea cuando no puedo [...] cuando no le entiendo [...] Ahorita la estoy haciendo. Nadie me ayuda a hacer mis tareas.¹¹⁹

E: ¿Todos los días haces tu tarea?

I: No todos los días. Es que a veces no le entiendo.

E: ¿Cuál fue la última tarea a la que no le entendiste?

I: De las divisiones y cuadrados y no le entendí a eso. Yo decía: ¿Qué será? Y estaba diciendo son dos puntos y tres centímetros cuadrados y así estaba hablando [la maestra]. Así nos dijo porque era sobre la gasolina y ya lo que no le entendí, era lo de las tablas. Porque dijo la maestra que cuando hiciéramos una división nos basáramos sobre la gasolina y si les sale el resultado ya sería arriba y sería 7.8 cuadrados y así no logré entender. Aunque le tengo que entender. A otras tareas no les entiendo porque dicen palabras extrañas y todo eso.

E: ¿Qué es lo que haces cuando no entiendes las palabras?

I: Me regreso y leo si no le llevo a entender.¹²⁰

Aunque son las madres quienes por lo general se involucran en la educación de sus hijos, es ocasional el apoyo que dan a sus hijos en estas actividades; aludiendo a que su poca o escasa escolaridad es la razón que les dificulta apoyar a sus hijos. Así mismo, los padres y hermanos mayores disponen de poco tiempo para apoyarlos, pues, trabajan en la zafra:

E: ¿Tus papás te revisan las tareas?

I: No, en la escuela te revisan tus tareas [...] y cuando no haces una tarea te quedas al aseo [...] Sí en veces [me he quedado]. En veces porque salgo a jugar y se me olvida [...] En veces [mis papás] me dicen que la haga pero no, en veces no lo hago. Siempre lo he hecho pero cuando no puedo me vengo a platicar a la milpa para que me ayuden [...] en veces nos dejan de cuatro tareas, en veces de una, en

¹¹⁸ Trabajador infantil de tercer año, 10 años, G0212.

¹¹⁹ Trabajador infantil de tercer año, 10 años, G0212.

¹²⁰ Trabajador infantil de quinto año, 12 años, G0210.

veces de dos [...] multiplicaciones, divisiones, párrafos, o si no luego libros, contestar luego libros ahí de matemáticas y de español.

E: ¿Tus hermanos mayores te ayudan a revisar la tarea?

I: No, van a trabajar.¹²¹

Sin embargo, para los padres las actividades que devienen de la escuela -las tareas entre ellas- tienen valor especial y aunque apoyan escasamente a sus hijos para estudiar, suelen reprenderlos si incumplen con las actividades que les encomiendan en la escuela:

Como por decir: no traje tarea. Se lo doy a mi mamá y me dice mi mamá que si repruebo este año me voy a ir a trabajar y ya no voy a estudiar acá, que ahora voy a ir al campo [...] que ya no voy a venir [a la escuela].¹²²

Para elaborar sus tareas los niños emplean el tiempo del que disponen fuera de la escuela. Sin embargo, como varios de ellos se trasladan a los cañaverales, en muchas ocasiones no las realizan, justificando ante sus maestras que no tuvieron tiempo o simplemente que se les olvidó. Otros motivos que mencionan para no realizarlas es el hecho de que se distraen cuando sus padres consumen alcohol en sus viviendas, sus deseos de jugar y divertirse o su cansancio después del trabajo:

En la noche como a las nueve [hago mi tarea]. A veces no, a veces no la hago [...] porque tengo sueño. A veces no la quiero hacer. Me da flojera hacerla. Quiero jugar [...] juego partido ahí en la cancha. Juego con [...] Ramiro, otro se llama Gilberto, mi hermano Natán, otro se llama Efraín, el otro se llama David y uno que va en mi salón, ese se llama Lázaro y Raúl [...] En mi cama hago la tarea. La hago solo [...] mi papá si sabe pero no me ayuda.¹²³

Algunos menores expresan que si no entregan sus tareas para ser revisadas por sus profesoras son castigados. La consecuencia es tener que hacer la limpieza del salón de clases, de los baños o de los jardines, tal como lo explica un alumno de sexto:

E: ¿Tu profesora te revisa la tarea?

I: Sí, por ejemplo, esas veces que no he hecho la tarea es porque no me da tiempo. Me voy a trabajar y ni me acuerdo y ya me acuesto a dormir.

E: Y al otro día cuando tu maestra te pide tu tarea ¿qué le dices?

¹²¹ Trabajador infantil de quinto año, 12 años, G0207.

¹²² Trabajador infantil de quinto año, 12 años, G0210.

¹²³ Trabajador infantil de sexto año, 15 años, G0202.

I: Que no la hice, que no me acordé y me dormí.
 E: ¿Ella qué te dice?
 I: Que me voy a quedar en el aseo por no hacer la tarea. Otros niños que no hacen la tarea se quedan. A veces mi hermano. Ahorita yo la traje. Ahorita mi hermano no la trajo, pasaron enfrente como cuatro niños, los pasaron enfrente porque no hicieron la tarea [...] y un niño que se llama Raúl que casi no hace la tarea todos los días. Porque no hicieron la tarea, no cumplieron [...] No les puso ningún trabajo la maestra.¹²⁴
 A veces la maestra nos regaña porque luego faltamos a la escuela.
 E: ¿Qué les dice?
 I: Casi no nos dice nada. Nada más nos pone a lavar baños o a barrer el salón.
 E: ¿Has ido a lavar el baño o a barrer el salón?
 I: No, yo casi no he ido, pero otros chamaquitos sí. Yo casi no he ido. Nada más a veces que faltó o que no traigo tareas.
 E: ¿Por no hacer tareas te ponen a hacer lo baños?
 I: A veces.¹²⁵

La práctica de castigar a los alumnos por faltar a la entrega de sus trabajos no sólo se contrapone a la aspiración de hacer de la escuela un espacio intercultural, sino que parece alejarla de este ideal de educación. En este sentido, más que una experiencia de aprendizaje para los niños, las tareas se suman a la responsabilidad de compaginar horas de trabajo en la zafra con sus estudios.

III.6. La reprobación escolar

En la trayectoria escolar de los entrevistados se identifica que la mayor parte reprobó algún grado, principalmente entre segundo y cuarto de primaria. Algunos factores que favorecieron esta situación fueron: una migración constante, la falta de apoyo familiar para su aprendizaje escolar o las ausencias a clases debidas al cansancio de las jornadas de trabajo.

Sin embargo, la necesidad de aprender el español como segunda lengua para comunicarse destaca como el principal motivo. Esta situación marcó profundamente los primeros años de los niños en la escuela, afectando de diferentes maneras su aprendizaje escolar.

Varios de nuestros informantes son bilingües, teniendo como lengua materna el tlapaneco. Entre sus vivencias relatan que el aprendizaje en la escuela aconteció en circunstancias desiguales a las de otros compañeros. Estos casos los experimentaron

¹²⁴ Trabajador infantil de sexto año, 12 años, G0201.

¹²⁵ Trabajador infantil de quinto año, 12 años, G0208.

algunos menores hablantes de tlapaneco, quienes refieren como causa principal de su reprobación la dificultad para comprender los temas que veían en los primeros grados:

E: ¿Has reprobado alguna vez?

I: Sí reprobé, en segundo año.

E: ¿Por qué reprobaste?

I: No, es que yo no podía hablar bien pues el español. Eso pasó. No, apenas ahorita estoy aprendiendo pues a hablar español.

E: ¿Las clases eran en español o tlapaneco?

I: Sí, tlapaneco allá pues en Guerrero.

E: Y cuando llegaste aquí cómo fue tu cambio ¿cómo te sentiste?

I: Fue diferente. Diferente porque aquí hablo el español y allá hablo diferente, con mi idioma. Aquí cambio pues para hablar, con mi idioma. Como allá ni me enseñaban a hablar el español nomás hablo mi puro idioma. Cuando vine acá pues se me hizo más difícil aprender en español pues.

E: ¿Alguno de tus profesores hablaban tlapaneco o lo entendían?

I: Allá en Guerrero sí pero acá casi ninguno, ninguno habla el español. Ahora me siento mejor [porque] ya puedo hablar un poco.

E: ¿En tu casa que te dijeron cuando reprobaste?

I: Reprobé acá pues. Mi papá también me dice que sí que hay que aprender a hablar un poco pues para poder entender.¹²⁶

Como lo refieren algunos autores (Comboni, 2003; Hamel, 2001), el sistema educativo tuvo como finalidad la incorporación e integración de la población indígena a la sociedad mestiza, principalmente a través de uso del español como lengua preponderante de interacción entre la población. A través de la estandarización de la enseñanza, la lectoescritura fue uno de los principales vehículos para que las familias perdieran su lengua indígena materna.

La primaria del campamento no escapó ni ha escapado a esta lógica y a pesar de que las autoridades educativas reconocen la presencia de población indígena, los contenidos escolares son enseñados en español.

Es destacable que a pesar de que varios alumnos sobrepasan la edad escolar, siguen asistiendo a la primaria y perciben que pueden concluirla. En este sentido, en quinto y sexto se encuentran hermanos de 12 y 15 años cursando el mismo grado. Este hecho, posiblemente se deba a las expectativas que los padres tienen sobre la educación escolar de sus hijos, porque aun cuando sobrepasan la edad escolar los envían a la primaria, tal como lo refiere nuestro informante: “Mi papá también me dice que sí que hay que aprender a hablar un poco pues para poder entender.”

¹²⁶ Trabajador infantil de sexto año, 15 años, G0204.

Otros niños piensan que su trabajo agrícola incidió poco en su reprobación, ya que le atribuyen una mayor importancia a los conflictos que entre ellos surgieron, los cuales mencionan como las causas para su bajo rendimiento y hasta como causa de su reprobación:

Las chamaquitas no me dejaban escribir, nomás me pegaban los chamaquitos [...] yo en tercero no hacía travesuras [...] [Mis papás] no me dijeron nada. Ya saben que de por sí cuando uno no puede pues de por sí reprueba [...] pero ahora si voy a echarle hartas ganas para que no repruebe. No voy a reprobar [...] Nomás pegaban esos chamacos [...] No hacía mis tareas [...] Me dejaban quince tareas, estudiar, escribir, hacer veinte oraciones y escribir y escribir hartas cosas, escribir, pues hartas palabras, veinticuatro palabras, que lleve mudita. Pero escribía poquito.¹²⁷

En un estudio (Cuevas; 2001)¹²⁸ sobre la conformación de los alumnos como sujetos escolares de bajo o alto rendimiento, se considera que esta clasificación son indicadores para el funcionamiento de los grupos y de la escuela. En cierta manera, la reprobación ha generado prácticas discriminatorias al interior de los grupos. El hecho de haber reprobado es un factor que utilizan algunos niños para estigmatizar a quienes repiten el mismo grado, tachándolos de que se niegan a colaborar cuando trabajan en equipos.

Hay alumnos que explican este hecho juzgando que participan muy poco para resolver los problemas o actividades asignadas en las clases. Por otro lado, algunas docentes tratan de motivar a los alumnos ubicándolos en los primeros asientos, pero en realidad la intención es tener un mayor control de su conducta para que pongan atención a las clases.¹²⁹

¹²⁷ Trabajador infantil de tercer año, 10 años, G0212.

¹²⁸ Cuevas profundiza sobre el rendimiento escolar en educación primaria con alumnos considerados de bajo o alto rendimiento escolar. El estudio del rendimiento escolar sugiere que ha sido considerado como el indicador principal del funcionamiento de la escuela, lo cual ha sesgado la cuestión educativa hacia el desempeño o fracaso escolar que intenta explicarse desde enfoques deterministas de causa-efecto, hasta los que lo consideran como una construcción con énfasis en el papel de los otros sin considerar al rendimiento escolar como *un fenómeno complejo y dinámico que forma parte del desarrollo personal del alumno*.

¹²⁹ En el 2007, la primaria del campamento *Ohatl Xochitl* participó en la prueba de Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), cuya finalidad es “obtener información adicional sobre el funcionamiento de la educación escolar en México a través de los aprendizajes en Matemáticas y Español de estudiantes de tercero, cuarto, quinto y sexto de primaria y tercero de secundaria de todo el país.” La escuela obtuvo en los cuatro grados que participaron en la prueba, de tercero a sexto, una evaluación insuficiente y elemental -en un margen que va desde el 50% al 95%- en las áreas de español y matemáticas. Esto se traduce en la necesidad de que la población escolar adquiera y fortalezca los conocimientos y el desarrollo de habilidades en estas dos áreas (ver <http://enlacebasica.sep.gob.mx/> para el año 2007).

En algunos casos la reprobación se asume como reprobación del maestro y en otros como reprobación del alumno. De hecho, es un tema ignorado por las familias, o por lo menos disimulado, ya que en ellas se asume que la reprobación tiene que ver con la poca capacidad de sus hijos para estudiar.

III.7. Miradas del abandono escolar

De acuerdo con Rodríguez (2002) las concepciones que los docentes construyen sobre la deserción escolar están ligadas con sus propias trayectorias laborales. Así, al aproximarse a la comprensión de la deserción de sus alumnos, los profesores reflexionan desde su experiencia, tal como lo manifiesta el exdirector de la primaria:

Hay muchas cosas que influyen en el aprendizaje de los niños: sus familiares, los bienes económicos. Nosotros como maestros nos vamos enterando de su situación. De toda la situación y tratas de incidir positivamente para que el niño no se vaya, para que el niño aprenda más, pero a veces no se puede.¹³⁰

Desde el discurso docente, generalmente dos agentes influyen en la deserción y en el aprendizaje de los alumnos: 1) sus familiares y 2) las condiciones económicas. En algunas ocasiones los docentes tratan de prevenir la deserción, lo que los lleva a intervenir desde sus alcances y limitaciones. A pesar de su voluntad para trabajar en la asistencia de sus alumnos, existen barreras extraescolares en las que los docentes no pueden incidir en contra de la deserción:

Algunos se fueron por diferentes motivos: que la mamá se peleó con el papá y tiró a los hijos en tal parte [...] que algún niño por allí no quiso venir por cuestiones familiares, por cuestiones de amigos también y que los hemos ido a visitar [...] Hemos ido a visitarlos para platicar con ellos. Aquí en sexto tenía un niño que estaba, que se sentía muy, que tenía la autoestima muy baja. Platiqué mucho con él, muchísimo con él porque sentía que nadie lo quería. Su mamá lo había abandonado y lo había dejado con los abuelos. Y no, nosotros [los profesores] estamos interesados en ti, queremos apoyarte, nos interesas. Finalmente se fue. El vive aquí en Huatecalco, se fue. Platizamos con los abuelitos también. Él ya no quería venir, a veces lo traían a la fuerza porque él ya no quería porque su mamá no lo trata como los demás hermanos [...]

¹³⁰ Exdirector de la escuela primaria, 43 años, G0401.

Como lo sugiere este relato, en algunas familias el abandono escolar es resultado de otra clase de abandono: el de los padres; ya que para algunas, la única forma posible para reproducirse domésticamente es la incorporación definitiva de los hijos en el trabajo agrícola. En otros núcleos familiares, su propia estructura y dinámica -problemas entre padres e hijos, ausencia de algún padre biológico- para relacionarse con la cultura escolar, son factores que intervienen en el abandono.

Para otros padres de familia la escuela no tiene el significado ni representa una alternativa para posibilitar la movilidad social de sus hijos. En otros casos, el valor que los padres otorgan al aprendizaje escolar incide para que dejen de enviar a sus hijos a la escuela cuando éstos no obtienen buenas calificaciones, tal como lo sugiere un niño al relatar lo ocurrido en su familia:

Tengo dos hermanas. Una trabaja en el vivero y la otra en la colonia Meléndez. Ellas no se dedican al corte de caña. Una tiene dieciocho y la otra diecisiete. Ya salieron [de la primaria]. Sí, las sacaron mis papás [...] por qué casi no aprendían. Sí, nomás nos mandaron a nosotros [...] terminaron la primaria nomás.¹³¹

Generalmente el abandono escolar acontece en momentos y contextos particulares, por ejemplo, algunos de los hijos mayores cursaron un grado de primaria o lograron concluirlo, pero aquellos que continuaron estudiando no terminaron la secundaria. Por otro lado, algunos niños que asisten a la primaria perciben el abandono escolar de sus compañeros como causa de las prácticas docentes y de las representaciones que tienen sobre el trabajo agrícola:

E: ¿Por qué crees que se salieron algunos niños de la escuela?

I: A lo mejor porque la maestra regaña. Pues porque los castiga y no les gusta y se van al corte.¹³²

Les gusta, es que les gusta más trabajar [...] se llaman Joaquín y David y les gusta trabajar [...] A mi no me gusta trabajar. Me gusta aprender [...] Es más cansado trabajar.¹³³

En este sentido, las concepciones que los niños tienen sobre el abandono escolar al interior de sus propias familias o de otros compañeros no son homogéneas, ya que esta problemática es atribuible a diversos factores: “porque la maestra regaña”, “los castiga y no les gusta y se van al corte” o “les gusta trabajar”.

¹³¹ Trabajador infantil de quinto año, 12 años, G0207.

¹³² Trabajador infantil de sexto año, 12 años, G0201.

¹³³ Trabajador infantil que asiste a sexto, 15 años, G0202.

III.7.1. Los rostros del abandono escolar

De acuerdo con datos del INEGI (2002) los alumnos abandonan¹³⁴ la escuela - principalmente - porque son hijos de familias de escasos recursos que se incorporan a las labores agrícolas para ayudar a sus padres. Si bien, la pobreza y el trabajo infantil son aspectos que caracterizan a las familias de este estudio, un análisis más detallado sugiere que el abandono escolar no es necesariamente una consecuencia directa de sus condiciones de pobreza, sino de la confluencia de factores familiares, escolares y estructurales que influyen sobre la escolarización.

Diego

Diego tiene trece años y es originario de San Luis Atolotitlán, en el estado de Puebla. Teniendo nueve años inició el primer grado de primaria en su comunidad pero no logró concluir el grado. Su padre es oriundo del estado de Puebla y su mamá del estado de Guerrero. Ambos se conocieron hace más de veinte años cuando se encontraban en otro albergue cañero en el estado de Morelos. Su padre habla muy poco el náhuatl y su mamá entiende el tlapaneco pero hace mucho tiempo dejó de ser su medio de comunicación. Ella misma plantea que su idioma natal ha caído en desuso: “ya no lo hablo porque dejé de practicarlo”. En este sentido es hablante que entiende la lengua tlapaneca, pero no la habla.

Diego tiene seis hermanas, de las cuales cuatro viven con él en el campamento, las dos hermanas mayores no viven con su familia. Su hermana mayor es casada y otra que tiene 17 años vive con sus abuelos paternos en Puebla. De las hermanas que viven con él, una tiene 15 años y las otras tienen cinco, dos y un año de edad. Él es único hijo varón y ocupa el cuarto lugar de nacimiento.

Hace cinco años la familia de Diego comenzó a trasladarse hacia el campamento de Taltizapán. Cuando la zafra concluye él ha regresado a su pueblo, pero también se ha trasladado a otros estados junto con sus padres. Él ha trabajado en plantaciones de melón en Michoacán y Durango, así como en los campos de chile en el estado de Chihuahua.

¹³⁴ Abordamos el abandono escolar de los menores y lo enfocamos de esta manera en particular porque se contrapone a la visión de deserción escolar, que caracteriza a la escuela como prestadora de oportunidades de educación escolarizada para los niños. El abandono escolar pretende describir la confluencia de factores por los cuáles en la trayectoria escolar de un menor existe una ruptura con la educación escolar y lo lleva a incorporarse a actividades que por ley, corresponden a una condición diferente de su infancia. .

En la zafra, su madre se dedica principalmente a los quehaceres de la vivienda y al cuidado de sus hijas menores, apoyada por la hija de 15 años. Cuando hay oportunidades también teje servilletas para ganar dinero, las cuales le son encargadas por una comadre que vive en el campamento. Su padre presenta un cuadro de alcoholismo desde hace años, el cual ha repercutido para que Diego trabaje. En este caso en particular, el alcoholismo del padre merma la capacidad para enfrentar las difíciles condiciones de vida de la familia, debido a que esporádicamente trabaja.

Diego se incorporó al trabajo agrícola a los siete u ocho años de edad y actualmente el ingreso que él aporta es la columna económica familiar. Al asumir la responsabilidad del sustento, aproximadamente cuatro años atrás, abandonó la escuela y se incorporó definitivamente a laborar en reemplazo del padre:

E: Diego ¿Cuánto dinero ganas?

I: Yo esta semana saqué 570 [pesos].

E: 570 pesos ¿qué hiciste con tu dinero?

I: Le di 300 pesos a mi mamá y me quedé con 270 [pesos].

E: Le diste 300 a tu mamá ¿Con cuánto dinero te quedaste?

I: Con doscientos setenta pesos.¹³⁵

Aproximadamente cuatro o cinco años atrás, las hijas mayores de la familia asistían a la escuela y él las acompañaba. Su mamá señala que un día unos vecinos le llevaron una fotografía en la que sus hijas estaban abrazadas con unos compañeros y ella se enojó y las golpeó. La madre atribuye a este hecho el abandono de la primaria de Diego y de sus hijas, debido a que ya no quiso que asistieran a clases. Diego tampoco quiso seguir asistiendo a la escuela sin compañía de sus hermanas. La madre refiere que su esposo fue indiferente ante el abandono escolar por parte de su hijo, ya que aceptó de buena manera que el menor se incorporara al trabajo.

El abandono escolar de Diego es una confluencia de eventos, procesos y apreciaciones. La madre se enojó con las hijas porque pensó que perdían el tiempo en la escuela o hacían algo indebido con sus compañeros. Las saca de la escuela y él las sigue; el padre no se opone porque su cuadro de alcoholismo favorece que Diego lo reemplace como proveedor de la familia. En contraparte, Diego liga el abandono de sus estudios a las experiencias de maltrato físico por parte de los maestros y a las actividades escolares que realizaba en clases, ya que en lugar de aprender a leer y

¹³⁵ Trabajador infantil que abandonó la escuela, 13 años, G0214.

escribir como esperaba, pasaba el tiempo dibujando, motivo por el cual no le gustaba ir a la escuela:

Allá [en Puebla] cuando estaba más chico fui a la escuela. Me salí y ya de allí nos venimos para acá. Lo que pasa es que no me gustaban las clases, porque nomás era, luego dibujaban [...] Luego pegaban los maestros [...] Nomás dibujaban. Luego puro dibujo. Nomás hacían puro dibujo. No hacían ni dejaban tarea y dibujaban y ya no hacían nada. No me gustaba.

E: ¿Qué es lo que te gustaba de la escuela?

I: Me gustaba escribir pero allí no hacían nada. Nomás puro dibujo hacíamos.¹³⁶

Diego refiere que sabe escribir su nombre, pero debido a que dejó de ir a la escuela ya no aprendió más. Desconoce cómo hacer sumas, restas, multiplicaciones y divisiones por escrito, pero una tarde observé que realizaba algunas operaciones mentalmente. Por ejemplo, una noche mientras lo acompañé en el tianguis compró pilas para un radio y pago con un billete de cien pesos y él mismo calculó correctamente el dinero que habían de regresarle como cambio por su compra. En este sentido, Diego cuenta con un acervo de conocimientos que posiblemente ha adquirido a lo largo de su experiencia agrícola, tal como la habilidad mental de realizar operaciones de aritmética.

Por otro lado, él no tiene la intención de reincorporarse a la primaria, pues sus experiencias y recuerdos sobre la escuela son poco gratos y aparentemente no le resultaban relevantes las actividades escolares. Quizá vale la pena reflexionar que si bien la pobreza familiar fue un factor para su abandono de la primaria, no sólo estuvo determinada por ésta, sino por la confluencia de factores que llevaron a sus padres a otorgar poca importancia a su educación escolar para mejorar su calidad de vida.

José

José es originario del estado de Guerrero. Tiene 12 años de edad y cursó hasta el cuarto grado en la escuela del campamento. La familia de José está integrada por su mamá, quién habla tlapaneco, su padrastro y un hermano mayor que vive en una habitación contigua.

En este caso en particular, destaca que en el abandono escolar de José convergieron varios factores: su posición propia ante un conflicto con sus compañeros

¹³⁶ Trabajador infantil que abandonó la escuela, 13 años, G0214.

y ante su situación familiar y de trabajo, así como su percepción de la escuela; la forma en que los docentes resuelven los conflictos entre alumnos, además de la estructura y dinámica de su familia para relacionarse con la cultura escolar.

De acuerdo con José, un conflicto con alumnos de la primaria fue el principal motivo para que dejara de asistir a la escuela:

Me faltaron dos años para terminar la escuela [...] En cuarto [grado me quedé] iba a ir a quinto [...] Me sacaron de la escuela por un pleito que tuve ahí.

E: ¿Qué fue lo que pasó?

I: Así como los chamacos son bien desmadrozos, yo venía pasando y entonces ellos me echaron chocolate. Y yo me enojé, pues así que me mentaron la madre y pues me defendí. Y que agarro y que le pongo un madrazo y allí se quedó pues tirado y me vinieron a reclamar a mi cuarto.¹³⁷

Este problema sucedió cuando él cursaba cuarto año. José refiere que los maestros sólo le reclamaron a él por haber golpeado a su compañero, aunque lo que intentaba era defenderse:

E: ¿Qué hicieron los profesores?

I: ¿Los maestros? Nomás vinieron a reclamar [a mi cuarto]. El maestro pues [...] Era maestra y se llamaba [...] pues me aventaron chocolate los chamacos de allí pues de tercero. Uno que me traía ganas [...] Yo pues me defendí pues [...] le puse un madrazo.

E: ¿Te vinieron a reclamar?

I: Sí. Aquí a mi cuarto vino la profesora.

E: ¿Qué hicieron tus papás o tu mamá?

I: Nada [...] no me dijeron nada porque yo ya les había dicho la verdad. Como si a ellos yo les digo la verdad no me pegan. Mi mamá pues porque el otro es mi padrastro.

E: ¿Y por este problema dejaste la escuela?

I: Sí, me sacaron.

E: ¿Quiénes te sacaron?

I: Los maestros y ya no te dejan entrar.¹³⁸

José señala que los profesores ya no le permitieron entrar a la primaria, por lo que su comprensión de la problemática se liga a la falta de autorización para ingresar a la misma. Él ha asumido que este hecho fue la causa principal para dejar de asistir: “ya no te dejan entrar”. Aquí es necesario hacer una pausa y reflexionar sobre esta última idea: si no se le permitió asistir a clases, posiblemente fue castigado por el profesor con la intención de disciplinarlo, práctica muy común en la escuela. Sin embargo, el

¹³⁷ Trabajador infantil que abandonó la escuela, 12 años, G0215.

¹³⁸ Trabajador infantil que abandonó la escuela, 12 años, G0215.

hecho de no permitirle la entrada fue el detonante para su deserción, convirtiendo a la institución en la responsable de su segregación y exclusión escolar.

Por otro lado, en su familia vivió otra suerte de abandono, ya que la posición de la madre fue asumir que su hijo había hecho algo indebido y que debía ser castigado, aún sin conversar con los maestros y los padres de sus compañeros para aclarar lo que pasó:

E: ¿Ya no te dejaron entrar?

I: Sí

E: ¿Qué pasa si tú quieres volver a la escuela?

I: Pues no me dejan entrar.

E: ¿Tú mamá fue a la escuela y les preguntó por qué no te dejaban entrar?

I: No, pues nomás decían que si no había hecho algo y el chamaco dijo que me aventó los chocolates y me los embarró en el uniforme.

E: ¿Lo golpeaste fuerte?

I: Sí [...] le salió sangre y se manchó de sangre su uniforme [...] iba en cuarto [...] ya no ingresé al quinto grado.¹³⁹

Es importante señalar que cuando él dejó de asistir a la primaria ya se había incorporado al trabajo en la zafra. En el contexto en que surgió el problema con sus compañeros, el trabajo y la responsabilidad de ir a la escuela terminó afectándolo de diferentes formas; repercutiendo principalmente en su aprovechamiento, debido a que sus ausencias escolares se habían vuelto frecuentes por la necesidad de apoyar con dinero a su mamá. Así mismo, cabe mencionar que consideraba a la escuela más un espacio de juego que de aprendizaje:

E: ¿Qué es lo que te gustaba de la escuela?

I: Pues creo que iba bien, llevaba puro diez, nunca me faltó un revisado, puro diez, nueve, de nueve a ocho no bajaba.

E: ¿Qué es lo que no te gustaba de la escuela?

I: Pues nomás de que luego los maestros nos ponían a jugar y no estudiábamos, nomás jugar y jugar [...] pues así que a la rueda de la fortuna, al gusanito y al cómo se llama, el que pasa abajo así por aquí de las piernas, arrastrándonos, así jugábamos.¹⁴⁰

Aunque José reconoce que la escuela le proporcionó aprendizajes -como leer, escribir y hacer cuentas- aparentemente la posibilidad de concluir la primaria es un escenario difícil de imaginar, ya que en sus planes sólo se mira trabajando:

¹³⁹ Trabajador infantil que abandonó la escuela, 12 años, G0215.

¹⁴⁰ Trabajador infantil que abandonó la escuela, 12 años, G0215.

E: ¿Te quedas a vivir aquí en las galeras o vas y vienes cuando termina la zafra?

I: Sí, en veces. Como ahora me fui con los juegos, pero luego me vine. Ahora me voy a ir aquí a otro lado con mi padrastro y mi mamá [...] No sé cómo se llama. Creo que Topiltepec.

E: ¿A qué se van a ir allí?

I: A trabajar.

E: ¿En qué?

I: No sé. Allí vive mi padrastro.¹⁴¹

En el caso de José, así como en el de Diego, convergieron factores -familiares, escolares y estructurales- encaminados a perpetuar los procesos de exclusión escolar y educativa. Su abandono escolar también trajo como consecuencia que tarde o temprano se ambos se vieran obligados a incorporarse al mercado laboral de manera incierta. Así, la relación entre abandono y trabajo es un círculo vicioso. En este sentido, finalmente, considero que para José y Diego, dos rostros del abandono escolar, el futuro es sumamente desalentador, pues tras producirse su abandono escolar y su incorporación definitiva como fuerza de trabajo, sus vidas parecen encaminarse a reproducir la pobreza que les antecedió: la de sus familias.

¹⁴¹ Trabajador infantil que abandonó la escuela, 12 años, G0215.

CAPÍTULO IV. EDUCACIÓN Y CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LAS MASCULINIDADES

*Lo que es importante para mí es mantener mi familia.
Que nadie lastime sus sentimientos y que tengan una vida mejor.
Que tengan una vida muy bonita.
Por decir: vayamos a tener una casa y si se la llevo a comprar yo,
no se lleguen a encariñar conmigo sino que van a estar felices ellos.
Dice mi mamá que cuando yo ya esté grande
que ya voy a ir a trabajar y así voy a trabajar a trabajar.
Y cuando ya llegue casi a los 500,000 pesos
ya les voy a comprar una casa y ese dinero no me lo voy a gastar,
se lo voy a dar a mi mamá para que lo guarde.
Trabajador infantil, 12 años (2008)*

El propósito de este capítulo es describir y analizar aspectos etnográficos ligados a la construcción social de masculinidades¹⁴² entre menores jornaleros migrantes. Apoyado en observaciones, entrevistas y en la participación directa de actividades realizadas por la población masculina infantil y adulta, profundizo en los significados que entretejen la condición de aprender a ser hombre siendo trabajador en el contexto de la zafra.

IV.1. Antecedentes sobre la construcción social de las masculinidades

Para sustentar las reflexiones de este trabajo me he acercado conceptualmente a la masculinidad como un “conjunto de atributos, valores, funciones y conductas que se suponen esenciales al varón de una cultura determinada” (De Keijzer, 2006), donde *el hacerse a sí mismo* en lo que se refiere al género (Polaino-Lorente, 2007) forma parte de una “masculinidad hegemónica que es referida como la única forma de ser hombre verdadero¹⁴³ (Gutmann, 2000, citado en Hernández Rosete, 2008).

De acuerdo con De Keijzer (2007) el modelo hegemónico de masculinidad en el caso mexicano debe ser entendido como un “esquema culturalmente construido en donde se presenta al varón como esencialmente dominante y que sirve para discriminar y subordinar a la mujer y a otros hombres que no se adaptan este modelo”.

¹⁴² Como lo señalan Tena y Jiménez (2006) el modelo hegemónico de masculinidad ha sido objeto de estudios recientes por las ciencias sociales “y su construcción social implica que los varones, para ser valorados como tales, deben manifestar características de comportamiento como racionalidad, invulnerabilidad emocional, competitividad, fortaleza física y autosuficiencia, entre otras cosas. Existen además otras normas a las cuales debe ajustarse el hombre para cumplir con el estereotipo del que estamos hablando, y éstas tienen que ver con el erigirse como protector y el soporte económico, así como ser quien detenta y aplica la autoridad dentro de su familia, funciones que se han constituido en el eje del ejercicio de la paternidad.

¹⁴³ “Como tipo ideal supone que los varones han de ser siempre proveedores económicos, heterosexuales, homofóbicos y que han de estar lejos de todo indicio femenino (Badinter, 1993) como el llanto, la expresión afectiva y de emociones atribuidas a la feminidad, por ejemplo el miedo, se trata de una construcción social, es decir, implica un orden de género e identidad que supone mandatos (Seidler, 2000) que operan en la subjetividad de los varones que creen en ella, por eso tiende a propiciar riesgos para su salud mental y física (De Keijzer, 2001).” Citado en Hernández Rosete (2008).

Retomando a Geertz "sólo se llega a ser individuo guiado por los esquemas culturales y los sistemas de significación históricamente constituidos que ordenan nuestras vidas. Por lo tanto, lo que nos preocupa no es la construcción de un individuo, sino la de los seres colectivos, facultados para desempeñarse eficientemente dentro de las redes sociales y simbólicas, propias de los distintos mundos culturales que habitan (Rodrigues Brandao, 1986, citado en Bartolomé, 2004).

Por género entiendo (De Keijzer, 2006) una serie de atributos y funciones que van más allá de lo biológico/reproductivo, que han sido construidos social y culturalmente y que son atribuidos a los sexos para legitimar diferencias y relaciones de opresión entre hombres y mujeres. Éstos son interiorizados por medio de la socialización, entendida como un proceso cultural complejo que ocurre a lo largo de la vida y por el cual los sujetos sociales incorporan formas de representarse, valorarse y actuar en el mundo.¹⁴⁴

¹⁴⁴ Debe tomarse en cuenta que los estudios sobre lo masculino tienen un recorrido histórico reciente en comparación a los estudios sobre las mujeres (De Keijzer, 2006) y que estos últimos han estado inmersos en las corrientes de género e interesados en conocer histórica, social y culturalmente cómo se construyen las diferencias sexuales y las desigualdades sociales (Hartog, 2006; De Keijzer, 2006). Hartog refiere que los estudios sobre la masculinidad se desprenden de las inquietudes que buscan generar relaciones más justas y de un marco teórico que ha permitido estudiar la construcción social por el cual el sexo biológico se vuelve género.

IV.2. La migración indígena como práctica sociocultural de un modelo hegemónico masculino

Los diferentes tipos de migración identificados -pendular, de asentamiento o de golondrina- pueden aparecer como estrategias culturales que involucran a la mayoría de los miembros de las familias jornaleras para lograr la subsistencia económica, sin embargo, pueden ser también recursos por los cuales los hombres reproducen atributos de su condición masculina.

En el contexto de la zafra, como se ha visto en los primeros capítulos, las jefaturas familiares son atribuidas a los hombres, por lo que los convenios o negociaciones que los contratistas o capitanes realizan con los jornaleros, se dan exclusivamente en escenarios arraigados en un profundo modelo de masculinidad. Esto mismo sucede en algunas otras familias que tienen un tipo de migración golondrina, ya que la contratación se realiza entre contratistas hombres y jornaleros hombres.

La exclusión de la participación femenina para migrar es una decisión de los jefes de familia y de prácticas que legitiman su relación con las *actividades productivas motoras*, porque a pesar de que algunas mujeres también se incorporan al trabajo en la zafra, apoyando al esposo en los cañaverales, estas no tienen ningún tipo de contacto con los capitanes respecto al cobro de su labor como mano de obra. Así mismo, son varias las mujeres se reconocen algunos aspectos ligados a la imposibilidad que tienen de poder decidir sobre su migración, tal como sucede con las familias que migraron a los ciclos agrícolas del chile o melón, porque fueron y son los hombres quienes finalmente hacen los convenios con los contratistas.

Desde esta perspectiva, en la dinámica migratoria familiar y sus contextos de trabajo agrícola, los hijos varones objetivan una realidad que les permite compartir una serie de aprendizajes y percepciones de lo que significa ser hombre:

E: ¿Tu mamá alguna vez ha ido a trabajar al corte de caña?

I: Sí, antes iba. Ahorita ya no va.

E: ¿Antes por qué sí iba?

I: Igual, porque quería ir a trabajar.

E: ¿Y actualmente?

I: Nomás se dedica a hacer la comida.¹⁴⁵

El trabajo agrícola de las mujeres obedece al apoyo que les dan a sus esposos. En este sentido, las distinciones sobre los atributos masculinos y femeninos se

¹⁴⁵ Trabajador infantil de sexto grado de primaria, 12 años, GO201.

objetivan en un contexto de migración y trabajo que puede tener una mayor relevancia de aprendizajes para los varones, cuyo trabajo agrícola por parte de los niños repercute en el abandono escolar para apoyar o reemplazar a los padres¹⁴⁶ en la subsistencia familiar y que tarde o temprano tendrán que asumir.

IV.3. Relato familiar: significados sobre la masculinidad

Una tarde que me encontraba en los cañaverales, mientras conversaba con un jornalero sobre su estancia en otros ciclos agrícolas, comentó que él había observado en otros campamentos, en Sinaloa o en Michoacán, relaciones donde las mujeres buscaban a los hombres por interés económico. Al ahondar en algunas de sus representaciones sobre la condición femenina se encontró que en su opinión las mujeres deben formar familias con personas de su propia condición económica: “un pobre debe casarse con un pobre porque si no, no está bien.”

A veces las mujeres buscan a los hombres por su dinero o porque tienen camioneta [...] a veces las mujeres buscan a los hombres y lo que quieren es dinero [...] y si llegan a tener camionetas es mejor porque a muchas mujeres eso es lo que les interesa de los hombres.¹⁴⁷

La diferenciación social aparece implícitamente dentro de sus representaciones culturales, es decir, cuando en su discurso se refiere a que *un pobre debe casarse con un pobre*, la noción del matrimonio con personas de su propia condición económica implica representaciones sobre prácticas de nupcialidad ligadas a una cuestión de su condición económica.

Al indagar en su familia, compuesta por él, su esposa y tres hijos varones de 15, 12 y cinco años, se encontró que en una de sus migraciones al estado de Sinaloa la única hija, de 18 años, había establecido una relación en unión libre.

La partida de la hija atravesó y transformó la dinámica familiar, ya que repercutió principalmente en dos aspectos: 1) la división de actividades domésticas y 2) en el ingreso económico familiar.

En el primer aspecto, la madre de familia tuvo que reasumir responsabilidades y a su vez trató de asignar tareas domésticas a sus otros hijos. Al tratar de asignar los quehaceres domésticos entre los hijos menores como moler el *nixtamal*, barrer, lavar trastes o incluso ir a comprar productos en la tienda, se pusieron en juego las

¹⁴⁶ Como sucede con aquellos menores de 12 o 13 años cuyos padres presentan alcoholismo.

¹⁴⁷ Jornalero migrante, G0107.

identidades construidas entre los miembros de la familia. Por ejemplo, la madre comentó que los hijos varones no querían hacer los quehaceres o ayudar en la casa por considerarlos propios de las mujeres. Por su parte, los hijos, también sumados al trabajo agrícola, argumentaban que los quehaceres son propios de las mujeres: “A mí no me gusta barrer ni lavar trastes. Eso lo hace mi mamá. Pero a veces lo tengo que hacer porque luego me regañan” Si bien las actividades domésticas coadyuvan a la reproducción familiar, repercutieron para que en algunas ocasiones el hijo de 12 años dejara de asistir a la escuela o por lo menos fuera el pretexto para no asistir.

En el segundo aspecto, el trabajo de la hija había formado parte importante del ingreso económico de la familia, ya que durante sus migraciones a los campos de jitomate en Sinaloa o de melón en Michoacán, se sumaba como mano de obra agrícola, por lo que dejó de sumar dinero al sostenimiento familiar. En las zafras de Morelos, era un poco diferente, ya que la hija buscaba en los poblados vecinos al campamento trabajos domésticos con familias o con pequeños comerciantes para ayudarlos en la limpieza.

A partir de este breve relato se puede reflexionar que las experiencias masculinas son construidas en la interacción con los padres y demás miembros de la familia, tal como puede verse con la partida de la hija, que para los hermanos implicó la asignación de actividades domésticas, mismas que desde sus propias objetivaciones, atribuyen a las mujeres.

IV.4. El alcoholismo entre la población indígena masculina y sus repercusiones en la escolaridad de los hijos

Algunas de las formas en las que los jornaleros adultos conviven implican el consumo de alcohol y tabaco. En el caso de algunos hombres el ingerir bebidas alcohólicas tiene un profundo arraigo en un modelo hegemónico masculino para legitimar su posición en la familia y frente a otros hombres.

En el campamento se observó que el ingerir bebidas alcohólicas es una práctica integrada a la vida cotidiana que ocurre principalmente entre los hombres. Generalmente el consumo de alcohol acontece los fines de semana, cuando cobran por su trabajo, aunque también algunos jornaleros me señalaron que llegan a asistir a los cañaverales en estado alcohólico o incluso consumen alcohol mientras trabajan en el corte de caña. El consumo de alcohol en ocasiones es una causa para el surgimiento de conflictos entre ellos, tal como lo relata un conserje que lleva trabajando más de diez años en las galeras:

Como decir ellos [los jornaleros] aquí no pagan luz, no pagan agua, no pagan renta, todos los servicios los tienen. No compran machetes [porque] se los regalan. Les dan petates. Todo les dan. Limas. No gastan absolutamente en nada. Hay algunos que sí no juntan dinero es porque no quieren, por el vicio. Se dedican a tomar. A beber. Estaría bueno que te dieras una vuelta un fin de semana. Desde el día viernes y el sábado están hasta el tope. Desde allá arriba [de una de las primeras galeras] se ve cuando encuentras por allí a dos o tres [hombres] tirados y al rato que están hasta el cuete ya se andan bronqueando [...] Yo he visto [...] en una ocasión me tocó ver unos [hombres] que sonaban sus machetes y no que vente para acá. Cuando estos de acá venían aquellos corrían. Cuando ellos venían los otros ya estaban del otro lado [de la malla ciclónica].¹⁴⁸

En el discurso del trabajador se distinguen tres aspectos relacionados con la vida cotidiana de los hombres: 1) la estructura productiva otorga muchas facilidades a los jornaleros, que en cierto sentido, corresponde a una explotación de los jornaleros; 2) la pobreza, según él, es causa de su falta de voluntad para ahorrar dinero debido al consumo de alcohol, mismo que 3) es un motivo para la violencia entre los hombres. Puede reconocerse en este último aspecto que el consumo de alcohol desgaste las relaciones basadas en la convivencia y el respeto. Sin embargo, hay que considerar

¹⁴⁸ Conserje del campamento, G0302.

que son diversas las motivaciones que llevan a los hombres a encontrarse en estas condiciones, tales como su enojo u ocultamiento de su vulnerabilidad frente a situaciones difíciles de su vida (Hartog, 2006 y 2008) o de sus aprendizajes sobre creencias y prácticas masculinas; además de que el consumo de alcohol aparece en sus representaciones como algo que les ayuda a mitigar el sufrimiento y dolor ante experiencias difíciles de sus vidas.

Algunas investigaciones (De Keijzer, 2003 y 2006) muestran cómo los hombres representan riesgos para las mujeres, niños y niñas, así como para otros hombres y para sí mismos. Es decir, el hombre se presenta como un ser social autodestructivo y destructivo hacia los demás y por diversas representaciones busca reafirmarse a sí mismo y frente a los demás. Como *riesgo para sí mismo*¹⁴⁹ en el albergue encontramos jornaleros que incluso han llegado a ingerir alcohol de 96 grados. Desde la visión de algunos hombres el ingerir bebidas les calma el hambre: “tomo de estas garrafitas porque me quita el hambre y así ya casi no como”.¹⁵⁰

El alcoholismo no sólo representa un riesgo para sí mismo u otros hombres, al presentarse en el jefe de familia afecta su productividad y repercute en la estructura familiar, de tal forma que son los hijos quienes apoyan o reemplazan al padre en el trabajo de la zafra.¹⁵¹ Estas situaciones también repercuten, en algunas familias, en la situación escolar de los hijos: en la elaboración y apoyo de las tareas escolares o para que su asistencia a la primaria sea intermitente, existan periodos más largos de ausencia escolar y finalmente abandonen la escuela. El siguiente relato de una mujer indígena ilustra cómo se vive en su dinámica familiar el alcoholismo que presenta el jefe de familia:

Mi marido toma mucho. A veces también me entran ganas de tomar [...] y me dan ganas de tomar. No sé por qué. A lo mejor de que tanto tiempo [...] Sí, si he tomado [...] Pues ahorita [mi marido] ya se la pasó mucho tiempo [tomando]. Tiene como un mes. Más de un mes. Quién sabe qué tanto tome [...] No ha ido a trabajar [...] Ahorita por mi hijo vamos saliendo. Pobrecito que se anda allí chingando en la caña. Ya no va a la escuela. Es el que anda allí. Ahorita como me pagó [las servilletas] la señora pues vamos saliendo y ya para completar [para la comida]. Cuando venimos aquí es cuando [mi marido] toma mucho. Cuando estamos allá poquito pero me preocupa porque no nos da de comer. Poquito pues pero [...] Y no sé pues. No sé por qué sea así. Me dicen que vaya al DIF. Que dicen que allí me

¹⁴⁹ De Keijzer utiliza el concepto del *varón como factor de riesgo* como un eje para abordar la construcción social de la masculinidad y la forma en que especialmente repercute sobre la vida de las mujeres.

¹⁵⁰ Jornalero indígena migrante, 38 años.

¹⁵¹ Ver el capítulo III “Familia y Escuela: procesos educativos” en el apartado sobre el abandono escolar.

van a hacer caso. Y cómo vivo, pues no sé. No sé vivir nada. Me dijo una vecina. Bueno, es que yo le pregunté y le dije que donde debía ir para mandar a los alcohólicos a él y me dijo que vaya al DIF para que allí me den información. Pero no me animo a ir. No sé. Ahorita ya tiene como un mes tomando y desde que nos venimos [él no ha trabajado].¹⁵²

Al indagar en este caso, se encontró que una de las causas para no asistir al DIF fue el temor a las posibles represalias violentas del esposo en la vivienda, además de que el gasto invertido en alcohol por parte de los hombres disminuye la capacidad para adquirir artículos de primera necesidad, tal como alimentos, ropa o calzado; caso concreto de aquellos hombres que intercambian o venden las despensas alimenticias que les son otorgadas por parte de los productores. Esta es la situación de la dinámica familiar que relata la madre de familia, quien describe que su hijo de trece años y único varón, es quien proporciona el gasto familiar a través de su trabajo en la zafra.

Así mismo, algunos menores comienzan a experimentar con el consumo de alcohol y cigarros desde los once o doce años. Las experiencias de éstos generalmente transcurren en el clandestinaje, bebiendo y fumando en compañía de amigos de mayor edad y huyendo de los padres y la institución escolar, quienes desconocen o simulan desconocer que lo hacen. Los niños atribuyen al consumo de alcohol y de cigarros una práctica natural en los hombres adultos, tal como lo describe el siguiente menor:

E: ¿A tu papá le gusta consumir alcohol?

I: Toma, pero no fuma [...] Sí, luego viene acá a tomar en el cuarto.

E: Y cuando toma ¿qué es lo que hace?

I: A veces se pelea con la gente cuando se emborracha.

E: ¿Tú lo has visto?

R: Sí.

E: ¿Por qué se llega a pelear?

R: Le dan a lo mejor la cerveza. Se emborracha con golpes. Quién sabe. La última vez [que se peleó] fue al campo y se andaba peleando. Sí, fue al campo deportivo de acá y se andaba peleando.¹⁵³

Particularmente se puede decir que el alcoholismo entre los jefes de familia no sólo termina mermando su salud física, penetra las estructuras familiares a través de códigos que expresan incertidumbre, temor, miedo, violencia, inseguridad, impotencia y que son interiorizados y objetivados cotidianamente entre sus miembros.

¹⁵² Madre de familia tlapaneca, 37 años, G0102.

¹⁵³ Trabajador infantil de quinto año, 12 años, G0207.

IV.5. El trabajo agrícola como proceso educativo para construir lo masculino

En el contexto de la zafra la estructura productiva y la escuela son ámbitos de la vida cotidiana de los niños en los que existen prácticas y representaciones culturales diferenciadas por el género. La concepción de Lave y Wenger (2003: 27) respecto a que “la identidad -puede ser concebida- como las relaciones vividas, a largo plazo, entre las personas, su lugar y participación en comunidades de práctica”, puede ayudarnos a concebir el trabajo de la zafra como un ambiente de aprendizaje sociocultural donde existen experiencias impregnadas de circunstancias atribuibles a la diferenciación de género.

La relación entre la vida del trabajo agrícola y la educación implica que los hijos también aprenden una serie de conocimientos o saberes que desde la percepción de los padres posibilitarán el desarrollo de sus habilidades o su desenvolvimiento para la vida adulta más allá de la escuela, principalmente percibida a manera de educación para la vida. Parte de los saberes, individuales o colectivos, que los niños adquieren sobre el trabajo agrícola, son las atribuciones otorgadas por parte de los adultos a las diversas actividades de acuerdo a las concepciones de género.

Como parte de una práctica social el aprendizaje abarca a los individuos en su totalidad y no se reduce a una actividad o ámbito específico como la escuela, forma parte de comunidades en que las relaciones adquieren y cobran significado (Lave y Wenger: 2003). La siguiente concepción de un niño respecto a la división del trabajo puede sugerir como las atribuciones masculinas y femeninas derivan aprendizajes y en prácticas objetivadas en el contexto de su migración:

- E: ¿Tus hermanas alguna vez han ido a trabajar al corte?
I: No. Al corte no.
E: ¿A qué se dedican?
I: Mi hermana luego trabaja allá en Zacatepec. A veces trabajaba.
E: ¿Qué hacen allí?
I: Pues limpiaba, trapea y barría.
E: ¿Cuántos años tiene tu hermana?
I: Trece años.
E: ¿Y por qué ellas no van al corte?
I: Pues porque son mujeres.
E: ¿Y las mujeres no pueden ir al corte?
I: Pues las que quieren sí pero las que no quieren pues no van.
E: ¿Tu mamá ha ido alguna vez?
I: Sí.
E: ¿Y tú qué piensas de que tu mamá vaya al corte?
I: Luego le digo que no vaya pero quiere ir.

E: ¿Y por qué le has dicho que no vaya?

I: Porque no pues. Hace mucho calor allá [en los cañaverales] y como es mujer luego se enferma.¹⁵⁴

En el caso de este menor se identifican creencias sobre la división del trabajo de hombres y mujeres a raíz de su organización familiar, tal como remite al mencionar que el trabajo femenino compete a las actividades domésticas -limpiar, trapear o barrer- dentro y más allá de su vivienda. Así mismo, si bien menciona que sus hermanas no han ido al corte de caña pero su mamá sí, un análisis más detallado nos permite observar atributos de la condición femenina ligados a su menor resistencia física: “como es mujer luego se enferma”, que en cierto sentido es una representación objetivada para concebir las labores de las mujeres.

La construcción de aprendizajes respecto a la existencia de trabajos para las niñas y trabajos –exclusivos- para los niños es algo que se va configurando a partir de la participación de los menores en las estructuras laborales, por lo que las labores de las mujeres son valoradas de diferente manera que el de los hombres. En sí, el trabajo de la zafra en la vida familiar es un elemento constitutivo de la identidad masculina que los niños construyen cotidianamente en razón de las representaciones y prácticas que la población –padres, docentes y actores sociales ligados a la zafra- tienen respecto a las *actividades productivas* según su género.

Por ejemplo, las condiciones de riesgos que experimentan los hombres en el trabajo de la zafra constituyen elementos de la configuración de la identidad masculina. Socialmente, los jornaleros atribuyen que ser hombres es negar su dolor y sufrimiento frente a situaciones que ponen en peligro o en riesgo su integridad física, ya que estos atributos los hace aparecer como valientes ante otros hombres o ante las mujeres. Las representaciones que algunos menores han objetivado en relación a este punto tienen una estrecha relación con las situaciones de riesgo y peligro que ellos han vivido, como sus experiencias de accidentes en los cañaverales:

Un día madrugamos y llevamos a mi hermanito. Se subió al carro y se durmió luego [...] y llegamos al corte y como que [mi hermano] daba unos cinco machetazos y que ya tenía calentura por el frío. Y mi papá le dijo a mi hermano que se fuera a dormir en el carro [de transporte] y mi hermanito como todavía se sentía mal se dio un machetazo y yo le dije: no. Y mi papá como que no le defendió porque ya estaba bien dormido [por el golpe]. Y que corta una jícama y que se la come y

¹⁵⁴ Trabajador infantil de quinto año, 11 años, G0210.

derramaba sangre [...] Un día ya no lo quisimos llevar porque tenía mucha miel la caña. Un día que se resbala mi hermanito. Que se resbala ahí en la caña. Como [la caña] tiene grasa se resbala. Y como estaba el machete bien afilado y que cae así de lado casi se da en la cabeza [...] Está raspado por acá [en la cabeza]. Como tenía un pico de corneta y no aguantaba [el machete] que se le va y que se le pone el machete así [de lado] y cuando movió la caña que se cae y que se da un [golpe]. Y lo levanté y vi que estaba derramando otra vez sangre y me pegó por acá [en la mano] y me mal hirió una vena. Y porque la vena se me cortó y todavía acá tengo la cicatriz [...] y me corté acá se me despidió todo mi hueso de acá. Me pusieron alcohol y limón. Me lo pusieron y sal me lo pusieron y duele bien feo y así se recuperó mi vena.¹⁵⁵

En este relato se observan varias situaciones que ponen en peligro la integridad física y psicológica de los niños que podrían dejarles secuelas de por vida. Lo que aquí se destaca, es que a pesar de las difíciles condiciones de trabajo que enfrentan y viven los infantes en la zafra, una vez recuperados se vuelven a integrar al trabajo, además de que estas experiencias son vividas exclusivamente como parte de su condición masculina. En este sentido, no encontré relatos que describieran que las mujeres viven estas mismas situaciones y experiencias, aún a pesar de que algunas de ellas apoyan a los jefes de familia en el corte de caña. Sin embargo, quizá vale la pena tomar en cuenta que el trabajo femenino en la zafra es esporádico o intermitente, además de que acontece en situaciones específicas.

Otro punto a destacar es que algunos menores relatan estas experiencias de riesgo como aventuras o hazañas que les da mayor prestigio frente a otros hombres y niños, acontecimientos donde enfatizan que las mujeres y niñas están alejadas de vivir. Ejemplos abundan, cortaduras en los pies, las manos, los tobillos, quemaduras, picaduras de animales. Haber vivido estas experiencias o la posibilidad de vivirlas se revelan significativamente como aprendizajes ligados a sus masculinidades, rasgos que construyen desde los espacios laborales y que se trasladan a las relaciones en otros ámbitos de su vida cotidiana.

El reconocimiento social de la actividad productiva de los hombres, que en la zafra se expresa principalmente por la capacidad de resistencia física, es otra expresión de afecto poco usual de los padres varones hacia sus hijos, además de que escasamente lo manifiestan públicamente hacia otros hombres y mujeres. Según Figueroa, Jiménez y Tena (2006: 22) “la perspectiva sociohistórica entiende la

¹⁵⁵ Trabajador infantil de quinto año de primaria, 11 años, G0210.

paternidad como un fenómeno sociocultural de las relaciones genéricas en un momento histórico, en un marco y en una sociedad específicos”. Es decir, la paternidad implica un lazo intergeneracional entre personas que varía según los universos socioculturales y las épocas en las cuales se circunscriben. Se trata de un fenómeno de socialización por el cual se transmiten mensajes sobre diferentes aspectos de la vida en familia y la sociedad, que incluyen la diferenciación de género.

IV.6. Aprendizajes masculinos: creencias y prácticas en la cultura escolar

Más allá del trabajo agrícola de la zafra como un proceso educativo para la diferenciación de aprendizajes ligados al género, en la institución escolar parece vivirse una simulación o total desconocimiento de estrategias educativas y didácticas que retomen la perspectiva de género, en sus vertientes de masculinidad y feminidad, para construir un ámbito cotidiano intercultural, ya que en la convivencia diaria los esquemas culturales de los docentes y los alumnos han llegado a enfrentarse y contrastarse de manera simbólica y significativa, e inclusive en algunas ocasiones a entrar en franca contradicción.

Una primera situación, recabada a partir de la experiencia docente, es el reconocimiento de que la cultura en un contexto de supuesta supremacía masculina incide en las valoraciones que los niños socializan y hacen respecto a sus aprendizajes, como lo sugiere el ex director de la primaria:

Había algún niño por allí que decía que le hacían burla de que viniera aquí a la escuela. Que había una parte de la gente, sus amigos ya grandes, que para qué venía a la escuela, que la escuela es para las niñas. Entonces también algo que ver la cultura, la cultura en la que ellos está inmersos. Una cultura donde generalmente el hombre tiene la razón.¹⁵⁶

El ex director identifica que los niños se encuentran inmersos en una cultura “*donde generalmente el hombre tiene la razón*”. Él atribuye que la cultura cotidiana de los niños es una de las principales causas por las cuales existe el ausentismo y a la vez se posibilita el abandono escolar. En algunos temas discutidos en clase, como los derechos humanos, la aparente superioridad sexista se presenta como un rasgo distintivo que algunos niños se atribuyen:

Decíamos hace algún tiempo, decíamos que: analizábamos [el tema] sobre los derechos humanos. Que todos tenemos los mismos

¹⁵⁶ Exdirector de la escuela primaria, 43 años, G0401.

derechos. Que no importa la religión, el sexo o el color. Decía un niño: lo más importante somos los hombres profe porque nosotros mandamos. Y bueno, poníamos ese análisis. Veíamos que aquí todos somos iguales, tanto hombres como mujeres. Y pues bueno -los niños decían- nosotros somos los hombres. En algunos casos todavía persiste esa superioridad sexista pero son muy pocos casos.¹⁵⁷

Desde la experiencia docente se logran reconocer ciertas creencias que los alumnos varones han construido soslayando su supuesta superioridad de género: “lo más importante somos nosotros profesor, porque nosotros mandamos”. Tratado en un tema como el de la igualdad, imprescindible para el entendimiento de los derechos humanos, la confrontación de las ideas y creencias de los niños respecto a la igualdad de género permiten dilucidar aprendizajes y representaciones ligadas a un modelo hegemónico masculino: “nosotros somos los hombres”. Los atributos de mandar y subordinar a las mujeres para obedecer aparecen como *condiciones normativas de vivir la masculinidad* (Hernández Rosete, 2006) para estos niños, incluso desde edades en las que aprenden y se socializan con los amigos, la escuela o el trabajo agrícola.

El ámbito familiar también parece jugar un papel importante en las concepciones que los docentes tienen sobre sus alumnos, ya que al analizar otros eventos concretos de la práctica docente, se encontró que los profesores enfrentan situaciones en las cuales los mismos alumnos -niños y niñas- hacen la distinción entre un género y otro:

Cuando se trabaja en equipos pues muchas veces [los alumnos] se rechazan: que yo no quiero con esa niña o es que tú eres niña o tú eres niño. En el mismo comedor los niños [dicen]: es que tú eres niña. Como que existe mucho la clasificación de niño y niña. Están muy separados.¹⁵⁸

En este fragmento se puede observar que la “clasificación de niño y niña” es un aspecto para entender el rechazo entre alumnos y posiblemente sus implicaciones en el ámbito pedagógico, tal como dificultar el desarrollo favorable de las actividades escolares.¹⁵⁹ Siguiendo el discurso docente sobre la “clasificación” se logra identificar su encauzamiento hacia aspectos que intentan retomar el ámbito cultural como causa de la “separación” de los alumnos, reduciéndolo a las costumbres de las familias:

¹⁵⁷ Exdirector de la escuela primaria, 43 años, G0401.

¹⁵⁸ Directora de primaria y docente de tercer grado, 19 años, G0402.

¹⁵⁹ Algunos estudios hacen referencia (Rockwell y Mercado, 2003: 40) de que en la escuela se han observado “pautas culturales de diferenciación social; por ejemplo, a veces se define el comportamiento y el trato de manera diferente para hombres y mujeres”.

E: ¿A qué se deberá esta clasificación?

I: Pues por las mismas costumbres. Porque así sus papás viven también. Entonces, todo lo que, todo su contexto pues se refleja aquí en la escuela. Porque allí mismo, las mismas mamás, los mismos papás, pues porque las mismas mamás no trabajan. Cocinan, lavan o planchan y todo eso. Pero una mamá es muy raro que trabaje. Si, igual y cocina, pero la mamá es de la casa y que cuando llegue el marido [hay que darle de comer] y pues es mucho de eso. Es su costumbre y que la mujer se queda en casa y el hombre se va a trabajar.¹⁶⁰

Si bien la clasificación puede obedecer a diferentes aprendizajes que los niños han construido sobre su diferenciación de género en diferentes ámbitos de su vida cotidiana, como la familia y el trabajo agrícola, desde la experiencia de algunas docentes, la escuela se presenta como un espacio al que se extienden los modelos culturales que los niños han aprendido en sus familias, tal como sucede con la clasificación de niño y niña:

E: ¿Cómo reflejan los niños la clasificación que mencionas?

I: Pues bueno, los niños son más independientes, como que pues a veces hay comentarios que se reflejan así tanto a sus papás que dices: ¡Ay, dios mío! Pues así como que tú eres vieja porque te juntas con ellas o algo así. Entonces como que también siguen teniendo esta idea.¹⁶¹

En el discurso docente “independiente” es un atributo ligado a la condición masculina que los niños expresan a través de conductas o palabras despectivas hacia otros niños y especialmente hacia las niñas en la escuela. En el discurso docente los niños son sujetos que reflejan las costumbres de sus padres, tal como sucede con la expresión “tú eres vieja porque te juntas con ellas o algo así”.

Estas situaciones pueden acontecer cotidianamente como parte de la convivencia escolar, pero desde los propios discursos docentes se pueden identificar rasgos de representaciones que invisibilizan o ignoran la fuerte explotación de los niños en el trabajo agrícola y a la escuela como un espacio donde también se construyen y producen relaciones culturales a través del currículo oculto:

Platicando con un compañero le dije: mira [...] hay niños que son muy inteligentes, pero hacen un trabajo con una mala presentación; o sea, no se esfuerzan por mejorar. Y le digo: las niñas son las que hacen mejor trabajo escolar, son las más dedicadas, son las que hacen

¹⁶⁰ Directora de primaria y docente de tercer grado, 19 años, G0402.

¹⁶¹ Directora de primaria y docente de tercer grado, 19 años, G0402.

mejor presentación. Y pues ya platicando pues [él] me dijo: mira, los niños, los niños son como que más independientes, se sienten el hombre de la casa; como no están sus papás entonces andan viendo su forma de supervivencia. Y bueno, las niñas son, como están en la casa y, como las niñas están en la casa, pues un ratito juegan y un ratito [hacen] la tarea y pues entonces tienen más tiempo y son más dedicadas y pues así es.

Como parte de las realidades docentes, en la cultura escolar existen objetivaciones por las cuales las pautas culturales, costumbres, conductas o lenguajes que sus alumnos y alumnas aprenden en sus familias son reproducidas en la primaria. Incluso, se llega a sugerir que estos elementos inciden para que las niñas elaboren mejores trabajos y sean más dedicadas que los niños, desde luego, ignorando las condiciones de vida y de trabajo que varios de ellos enfrentan cotidianamente. Quizá a estas objetivaciones docentes bien se les podría nombrar como *representaciones espejo sobre el género*,¹⁶² por las cuales, posiblemente se explicitaría por qué lo masculino y lo femenino no son aspectos retomados por la cultura escolar y educativa para construir escenarios de educación intercultural para la población jornalera.

La vida institucional de la primaria a la que asisten los niños está impregnada de una cultura escolar donde existe la segregación de los alumnos según su género: honores a la bandera, trabajos en equipos, en la organización para asistir al comedor infantil o en las propias actividades que realizan las docentes. Desde esta perspectiva, la práctica docente y la organización de las actividades escolares son vehículos por los cuales se transmite una pedagogía implícita incluyente de valores, creencias, actitudes, normas y expectativas que refuerzan estereotipos sexistas (Cortés, 2001).

El escenario es complejo, ya que si bien se reconocen esfuerzos y buenas voluntades desde la práctica docente para generar espacios más propicios para reconciliar estas distinciones entre niños y niñas, también es en la propia práctica docente donde se genera una cultura escolar que las reproduce en espacios de educación intercultural. En este sentido, no sería de asombrar que algunos autores (Rockwell y Mercado, 2003) hayan planteado que es posible que los valores más evidentes que se transmiten desde la escuela sean aquellos que acontecen explícitamente en actividades organizadas con esa finalidad educativa.

¹⁶² Las *relaciones espejo en el género*, construida en la discusión de este texto, sería una aproximación para tratar de explicitar el por qué en las representaciones docentes la escuela no aparece como un espacio sociocultural donde se producen aspectos educativos encaminados a generar ambientes interculturales.

IV.7. Expresiones de masculinidad a través del juego

Más allá de la familia, del trabajo o de la vida escolar existe una actividad que por su atractivo para los niños resulta importante como punto de aprendizaje e interacción social: el juego. Para algunos niños el jugar representa una posibilidad de divertirse y de alejarse de las actividades domésticas, del trabajo en los cañaverales o inclusive de la tarea escolar, pero también como un medio para convivir, dialogar y entretenerse con sus amigos. Sin embargo, en la interacción cotidiana los menores muestran que sus juegos son algo más que actividades lúdicas, por medio de los juegos aprenden a relacionarse y a expresar significados culturales atribuidos a sus condiciones de género, en este caso, el de sus masculinidades.

Los niños entrevistados y del campamento practican diferentes juegos: fútbol, básquetbol, correteadas, policías y ladrones o juegan a las canicas.¹⁶³ Este último, durante el tiempo en que se realizó el trabajo de campo, lo practicaron cotidianamente en la escuela y en las galeras. A través de éste se observaron diferentes formas de organización y convivencia, así como expresiones atribuidas a sus masculinidades. Por ejemplo, cuando los niños juegan a las canicas evitan de diferentes maneras la participación de las niñas y hacen todo lo posible por excluirlas de participar cuando ellos juegan.

Una tarde en el campamento participé en un juego de canicas por invitación de los niños, quienes se agruparon en varias parejas. Los niños de mayor edad, o aquellos que tienen cierto reconocimiento de “ser buenos jugadores de canicas”, son los que generalmente eligen a sus compañeros. En cierto sentido, cuando éstos seleccionan a sus compañeros, hay mediaciones como los lazos familiares o de parentesco, relaciones de amistad con otros niños o circunstancialmente por no haber más niños a quienes escoger. Sin embargo, varios de los menores llegan a atribuirles

¹⁶³ Jugar a las canicas puede realizarse en parejas, equipos o de manera individual. Existen variantes del juego como hacer un hoyo o dibujar un rombo en el suelo donde cada niño pone igual número de canicas. La finalidad es ganar el mayor número de canicas que se encontraban en un rombo pintado en el suelo. El transcurso del juego se caracteriza por la intención de la eliminación entre parejas. Es decir, algunos tratan de sacar canicas del rombo, sin embargo, ser eliminado representa tener que devolver al rombo las canicas obtenidas. La eliminación de una pareja no sólo implica la posibilidad de obtener un mayor número de canicas sino un mayor status frente a los demás. Resalta que en varias ocasiones surgen discusiones cuando una pareja es eliminada.

pocas destrezas a otros niños y a discriminarlos por considerar que sus capacidades son pocas o malas para jugar competitivamente.

Un rasgo particular de los juegos es que los niños que solamente se dedican a trabajar –y no estudian- son quienes tienen una mayor posibilidad de adquirir canicas y apostar pequeñas cantidades de dinero. En algunas ocasiones surgen agresiones verbales o incluso físicas porque pueden perder el juego y por lo tanto el dinero apostado. De hecho, las tensiones entre los jugadores son muy comunes en el transcurso o al final de los juegos, tal como lo relata el siguiente menor:

E: ¿Han tenido problemas con otros niños por jugar barajas o canicas?

I: Solamente con las canicas. Yo porque allá había un chamaco y quería quitarme las canicas pero yo lo maté [gané] más primero. Y como yo puse dinero, íbamos de treinta canicas, agarré todo porque yo ya había ganado. Y agarró y me puso un putazo y no me dejó. Le pegué y ya después me estaba diciendo de cosas. Que le digo que se calmara, que sino pues le iba a poner otros golpes más y no se calmó. Y me estaba dice y dice de cosas y que agarro y le pongo un putazo más y ya se quedó mejor allí aplacado.¹⁶⁴

En el relato se pueden identificar algunos aspectos culturales ligados a la construcción de su masculinidad de este menor: apostar dinero o canicas, desapego de las reglas del juego y el sentimiento de legitimar la violencia ante la agresión física o verbal del otro. Como se observa en el relato, los desacuerdos ocurren por motivos como la falta de reconocimiento por haber perdido o por el rompimiento de las normas del juego. A través de observaciones y pláticas realizadas durante los juegos de canicas podemos plantear que los niños han construido y construyen relaciones con significados culturales diversos: alianzas, amistad, compañerismo, solidaridad, valentía; así como conductas consideradas propias de su condición de varones: evitar llorar, no acobardarse, violentar al otro cuando han perdido, reprimir sus emociones, burlarse de los perdedores, etc.

Generalmente los menores tienen experiencias en las que sus formas de solucionar las diferencias personales con los otros se caracterizan por su desapego al diálogo y a la falta de acuerdos, lo que ocasionalmente se traduce en diferentes modos de agresión a sus compañeros para legitimar su condición de varón. Es decir,

¹⁶⁴ Trabajador infantil, 12 años, G0215.

simbólicamente crean o recrean relaciones de supremacía masculina basadas en que ellos -siempre- tienen la razón, lo que puede llevarlos a romper vínculos de amistad o compañerismo, aunque sea de manera temporal, y a la vez trasladar esas diferencias a la familia, la escuela o el trabajo en los cañaverales.

En el trasfondo del acto de jugar existen códigos implícitos encaminados hacia una discriminación de los niños que son catalogados como malos jugadores, incluso si en encuentros pasados los vencedores han perdido canicas, por lo que algunos son catalogados como niñas cuando lloran y no saben perder, se enojan o se pelean, sufriendo la burla por parte de otros compañeros. Frecuentemente se observó que los niños se pueden agredir verbalmente, y en menor medida físicamente, recordando pasajes desagradables de su vida familiar o escolar, además de poner sobrenombres peyorativos entre sí por su capacidad para trabajar o estudiar.

En el juego de las canicas, así como en otros juegos, se reconocen representaciones que implícitamente expresan motes de supremacía masculina. En ocasiones cuando los niños llegan a apostar la canica con la que generalmente juegan -conocida entre ellos como tiritos- y son derrotados, implícitamente en los niños que ganan el juego surge la creencia de haber derrotado al otro con lo mejor que tenía y, por lo tanto, se es mejor que él en otros aspectos de su vida. Cuando los niños llegan a perder algunos juegos, aunque temporalmente, dejan de hablarles a quienes los han vencido, quizá porque ven con recelo a los vencedores. De hecho, varios menores tratan de ser reconocidos para futuros encuentros por ser buenos jugadores, por lo que pueden valorar en gran medida el competir para ganar.

Hasta aquí podemos decir que los juegos de los niños se configuran en interacciones sociales donde existen relaciones de poder, que expresan un lenguaje y formas de organización, encaminadas a discriminar, excluir, subordinar o violentar a los demás, no importando su condición de género. En este sentido, los juegos también son prácticas culturales por medio de las cuales los niños del campamento aprenden, socializan y expresan simbólicamente conductas, atributos, representaciones o valores de un modelo hegemónico masculino que objetivan más allá de la esfera escolar. Mismas que rebasan la perspectiva de educación intercultural –pretendida como finalidad educativa- dentro del nivel de la primaria, ya que la realidad muestra que los niños aprenden y construyen rasgos y atributos de su género en las relaciones cotidianas de sus grupos sociales, mundo laboral y en otros ámbitos cercanos a su cultura.

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES

Esta investigación tuvo como finalidad describir aspectos etnográficos ligados a la vida escolar de familias indígenas migrantes en un contexto específico de trabajo agrícola: la zafra. Previo al trabajo de campo se había visualizado un contexto complejo para que la población infantil cursara o concluyera la educación primaria; donde las prácticas educativas podrían estar lejos de coadyuvar a construir un escenario intercultural. También se visualizó la posibilidad de encontrar relaciones de poder y prácticas discriminatorias encaminadas a excluir a los niños y niñas de las instituciones educativas.

Para responder a los primeros planteamientos me propuse indagar las repercusiones de la dinámica migratoria familiar en la vida escolar, las características que tenía el trabajo agrícola y su aporte en la organización y estructura de la unidad doméstica; las estrategias que desarrollaban los padres para que sus hijos asistieran a la escuela y cómo les afectaba a éstos en su vida escolar el hecho de tener que trabajar en la zafra; las creencias respecto al trabajo agrícola y las expectativas sobre la educación escolar de los hijos; así como aquellos aspectos que las familias, los maestros y las autoridades educativas identificaban como obstáculos para el desarrollo educativo y el éxito escolar.

Los hallazgos comenzaron a mostrar que las condiciones de existencia de las familias son complejas y desfavorables para la población indígena que llega a laborar en la zafra. La estancia en las galeras sugiere un escenario de empobrecimiento y hacinamiento como modos de vida. En el interior de las unidades domésticas la migración es más una estrategia para enfrentar sus difíciles condiciones de vida que para cubrir necesidades educativas. Los motivos que encontré para la migración indígena son la pobreza, la carencia de trabajo, la falta de tierras propias para sembrar o la falta de vivienda; cualquiera que sea el motivo de la migración, esta es una opción de vida para el sustento y reproducción del grupo doméstico.

Una parte de los informantes comenzó a asentarse en el campamento desde hace cinco o diez años, aunque casi todos se han desplazado de manera pendular o itinerante en años anteriores. Estas familias enfrentan diferentes retos para que sus hijos asistan a la escuela, por ejemplo, los desfases entre los ciclos agrícolas y los ciclos escolares, así como la carencia de escuelas o la debilidad de oferta educativa en las comunidades de origen y en las zonas receptoras. Para encarar estos retos, los

padres adaptan la asistencia escolar de sus hijos a sus procesos migratorios y actividades productivas.

Aunque en todas las unidades domésticas referidas existen diferencias y particularidades, comparten un aspecto en su estructura y dinámica familiar: el trabajo infantil agrícola ligado a la vida escolar. La mayor parte de los informantes pertenece a familias tlapanecas nucleares compuestas de cinco a ocho miembros, cuyo rasgo en común es compartir jefaturas masculinas; mismas que parecen responder a una historicidad de larga tradición en estos grupos indígenas, ya que las conservan como bagaje cultural durante sus migraciones.

En el contexto de la zafra, dada la condición que demanda este tipo de trabajo, existe una diferenciación marcada por el género, rasgo que es sólo una expresión de un modelo hegemónico de masculinidad que permea a la estructura productiva y a la cultura de las familias. De esta forma, el corte de caña es atribuido esencialmente como un trabajo para los hombres, que finalmente, es la *actividad productiva motora* por la que se define la migración de las familias hacia la unidad habitacional de cortadores.

Son los varones quienes aparecen como los responsables de proveer el sostén económico del grupo familiar, mientras las mujeres son las encargadas de las labores domésticas y el cuidado de los hijos. Sin embargo, algunas mujeres participan más allá del trabajo doméstico realizando lo que he llamado *actividades productivas periféricas*: trabajo extradoméstico, venta de productos alimenticios o cosméticos, tejido de servilletas, elaboración de cerámicas, entre otras. Si bien estas actividades no necesariamente llegan a ser retribuidas económicamente ni reconocidas socialmente como un trabajo formal, contribuyen a la manutención de los hijos y de las familias.

La estructura de los núcleos domésticos está organizada para afrontar su vida productiva y esta es indispensable para entender la dinámica del trabajo en la zafra y la educación escolar de los hijos. A las mujeres les corresponde hacerse cargo de acompañar a los hijos en sus estudios mientras los hombres asumen la inserción y aprendizajes necesarios de los menores para la vida del trabajo agrícola. Si bien, la educación escolar no aparece como el principal motor para su migración, adquiere importancia para las mujeres que perciben la escolarización como una oportunidad para que sus hijos obtengan mejores herramientas para enfrentar la vida y, con ello, su pobreza.

Al explorar las condiciones del trabajo infantil y su relación con la vida escolar de los menores entrevistados, los hallazgos muestran que el entorno está lejos de ser favorable. La estructura productiva de la zafra aprovecha la inserción de menores para aumentar la producción agrícola de manera que se reduzcan los costos por mano de obra. Además, las historias de los niños, al igual que las de sus padres, se caracterizan por la incorporación a edades muy tempranas al mercado laboral: entre seis y ocho años.

Como la labor de cortar caña exige una gran demanda de esfuerzo físico para los jornaleros adultos, pero sobre todo para los menores y mujeres que se incorporan en los cañaverales, los accidentes de trabajo son frecuentes y se llegan a lastimar en los cañaverales. Para los menores, sufrir cortaduras en diferentes partes del cuerpo, implica que tengan que ausentarse de la escuela para recuperarse y acudir a curaciones; aparte de que afecta su educación porque puede dificultarles el desarrollar las actividades escolares de forma adecuada, también los obliga a desarrollar ciertas estrategias para afrontar la escritura y redacción de textos cuando asisten a clases.

La coexistencia del trabajo en la zafra con la escolarización impacta de diversas maneras la vida de los menores. La creencia que tienen los padres y madres sobre la escuela representa un factor importante para enviar a sus hijos. Hay padres que consideran que sus hijos pueden aprender y adquirir conocimientos que les serán útiles para la vida, tales como leer, escribir o hacer cuentas. La percepción que tienen otros es que puede proporcionar a sus hijos conocimientos de los que ellos no disponen; conocimientos que coexisten con los aprendizajes no escolarizados que adquieren durante su trabajo en la zafra. Otros padres consideran al trabajo agrícola como un modo de educación para la vida, pero en el fondo integra una práctica cultural que utilizan para enfrentar su situación de pobreza.

Las expectativas que los niños tienen respecto a su escolaridad son heterogéneas. Hay quienes creen que terminarán la primaria aunque no saben si asistirán a la secundaria. Otros desean continuar estudiando pero las condiciones de sus familias tal vez no sean favorables para seguir asistiendo a la primaria o secundaria. Aunque algunos menores aspiran a ser maestros o licenciados, destaca que para la mayoría de ellos y sus padres la escuela no figura como un medio que les permita cierta movilidad social.

Los datos empíricos sugieren que la confluencia de factores para el abandono escolar es una de las principales aproximaciones para su comprensión. En este

sentido, la pobreza, el contexto familiar, los procesos migratorios, el trabajo infantil, las expectativas escolares o la propia cultura escolar, son sólo algunos factores que intervienen en el problema, pero por sí solos no lo determinan.

La eventualidad de que los niños puedan seguir estudiando no es necesariamente un indicador para que mejoren su calidad de vida, pero posiblemente las experiencias de vida de los menores estarían menos propensas a reproducir trabajos como los de sus abuelos, padres y hermanos mayores. Sin embargo, la estructura socioeconómica en la que están inmersas las familias puede ser profundamente coercitiva, que casi siempre está latente la entrada de los menores para favorecer al mercado laboral.

Alrededor de esta problemática existen diferentes factores entrelazados en la historia de las familias. Por ejemplo, para algunos menores el alcoholismo del padre repercute directamente en la organización y estructura de su familia, por lo que encontramos casos de niños que reemplazan a los jefes de familia asumiendo responsabilidades de trabajo agrícola a muy corta edad; quienes en situaciones extremas asumen totalmente la responsabilidad del sustento familiar y por lo tanto abandonaron la primaria para incorporarse totalmente a las labores del campo. Al abandonar la escuela siempre parece devenir la incorporación definitiva de los hijos a un ciclo de empobrecimiento familiar que se reproduce generacionalmente.

En este sentido, resulta importante preguntarse qué ofrecen las instituciones educativas a la población indígena migrante. Si bien la SEP promovió políticas educativas encaminadas a generar condiciones de equidad educativa, en un marco de interculturalidad, la realidad de la población de este estudio muestra que la inequidad y la exclusión escolar y educativa son problemas persistentes que están lejos de enfrentarse con modelos pedagógicos acordes a las necesidades de la población.

Los cambios institucionales implementados desde la Coordinación del Programa de Educación para Niñas y Niños Migrantes del IEBEM sugieren que hay un déficit respecto al servicio educativo que la primaria del campamento ofrece a los alumnos y a las familias indígenas. Hay problemas estructurales que conciernen al nivel de lo institucional, a la enseñanza como problema pedagógico y a una pobreza institucional y cultural sobre la educación que se ofrece a la población jornalera.

Si bien, la entrega de materiales escolares e incentivos representó durante años una estrategia por la cual los padres enviaban a sus hijos a la primaria, el proyecto educativo aún aparece como un recurso de intervención asistencial que no termina de

atender otras necesidades educativas, como el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes. Otros obstáculos a vencer son los desfases de los ciclos agrícolas con los periodos de migración, debido a que el trabajo de las diversas plantaciones no necesariamente es paralelo a los ciclos agrícolas; por ejemplo, el ciclo escolar no es simultáneo en la zafra que en el corte de chile o melón y en donde las clases bien pueden encontrarse avanzadas o finalizar.

Por otro lado, durante años la población indígena migrante del campamento vio como la falta de actas de nacimiento o de boletas de calificaciones, como requisitos oficiales de inscripción a la primaria, eran obstáculos para que sus hijos ingresaran e incluso permanecieran en la escuela. Actualmente, las autoridades educativas y los docentes -desde sus espacios de acción- buscan y desarrollan estrategias para solucionar los problemas que enfrenta la población: por ejemplo, han solicitado el apoyo de las autoridades del municipio para facilitar el registro civil y se tiene el proyecto de implementar un sistema para dar seguimiento y continuidad escolar a través de las boletas; lo cual podría ser una estrategia para disponer de información pertinente para la toma de decisiones.

Asimismo, la implementación de las políticas educativas ha enfrentado serios retos. En la primaria -de la unidad habitacional- laboraron por años docentes que iniciaron su carrera magisterial a la par del nacimiento de la escuela. Esta era una de las grandes fortalezas de la entidad identificadas en evaluaciones hechas por parte del PRONIM, pero el cambio de la planta docente de todo el programa repercutió de manera poco favorable en el ámbito pedagógico.

La relación entre algunas familias y la escuela tiene una historicidad, durante la cual la primaria del campamento se constituyó como un espacio educativo para atender a los hijos de las familias pobres de las localidades circunvecinas. La imposibilidad de estos grupos domésticos para acceder a este espacio escolar o la invisibilidad de las consecuencias de las acciones para expulsarlos, coadyuvaron a generar y reproducir condiciones de inequidad educativa y/o exclusión social en la población jornalera, ya que se aisló y privó a los niños de la posibilidad de compartir con niños no propiamente indígenas su paso por la escuela.

Aunque la finalidad del PRONIM es lograr una mayor presencia de niños migrantes en las aulas, como hemos visto, la sola presencia física de niños y niñas en la escuela no es garantía de un escenario educativo equitativo real. En la esfera escolar existen procesos por los cuales los alumnos ingresan, asisten y permanecen

en el sistema, pero esto no significa que por eso existan relaciones entre las autoridades educativas, los maestros o patrones encaminados a que los alumnos puedan priorizar su educación en un sentido profundo de la palabra.

Durante años la enseñanza en la primaria del campamento fue y ha sido en español, lo cual enfrentó a la población indígena a la apropiación y preponderancia del español como lengua para comunicarse. En sus primeros años los niños se vieron inmersos en procesos de enseñanza que los obligó a aprender los contenidos escolares en español, una de las causas que derivó en el bajo rendimiento y en la reprobación de los menores entrevistados.

En este sentido, la reprobación es una experiencia ligada a la enseñanza del español como lengua principal de interacción cotidiana en el aula, y que también ha derivado en prácticas discriminatorias por parte de compañeros y hasta de los propios docentes hacia los menores que reprobaron, debido a que se les estigma. Las representaciones sobre la reprobación tienen formas implícitas de discriminación en el espacio escolar, la cuales los alumnos viven cotidianamente.

Aunque las circunstancias son poco favorables para el estudio, como el tiempo destinado al trabajo en la zafra, los niños construyen estrategias para cumplir con sus trabajos escolares. Es el caso de la apropiación y uso de espacios con diferentes fines, como los petates, las sillas e incluso el suelo de sus viviendas. Sin embargo, a pesar de que se realizan esfuerzos para atender a la población indígena teniendo como ideal una educación intercultural, los hallazgos dan cuenta de las incompatibilidades de esta educación en contextos de migración y diversidad cultural, como la existencia de castigos escolares a los niños que no cumplen con sus tareas.

Por otro lado, un tema que no formaba parte del proyecto inicial fue el tema de la educación y la construcción social de las masculinidades. A partir de los referentes empíricos nació el planteamiento de que los procesos migratorios, laborales y educativos de los menores en el contexto de la zafra atravesaban por una cuestión de género. En la información recopilada, tanto en las observaciones como en las entrevistas, lo masculino se perfiló como un tema transversal al planteamiento original, por lo que se decidió analizarlo en el ámbito de la investigación.

Parte de los hallazgos muestran como tácitamente en los procesos migratorios de las familias analizadas existen prácticas que obedecen a diferentes dimensiones de un modelo hegemónico masculino: la primera de ella equivale a la estructura

productiva de la zafra, como actividad demandante de mano de obra masculina; la segunda, a una cuestión cultural intrínseca a las familias de jornaleros.

Como parte de sus saberes en el trabajo de la zafra los niños aprenden aspectos ligados a sus masculinidades, rasgos que se encuentran implícitos en la estructura de explotación de la mano de obra. Asimismo, las masculinidades se construyen intrínsecamente en las relaciones de los menores con sus familias, en la escuela o en el propio trabajo agrícola. En la organización familiar y vida escolar se aprecian relaciones y procesos por los cuales tanto niños como niñas objetivan la realidad en la que viven.

El trabajo de los niños en la zafra y su vida escolar está inmerso en una esfera estructural y sociocultural en la que se expresan significados ligados a sus masculinidades. La estructura económica en la zafra es una esfera demandante de mano de obra masculina, alrededor de la cual, los niños aprenden e interiorizan prácticas ligadas a su masculinidad, tal como su migración familiar y trabajo agrícola hacia el ciclo del corte de caña.

La diferenciación de actividades que pueden ser consideradas propias de las mujeres y de los hombres perpetúan conductas, atribuciones, valores o representaciones sobre el valor de ser un hombre verdadero. En las familias a los niños se les hace creer que el hombre debe ser el principal proveedor de los recursos económicos para la alimentación, el vestido o la vivienda y el medio para lograrlo es el trabajo en la zafra o agrícola.

Así, se ha logrado identificar que el trabajo infantil también puede ser un proceso educativo informal que entreteje significados que dan pie a aprendizajes y pautas culturales aceptadas socialmente, y que junto con la educación escolar y familiar aparecen como ámbitos importantes para construir esos significados. Estas prácticas reproducen un orden cultural que influye sobre la valoración de la educación escolar por parte de las familias.

Dentro del ámbito escolar, el trabajo y la masculinidad son aspectos que difícilmente se reconocen para orientar relaciones interculturales, además de que escasamente se retoman como parte de rasgos culturales que conforman el universo de significados desde el cual los niños objetivan su entorno social. Aunque son reconocibles los intentos por fomentar valores interculturales en el espacio escolar, estas buenas intenciones se ven rebasadas más allá de la estructura educativa y pedagógica, ya que en lo cotidiano se observa cierta incapacidad para generar

prácticas que expliciten modelos educativos que sumen las diferencias de género como una cuestión cultural propia de las familias en contextos de migración agrícola. En este sentido, algunos valores como la resolución de conflictos por vía del dialogo, una convivencia basada en el reconocimiento de la diferencia y el respeto, se ven rebasados por el contraste, el choque y los conflictos de intereses en otros contextos de la vida cotidiana de los niños y de la población.

En cierta medida, en este trabajo ofrecemos una visión de la educación que, en el contexto específico de la población de estudio, asume que la interculturalidad en la escuela, como aspiración y no como realidad, requiere una preparación específica y profesional de los agentes educativos que tomen en cuenta el contexto de la población indígena migrante.

Al examinar el impacto de la educación intercultural, como política educativa dirigida a la población jornalera, en el caso estudiado, se muestra un vacío de estrategias que dentro de la esfera escolar incidan en la cotidianidad de sus relaciones sociales. Posiblemente, la construcción social de las masculinidades en contextos de migración, tema poco explorado y discutido en investigaciones educativas, sea una invitación para abrir nuevas interrogantes y problemáticas con vista a generar espacios de agencia en el ámbito de las familias y la escuela.

Como podemos apreciar, el escenario es sumamente complejo, ya que la migración, la pobreza, el trabajo infantil, la educación escolar y las condiciones de género son procesos entrelazados y contrastantes en los que se produce la vida social y cultural de las familias en el ciclo de la zafra. Quizá se requieran mecanismos y acciones en las que participen las propias familias, los docentes y los diferentes actores sociales y educativos, para el reconocimiento de las problemáticas, en un dialogo más abierto y flexible para disminuir los antagonismos y enfrentar los retos educativos para la población jornalera de manera conjunta y exitosa.

ANEXOS

1. Nota metodológica sobre la transcripción de entrevistas.

E: Habla el entrevistador.

In: Habla el informante.

I*: Habla un segundo informante en conversación entre el entrevistador y otro informante.

[] Indica palabra(s) introducida(s) por el transcriptor para hacer legible el discurso del informante.

[...] Discurso omitido en el fragmento de entrevista presentado.

¿? (Signos de interrogación) ¡! (signos de admiración) son utilizados para marcar la entonación del informante.

. (Punto) , (coma) ; (punto y coma) : (dos puntos) son utilizados para organizar el discurso de los informantes.

2. Tabla 2. Referencias sociodemográficas y étnicas de los trabajadores infantiles.

Código del informante ¹⁶⁵	Edad y sexo	Grado escolar	Composición familiar	Lenguas que habla	Labores agrícolas a las que se ha incorporado	Grado escolar en que se reprobó
G0201 (Hermano de G0202)	12 años Varón	Sexto	Papá, mamá y seis hermanos Vive en el albergue Lugar de origen: Zoquitlán, Guerrero	Hablante de tlapaneco y español Sus papás hablan tlapaneco	Corte de caña, cebolla, jícama (vaina), milpa y cuidado de pasto	Segundo
G0202 (Hermano de G0201)	15 años Varón	Sexto	Papá, mamá y seis hermanos Vive en el albergue Lugar de origen: Zoquitlán, Guerrero	Hablante de tlapaneco y español Sus papás hablan tlapaneco	Corte de caña, cebolla, jícama (vaina), milpa, cuidado del pasto, cacahuete, tlamatequeada de cultivos agrícolas	Cuarto (dos ocasiones)
G0203	12 años Varón	Sexto	Papá, mamá, hermano de 17 años y dos hermanas de 17 y 15 años Vive en el albergue Lugar de origen: Tlacochoapa, Guerrero	Hablante de tlapaneco y español Sus papás hablan tlapaneco	Corte de caña, jícama, milpa y tlamatequeada de cultivos agrícolas	Cuarto
G0204 (Hermano de G0213)	15 años Varón	Sexto	Papá, mamá, tres hermanos Vive en el albergue Lugar de origen: Teocuitlapa, Guerrero	Hablante de tlapaneco y español Sus papás hablan tlapaneco	Corte de caña, jícama, cacahuete y cebolla tienda de abarrotes y ganadería	Primer y segundo grado

¹⁶⁵ Los nombres de los informantes se guardan en anonimato. La identificación corresponde a la clave de su entrevista de audio.

Código del informante	Edad y sexo	Grado escolar	Composición familiar	Lenguas que habla	Labores agrícolas a las que se ha incorporado	Grado escolar en que se reprobó
G0205	12 años Varón	Sexto	Papá, mamá, una hermana menor Vive en Huatecalco Lugar de origen: Tlaltzapán, Morelos	Hablante de español Sus papás sólo hablan español	Corte de caña, jícama, cuidado de pollos en granja y ganadería	No ha reprobado
G0206 (Hermano de G0207)	15 años Varón	Sexto	Papá, mamá, tres hermanos Vive en el albergue Lugar de origen: Zoquitlán, Guerrero	Hablante de tlapaneco y español Sus papás también hablan tlapaneco y español	Corte de caña, jícama, cebolla, jitomate	Segundo
G0207 (Hermano de G0206)	12 años Varón	Quinto	Papá, mamá, tres hermanos Vive en el albergue Lugar de origen: Zoquitlán, Guerrero	Hablante de tlapaneco y español Sus papás hablan tlapaneco	Corte de caña	Segundo (Dos ocasiones)
G0208	12 años Varón	Quinto	Papá, mamá, una hermana de 13 años en sexto de primaria, uno en tercero, otra en segundo y CENDI y una prima de 13 años Vive en el albergue Lugar de origen: Topiltepec, Guerrero	Hablante de español	Corte de caña y como ayudante en tienda de abarrotes	Cuarto

Código del informante	Edad y sexo	Grado escolar	Composición familiar	Lenguas que habla	Labores agrícolas a las que se ha incorporado	Grado escolar en que se reprobó
G0209	11 años Varón	Quinto	Papá, mamá, un hermano y una hermana menores Vive en el albergue Lugar de origen: Altepexi, Puebla	Hablante de náhuatl y español Sus papás hablan Náhuatl	Corte de caña	Cuarto
G0210	11 años Varón	Quinto	Papá, mamá y dos hermanos menores Vive en Huatecalco Lugar de nacimiento: Tlaquiltenango, Morelos	Habla español Su papá habla náhuatl	Corte de caña, cacahuete, milpa, cebolla y jícama (vainas) Albañilería	No ha reprobado
G0211	13 años Varón	Quinto	Papá, mamá y hermanos Vive en Huatecalco Lugar de origen: Zacatepec, Morelos	Habla español	Corte de caña, maíz, jícama, cacahuete y cebolla	Información no disponible
G0212	10 años Varón	Tercero	Papá, mamá, dos hermanos mayores y dos menores Vive en albergue Lugar de nacimiento: Yecapixtla, Morelos	Sólo habla español Sólo su mamá entiende el náhuatl	Corte de caña, maíz, melón y chile Albañilería	Tercero

Código del informante	Edad y sexo	Grado escolar	Composición familiar	Lenguas que habla	Labores agrícolas a las que se ha incorporado	Grado escolar en que se reprobó
G0213 (Hermano de G0204)	12 años Varón	Tercero	Papá, mamá, tres hermanos Vive en albergue Lugar de origen: Teocuitlapa, Guerrero	Hablante de tlapaneco y español Sus papás hablan tlapaneco	Corte de caña, cacahuate, cebolla, maíz y jícama (vaina)	Segundo
G0214	13 años Varón	Primero (Abandono escolar)	Papá, mamá, hermana de 15 años, hermanos de cuatro y un años de edad Vive en albergue Lugar de origen: San Luis Atlotitlán, Puebla	Hablante de español Su papá entiende el náhuatl y su mamá el tlapaneco	Corte de caña, melón, chile y maíz	Abandonó la escuela en primer grado
G0215	12 años Varón	Cuarto (abandono escolar)	Vive con su mamá y padrastro, tiene un hermano mayor Vive en albergue Lugar de origen: estado de Guerrero	Hablante de español	Corte de caña, maíz, jícama (vaina) y jitomate Albañilería Juegos mecánicos de ferias	Cuarto año Abandonó la escuela en cuarto grado

Fuente: Elaboración propia con base en información sociodemográfica y étnica de menores jornaleros migrantes.

3. Fotografías de la zafra.



Fotografía 1: Vida cotidiana en la unidad habitacional de cortadores de caña.



Fotografía 2: Niños cortando caña en el municipio de Tlaltizapán, Morelos.



Fotografía 3: Entrada de la primaria Ohatl Xochitl en la unidad habitacional de cortadores de caña.



Fotografía 4: Las huellas del trabajo en la zafra. Mano entznada de niño con canica.



Fotografía 5: Familia de jornaleros regresando a la unidad habitacional de cortadores de caña en Tlaltizapán.



Fotografía 6: Niño y niña calentando agua afuera de su vivienda.



Fotografía 7: Construcción de carrizo y madera condicionada como cocina.



Fotografía 8: Clave de jornalero para identificar su producción de corte de caña.

REFERENCIAS

- Arias, Patricia y Gail Mummert (1987) "Familia, mercados de trabajo y migración en el centro de México", *Revista Nueva Antropología*, IX (32): 105-128.
- Barreiro, Norma (2001) "El trabajo infantil, un concepto de difícil consenso" en Norma del Río Lugo (coord.) *La infancia vulnerable de México en un mundo globalizado*. México, Universidad Autónoma Metropolitana y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), pp. 147-168.
- Bartolomé, Miguel Alberto (2004) *Gente de costumbre y gente de razón. Las identidades étnicas en México*, México, Siglo Veintiuno Editores.
- Becerra, Itzel; Verónica Vázquez y Emma Zapata (2007) "Género, etnia y edad en el trabajo agrícola infantil. Estudio de caso, Sinaloa, México", *La Ventana*, (26).
- Berger, Peter y Thomas Luckmann (1991) *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Argentina, Amorrortu Editores.
- Bertely, María y Erika González (2003a) "Introducción" en María Bertely (coord.) *Educación, derechos sociales y equidad. Tomo I*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), Secretaría de Educación Pública (SEP) y Centro de Estudios Sobre la Universidad (CESU), pp. 3-37.
- Bertely, María y Erika González (2003b) "Etnicidad en la escuela" en María Bertely (coord.) *Educación, derechos sociales y equidad. Tomo I*, México, COMIE, SEP y CESU, pp. 57-83.
- Bertely, María (1996) *Aproximación histórica al estudio etnográfico de la relación indígenas migrantes y procesos escolares: familias yalaltecas asentadas en la periferia metropolitana*, Serie Avances de Investigación No. 5, Instituto de Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- Bertely, María (1994) "Retos metodológicos en etnografía de la educación", *Colección Pedagógica Universitaria*, (25-26): 31-46.
- Bonfil, Guillermo (2004) "La investigación sobre el pluralismo cultural en América Latina" en *Pensar nuestra cultura*, México, Alianza.
- Chávez, Ana María y Lucero Jiménez (1988) *Los cortadores de caña de azúcar en el estado de Morelos*, Aportes de Investigación 26, México, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Comboni, Sonia y José Manuel Juárez (2003) "Educación para la diversidad: una mirada al debate latinoamericano" en María Bertely (coord.) *Educación, derechos sociales y equidad. Tomo I*, México, COMIE, SEP y CESU, pp. 39-56.
- Consejo Nacional de Fomento Educativo, CONAFE (1999) *Educación Intercultural. Una propuesta para población infantil migrante*, México, CONAFE.

- Crespo, Horacio (1988) *Historia del azúcar en México*, México, Fondo de Cultura Económica, 2 Vols.
- Cuevas, Adrián (2001) "La formación de los alumnos como sujetos de alto y bajo rendimiento escolar en educación primaria", *Revista Cubana de Psicología*, 18 (1): 46-56.
- De Buenabad, Elizabeth (2004) "Relaciones interculturales, interétnicas y de poder entre niños migrantes" en Miguel Ángel Rodríguez (comp.) *Foro de Educación, Ciudadanía e Interculturalidad. Memoria del I Foro Latinoamericano de Políticas Públicas en Educación*, México, SEP, Foro Latinoamericano de Políticas Educativas, pp. 201-205.
- De Keijzer, Benno y Rodríguez G. (2003) "Jóvenes rurales, género y generación en un mundo cambiante" en Olivarría J. (Ed.) *Varones Adolescentes: género, identidades sexualidades en América Latina*, UNFPA, FLACSO/ Red Masculinidades/Chile.
- De Keijzer, Benno (2006) "Hasta donde el cuerpo aguante: género, cuerpo y salud masculina", *La Manzana. Revista Internacional de Estudios sobre Masculinidades. Un Horizonte Para Caminar*, I (1).
<http://www.estudiosmasculinidades.buap.mx/paginas/frames.htm>
- Delumeau, Jean (2002) *El miedo en occidente: (siglos XIV-XVIII) una ciudad sitiada*, Madrid, Taurus.
- Delval, Juan; Frida Díaz Barriga, María Luisa Hinojosa y Diana Daza (2006) "Experiencia y comprensión. Concepciones sobre el trabajo en menores que trabajan en la calle en la ciudad de México", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11 (31): 1337-1362.
- Diario Oficial (2007) "Acuerdo por el que se emiten las reglas de operación del programa de desarrollo humano oportunidades", México, Lunes 7 de diciembre, Sexta Sección Secretaria de Desarrollo Social.
- Ezpeleta, Justa y Eduardo Weiss (2002) *Cambiar la escuela rural. Evaluación Cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo*, Cinvestav-IPN, Departamento de Investigaciones Educativas.
- Galeana, Rosaura (2002) *La infancia desertora*, México, Centro de Investigación para el Éxito y la Calidad Educativa S.C.
- García Márquez, Gabriel (1982) *La soledad de América Latina*, discurso de aceptación del Premio Nóbel 1982.
<http://laventana.casa.cult.cu/modules.php?name=News&file=article&sid=975>
- Geertz, Clifford (1997) *El antropólogo como autor*, Barcelona, Paidós.
- Geertz, Clifford (1996) "Desde el punto de vista del nativo: sobre la naturaleza del conocimiento antropológico", en Clifford Geertz *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Paidós Básica, Barcelona, pp. 73-90.

- Geertz, Clifford (1992) "La descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura" en *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa, pp.19-40.
- Giorguli, Silvia (2002) "Estructuras familiares y oportunidades educativas de los niños y niñas en México" *Estudios Demográficos y Urbanos*, (051): 523-546.
- Hamel, Enrique (2001) "Políticas del lenguaje y educación indígena en México. Orientaciones culturales y estrategias pedagógicas en una época de globalización" en Bein, Roberto y Born, Joachim (eds.) *Políticas lingüísticas. Norma e identidad*, Buenos Aires, pp. 143-170.
- Hartog, Guitté (2006) "De las ciencias del hombre a los estudios sobre masculinidades, un camino sinuoso" *La Manzana. Revista Internacional de Estudios sobre Masculinidades. Un Horizonte Para Caminar*, I (1).
<http://www.estudiosmasculinidades.buap.mx/paginas/frames.htm>
- Hartog, Guitté (2008) "¡Serás hombre, hijo mío! Un estudio transcultural sobre la transmisión de la masculinidad a través de la paternidad en Francia, México, Quebec y Burkina Faso" *La Manzana. Revista Internacional de Estudios sobre Masculinidades. Un Horizonte Para Caminar*, III (1).
<http://www.estudiosmasculinidades.buap.mx/num4/seras.htm>
- Hernández, Alicia (2002) *Breve historia de Morelos*, México, El Colegio de México (COLMEX).
- Hernández Rosete, Daniel (2008) "Aspectos etnográficos sobre SIDA y paternaje en un contexto de migración indígena de retorno" *La Manzana. Revista Internacional de Estudios sobre Masculinidades. Un Horizonte Para Caminar*, III (1).
- Hernández Rosete, Daniel (2006) "La vida extramarital masculina en tiempos de VIH/SIDA. Usos y prácticas entre algunos varones con profesiones ligadas a las ciencias sociales", en Juan Guillermo Figueroa (Coord.) *Ser padres, esposos e hijos. Prácticas y valoraciones de varones mexicanos*, México, Centro de Estudios Demográficos, Urbanos y Ambientales, El Colegio de México, pp.195-218.
- Hernández Rosete, Daniel (2004) "La pobreza como vulnerabilidad. Migración e ITS/VIH/Sida en la frontera con Belice" en *Transición Democrática y Protección a los Derechos Humanos*, Fascículo 6, Comisión Nacional de Derechos Humanos, México, 2004, pp. 77-86.
- Hernández, Jesús (2003) "El desarrollo psicosocial del niño en condiciones de pobreza", ponencia presentada en el Cuarto Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, Hermosillo, Sonora, México.
- Instituto Nacional de Geografía, Estadística e Informática, INEGI (2002) *El trabajo infantil en México 1995-2002*, México, INEGI.
- Janvry, de Alain y Elizabeth Sadoulet (2006) "Estrategias de ingresos de los hogares rurales de México: el papel de las actividades desarrolladas fuera del predio agrícola", *CEPAL-Seminarios y Conferencias*, (35):107-128.

- Jiménez Lucero, (1986) *La industria cañero-azucarera en México (El estado de Morelos)*, Aportes de investigación 6, México, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- Jiménez Lucero, (1987) *La industria cañero-azucarera en México (El estado de Morelos)*, Aportes de investigación 12, México, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- Lave, Jean y Etienne Wenger (2003) *Aprendizaje situado: participación periférica legítima*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- López, Mercedes (2006a) "La fuerza de trabajo infantil en México. El ejercito de reserva", ponencia presentada en la III Conferencia de la Red Latinoamericana y del Caribe de Childwatch Internacional, México, 17-19 julio.
- López, Mercedes (2006b) "El trabajo Infantil en México", México, Instituto de Investigaciones Sociales y Universidad Autónoma de Baja California.
- López, Mercedes (1998) *El trabajo infantil: fruto amargo del capital: trabajo infantil en el Valle de Mexicali, en la frontera con Estados Unidos: niños y niñas jornaleros agrícolas y la cuestión escolar*, Mexicali, Baja California, Edición de la autora, Impresora San Andrés.
- Loyo, Aurora y Rosa María Camarena (2007) *Programa de Educación Preescolar y Primaria para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (PRONIM)*, México, Secretaría de Educación Pública, UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales.
- Luna, María Eugenia (1997) "Los alumnos como referente básico en la organización cotidiana del trabajo en el aula", Tesis de maestría, México, Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV-IPN.
- Maureira, Fernando (2002) "Trabajo infantil. Algunas consideraciones desde la antropología", *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (6): 113-123.
- Magendzo, Salomón e Isabel Toledo (1990) *Soledad y deserción. Un estudio psicosocial de la deserción escolar en los sectores populares*, Chile, Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación.
- Mella, Orlando e Iván Ortiz (1999) "Rendimiento escolar: influencias diferenciales de factores externos e internos", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXIX (1): 69-92.
- Miller, Raegen; Richard J. Murnane y John B. Willet (2008) "Efectos del ausentismo en la productividad de los maestros", *Revista Internacional del Trabajo*, 127 (1): 79-98.
- Mitjás, Albertina (2001) "Trabajo infantil y subjetividad: una perspectiva necesaria", *Estudios de Psicología*, 6 (2): 235-244.

- Oliveira, Orlandina de y Marina Ariza (1999) *Un recorrido por los estudios de género en México: consideraciones sobre áreas prioritarias*, Taller Género y Desarrollo, Montevideo, septiembre 6 y 7, Oficina Regional para América Latina y el Caribe CIID/IDRC.
- Parales, José y Milcíades Vizcaíno (2007) "Las relaciones entre actitudes y representaciones sociales: elementos para una integración conceptual" *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39 (2): 351-361.
- Peralta, Valentín (1995) "Achicoli-Nezahualcóyotl. Remembranzas de un pasado, literatura y filosofía en la comunidad de Amanalco, Texcoco, estado de México", *Actes: La "découverte" des langues et des écritures d'Amérique*.
- Polaino-Lorente, Aquilino (2007) "El desarrollo de la identidad sexual en los varones: líneas de actuación en el tercer milenio", en *Revista Española de Pedagogía*, Año LXV, (238): 397-432
- Ray, Ranjan y Geoffrey Lancaster (2005) "Efectos del trabajo infantil en la escolaridad. Estudio plurinacional", *Revista Internacional del Trabajo*, 124 (2).
- Rockwell, Elsie (1985) "Reflexiones sobre el trabajo etnográfico 1982-1985", México, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados-IPN.
- Rockwell, Elsie y Ruth Mercado (2003) *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates*, México, Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV-IPN.
- Rodríguez, Irma Araceli (2002) "Conceptualizaciones de la deserción escolar: cambios y permanencias (1930-2000)", Tesis de Maestría, México, CINVESTAV-IPN, Departamento de Investigaciones Educativas.
- Rodríguez, Rafael (2007) "Las nuevas formas del empleo rural en México. Estudio de caso de jornaleros migrantes que trabajan en la corta del ejote", ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Mérida, Yucatán, 5-9 de noviembre.
- Rojas, Teresa (2007) "Exclusión social e inequidad educativa en los jornaleros agrícolas migrantes en México", en *Decisio. Migración de jóvenes y adultos*, (18): 51-58.
- Rojas, Teresa (2006) "Resultados de una política orientada hacia la equidad y calidad de la educación primaria para las niñas y niños jornaleros migrantes", *Estudios Sociales*, XIV (027): pp. 94-122.
- Sánchez, Kim (2000) "Los niños en la migración familiar de jornaleros agrícolas" en Norma del Río (coord.) *La infancia vulnerable de México en un mundo globalizado*, México, UAM-UNICEF, pp. 79-94.

- Sarmiento, Sergio (1997) *Morelos: sociedad, economía, política y cultura*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Schmelkes Sylvia (2005) "La interculturalidad en la educación básica", conferencia presentada en el Encuentro Internacional de Educación Preescolar: Currículo y Competencias, México.
- Schmelkes Sylvia (2004) "Educación intercultural: reflexiones a la luz de experiencias recientes", *Sinéctica* (23): 26-34.
- Schmelkes, Sylvia (2000) "Presentación" en Norma del Río (coord.) *La infancia vulnerable de México en un mundo globalizado*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-UNICEF, pp. 39-53.
- Shutz, Alfred (1974) "El forastero. Ensayo de psicología social", en Alfred Shutz *Ensayos de psicología social*, Buenos Aires, Amorrortu Editores, pp. 93-105.
- Secretaría de Desarrollo Social, SEDESOL (2002a) *Medición de la pobreza. Variantes metodológicas y estimación preliminar*, Serie Documentos de Investigación 1, México.
- SEDESOL (2002b) *Evolución y características de la pobreza en México en la última década del siglo XX*, Serie Documentos de Investigación 2, México.
- SEDESOL (2001) *Programa Intersectorial de Atención a Jornaleros Agrícolas*, México.
- Secretaría de Educación Pública, SEP (2005) *Expectativas de los padres de los niños jornaleros agrícolas migrantes respecto a la educación primaria*, México, Serie Atención Educativa a Población Infantil Jornalera Agrícola Migrante, SEP.
- SEP (2004a) *Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México*, México, Coordinación general de Educación Intercultural y Bilingüe.
- SEP (2004b) *Marcos formales para la educación intercultural Bilingüe*, México, Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe.
- SEP (2003) *Reglas de Operación del Programa de Educación Primaria para Niñas Y Niños Migrantes*, México.
- SEP (1996) *Hacia un modelo de educación inicial y básica intercultural bilingüe para niños y niñas indígenas*, México, Documento inicial de referencia. Dirección General de Educación Indígena.
- Takayanagui, Ernesto (1996) "Las condiciones de vida y de trabajo del jornalero agrícola migrante en el estado de Morelos: caso de los cortadores de caña del albergue de Tlaltzapán, Tlaltzapán, Zafra 1993-1994", Tesis de licenciatura, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Economía.
- Tapia, Irma y Claudia Ramírez (2006) *Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes (PRONIM) V evaluación externa*, México, Universidad Pedagógica Nacional, Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

- Tapia, Medardo (2006). *Morelos, Capital del Conocimiento*, Cuernavaca, Morelos, México, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Taylor, S. J. y R. Bogdan (1986) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, México, Paidós.
- Tena, Olivia y Paula Jiménez (2006) "Estrategias para mantener el modelo de masculinidad en padres-esposos desempleados", *La ventana*, (24): 440-462.
- Thompson, John (2002) *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*, México, Universidad Autónoma Metropolitana- Unidad Xochimilco.
- Vargas, Susana (2006) "El papel de los trabajadores en el contexto familiar. El caso de migrantes indígenas asentados en el valle de San Quintín, Baja California", *Papeles de Población*, (048): 227-245.
- Warman, Arturo (2003) *Los indios mexicanos en el umbral del siglo XX*, México, Fondo de Cultura Económica (Colección Historia).
- Weller, Georganne (2000) "Migración infantil. Explotación de la mano de obra y privación de los servicios educativos: El caso de los niños indígenas mexicanos en zonas mestizas, la población más vulnerable" en Norma del Río (coord.) *La infancia vulnerable de México en un mundo globalizado*, México, UAM-UNICEF, pp. 39-53.
- Woods, Peter (1989) *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*, Barcelona, Ediciones Paidós.

Páginas Web consultadas:

- SEP (2006) "Programa de Educación Primaria para Niños y Niñas Migrantes 2006", México,
<[http://www.e-local.gob.mx/wb2/ELOCAL/ELOC_Programa de Educacion Primaria para Ninas y N](http://www.e-local.gob.mx/wb2/ELOCAL/ELOC_Programa_de_Educacion Primaria_para_Ninas_y_N)>
(26 de noviembre, 2006)
- <http://enlacebasica.sep.gob.mx/>
(Agosto de 2009)
- http://www.sic.gob.mx/ficha.php?estado_id=12&table=grupo_etnico&table_id=16
(Agosto, 2009)
- <http://www.inegi.org.mx/lib/olap/generalver4/MDXQueryDatos.asp?#Regreso&c=10262>
(Agosto de 2009)