

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA**  
**Facultad de Ciencias Sociales y Políticas**  
**Instituto de Investigaciones Sociales**  
**Facultad de Ciencias Humanas**



**“Entornos familiares y escolares de los menores jornaleros agrícolas.  
Expresiones de la desigualdad en la distribución de oportunidades  
educativas en el Valle de Mexicali”**

**TESIS**

**Que para obtener el grado de  
Maestra en Estudios y Proyectos Sociales**

**Presenta:**

**Dina Jael Mendoza Inzunza**

**Directora de Tesis:**

**Dra. Lya Niño Contreras**

**Mexicali, Baja California**

**Septiembre de 2009**





Niños hijos de jornaleros de la compañía “Las Montañas” en su hora de recreo en las instalaciones educativas que la empresa acondicionó para darles los servicios educativos con el apoyo del CONAFE, el Programa Niño Migrante y la SEDESOL. Poblado Alfredo V. Bonfil, Valle de Mexicali.

## **Agradecimientos**

Este trabajo fue posible gracias al invaluable apoyo de amigos, compañeros y de mi familia que en este largo proceso contribuyeron de diferentes maneras. A todos ellos les estoy profundamente agradecida. Debo mencionar en primer lugar a la Dra. Lya Niño Contreras, Directora de tesis por su comprensión, solidaridad, apoyo y paciencia para conclusión de este trabajo. Al Dr. David Fuentes Romero, Codirector, por su solidario apoyo y calidad humana. Al Dr. José Moreno Mena, al Dr. David Ontiveros y al Dr. Rodolfo De la Fuente, estimados lectores quienes también contribuyeron con sus valiosas observaciones y recomendaciones a mejorar este trabajo.

Expreso mi agradecimiento a mis compañeros y amigos investigadores del Centro de Investigaciones Culturales-Museo por brindarme su valiosa ayuda: Al Dr. Everardo Garduño, Dr. Fernando Vizcarra, Dr. Raúl Balbuena, Mtra. Paola Ovalle, Lic. Rosalba Galindo, Mtro. Luis Ongay, Arq. Héctor Chavarin, Elma Correa, Laura González y María Eugenia García, Dr. Servando Ortoll,

Quiero agradecer también la confianza de los padres de familia, de los niños y niñas que me abrieron las puertas de sus hogares; a los profesores y directores que generosamente compartieron sus experiencias y colaboraron durante el trabajo de campo, que, sin todos ellos no hubiera sido posible. A mis amigos que de diferentes maneras me dieron su apoyo: Rosa María Espinoza, Saúl Rivera, Raquel Aceves, Lucely Gastelum y Concepción Guzmán.

A mi padre Armando Mendoza a quien tengo siempre en mi memoria y a mi madre Rogelia Inzunza; a mis hermanas Nohemi, Cecilia y Judith por todo su apoyo. A Miguel Ángel y a mis queridas hijas Nicolasa y Regina.

# INDICE

	Págs.
<b>Agradecimientos</b> .....	2
<b>Introducción</b> .....	5
<b>Capítulo 1</b>	
<b>El Sistema Educativo Mexicano (1921-2004)</b> .....	17
1.1. Una breve revisión historiográfica del sistema educativo mexicano. Los cinco proyectos. ....	17
1.2. La investigación educativa y sus primeros diagnósticos sobre la situación educativa del país. ....	22
1.3. La Educación Básica. Históricamente una prioridad nacional. ....	24
1.4. La evaluación educativa y las nuevas prioridades del Sistema Educativo Mexicano. ....	27
<b>Capítulo 2</b>	
<b>Hacia la construcción de un sistema educativo moderno</b>	31
2.1. Definición y componentes del sistema educativo mexicano. ....	31
2.2. La calidad educativa, imperativo para un sistema educativo moderno. ....	32
2.3. La política educativa hacia la modernización del sistema educativo mexicano:	34
a) El Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa (1992); .....	36
b) La Ley General de Educación (1993); .....	38
c) El Programa Nacional de Desarrollo Educativo 2000-2006. ....	41
<b>Capítulo 3</b>	
<b>Un acercamiento al Sistema Educativo Estatal a Través de sus principales indicadores</b>	44
3.1. El Sistema Educativo Estatal a partir de la firma de la ANMEB .....	44
3.2. Indicadores de eficiencia y eficacia del sistema escolar. El nivel primaria ---	47
3.3. La búsqueda de la equidad en Baja California a través de los programas compensatorios otorgados por el Sistema Educativo Estatal. Ciclo 2004-2005.--	51

## Capítulo 4

### Vivir la inequidad para contarla. El relato de dos escuelas primarias

<b>del Valle de Mexicali. Principales hallazgos</b> .....	56
4.1. Metodología .....	58
4.2. Las escuelas y los maestros .....	60
4.3. La escuela Valle de Mexicali .Un acercamiento desde la dirección escolar.	62
4.4. Los profesores, entre el deber y el sin poder. ....	67
4.5. La escuela Ana María Pineda. Entre el saber y el querer, el dilema de la dirección escolar. ....	71
4.6. Los profesores: “con lo que se tiene se hace lo que se puede”. ....	74
4.7. Cada escuela, un mundo. ....	77
4.8. Los niños y las familias. Entornos donde la desigualdad tiene historia. ----	78
4.9. La familia y su trayectoria escolar. Un retrato del futuro. ....	86
4.10. Trayectorias laborales de los padres, un futuro predecible para sus hijos.	105
4.11. Expectativas laborales de los niños. ....	110
4.12. Expectativas de los padres respecto al futuro laboral de sus hijos. ....	111

## Capítulo 5

Conclusiones. ....	116
--------------------	-----

## 6. Anexos .....

I.- Guía de observación .....	121
II.- Croquis de la Col. Del Sol .....	122
III.- Relación de alumnos de la escuela Valle del Sol .....	123
IV.- Croquis de la Col. Nicolás Bravo.....	125
V.-. Relación de alumnos de la escuela Ana María Pineda .....	126
VI.-Formato de cuestionario para directores.....	128
VII.-Formato de cuestionario para docentes.....	130
VIII.-Cédula de entrevista a padres.....	132
IX.- Cédula de entrevista a menores.....	137

<b>Bibliografía</b> .....	142
---------------------------	-----

## **Introducción**

La experiencia de trabajo directa con la población jornalera agrícola del Valle de Mexicali durante un periodo aproximado de 11 años, me situó como observadora participante de sus complejas dinámicas tanto en sus comunidades como en sus centros de trabajo, en este caso, las parcelas de cultivos de hortalizas. De lo visto en la comunidad habría que destacar la falta de atención médica oportuna y eficaz, deficiente alimentación y desnutrición en diferentes grados; dificultades para el acceso a la educación escolarizada, falta de servicios públicos y las precarias viviendas construidas con materiales de desecho.

Del aspecto laboral, las extenuantes jornadas de trabajo compartidas por niños y adultos a cambio de bajos salarios, sin prestaciones ni seguridad social; migración forzada a otras zonas agrícolas para completar anualmente su ciclo laboral y la exposición permanente a los climas extremos de todos los miembros de la familia serían, entre otras, algunas de las principales características de los entornos comunitarios y laborales de estos trabajadores, en el que el círculo de la pobreza que los encierra no parece tener posibilidades de romperse.<sup>1</sup>

De esta compleja problemática, el renglón de educación me resultó particularmente interesante porque potencialmente es la vía para el cambio en las condiciones de vida de la población de escasos recursos, como lo son los jornaleros agrícolas. Teorías como las del capital humano, así como las políticas públicas apoyadas en ésta, postulan que a mayores niveles educativos mejores salarios y mayor calidad de vida. Por consiguiente, los trabajadores agrícolas con mayor educación, podrían teóricamente acceder a diferentes mercados de trabajo con mejores condiciones

---

<sup>1</sup> En el 2000, la Secretaría de Desarrollo Social publicó el libro “Los jornaleros agrícolas” resultado de una encuesta a nivel nacional entre jornaleros y productores en el que se documentan las condiciones socioeconómicas de estos trabajadores en distintas regiones del país así como los proyectos y acciones gubernamentales en favor de este sector. Otro importante estudio es el de Jesús C. Morett Sánchez y Celsa Cosío Ruiz: Los jornaleros agrícolas de México. Edit. Diana. México. 2004.

laborales o mantenerse como trabajadores agrícolas, pero lograr mejores condiciones salariales que impactaran en la mejora en sus niveles de vida.

Sin embargo, para esta población acceder a la educación formal no es fácil. En regiones habitadas por jornaleros agrícolas, principalmente zonas indígenas, la falta de oportunidades educativas está relacionada a la dificultad para el acceso a la escuela por cuestiones de distancia, falta de infraestructura escolar, la lengua y el fenómeno del trabajo infantil. En el caso particular del Valle de Mexicali, existe un número importante de colonias y ejidos que cuentan con escuelas para la atención del nivel primaria, secundaria y en años recientes se ha ampliado la cobertura de preescolar.

Sin embargo, los resultados de los estudios realizados en esta población arrojan bajos niveles de escolaridad en adultos, y dificultades para el acceso y permanencia de los menores inscritos en el nivel básico.<sup>2</sup> Esta situación muestra que el acceso a la educación no se garantiza con la existencia de planteles escolares cercanos, por lo que las oportunidades educativas se vinculan entonces con otros aspectos asociados a la pobreza de las familias, pero también a aspectos del propio sistema escolar relacionados con las deficiencias en el equipamiento, materiales didácticos, la capacitación de los profesores entre otros, que han sido documentados en un importante número de investigaciones (Schmelkes, 1999) (Galeana, 1997).

Estudios oficiales señalan que en el país, la cobertura neta en el nivel primaria en el ciclo 2003-2004 llegó al 98.6%, lo que muestra un incremento significativo en la matrícula. Sin embargo, la extraedad por retraso, la reprobación, la repetición, la deserción y la calidad de la enseñanza continúan siendo problemas fundamentales vinculados estrechamente con la pobreza y la inequidad, (INEE, 2004).

---

<sup>2</sup> El IIS-UABC ha realizado diferentes estudios sobre la población jornalera del Valle de Mexicali entre los que se encuentran el de los investigadores José Moreno Mena y Lya Niño Contreras (2004) "Nivel de bienestar de los trabajadores agrícolas en los Valles de San Quintín y Mexicali". El trabajo: Las familias de jornaleros agrícolas en el Valle de Mexicali: Trabajo Infantil y sus repercusiones en la alimentación, salud y educación de los niños. José Moreno Mena (1998). También la investigadora Mercedes Gema López Limón documentó ampliamente sobre el problema educativo en esta población en su estudio: El trabajo infantil: fruto amargo del capital. IIS-UABC.1998

En los porcentajes de reprobación, repetición y deserción se esconde una de las manifestaciones más crudas de la desigualdad social: el trabajo infantil como recurso de sobrevivencia. De acuerdo a las cifras del INEGI, para el año 2002 el volumen de trabajo infantil estimado en el país es de 3.3 millones de menores trabajadores distribuidos en casi porcentajes iguales entre niños y niñas; de esta cantidad, al menos 370 mil menores de entre 5 y 14 años y 526 mil entre los 15 y 17 años trabajan con sus padres como jornaleros agrícolas.

En los datos de la Secretaría de Educación Pública del 2002, estos menores representan el 20% del rezago educativo en el nivel primaria del país. Según estos cálculos, una cuarta parte de los niños y niñas que trabajan no asisten a la escuela y el 74.5% de quienes combinan ambas actividades destina quince horas o más al trabajo, lo cual implica el riesgo de reprobación y deserción al que están expuestos.<sup>3</sup>

De acuerdo con el INEGI, Baja California se ubica entre las entidades federativas con menor incidencia de trabajo infantil con cifras entre 6.7% y 10.5% que traducidas a números absolutos equivalen entre 28 y 45 mil menores trabajadores en edades de 6 a 14 años. Una parte de la estadística encuentra rostro en las aulas de las escuelas marginadas del Valle de Mexicali, allí donde la extraedad, la reprobación, la repetición y deserción del nivel básico son parte de la vida escolar cotidiana de los niños que, por su nivel de pobreza, combinan el trabajo económico y doméstico con su asistencia a la escuela.<sup>4</sup>

En las colonias y ejidos del Valle de Mexicali se pueden observar niños que recorren las calles, otros jugando en sus patios en horario de clases. No se diga en las parcelas, niños disfrazados de adultos sentados junto al montón de cebollas completando con

---

<sup>3</sup> INEGI. El trabajo infantil en México. 1995-2002.

<sup>4</sup> Los datos coinciden con los resultados de Niño, Lya (2009) "Factores de riesgo y grupos vulnerables en Baja California" en González, Pablo y Fuentes David. Hacia una perspectiva de la inseguridad pública en Baja California. En prensa.

destreza el amarre de las docenas de mazos, que se convertirán en el pago de su jornada.

El trabajo infantil documentado a nivel local, ha sufrido cambios importantes en sus manifestaciones a lo largo de la última década del siglo pasado. Estos cambios se pueden atribuir en parte, a las campañas difundidas en los países importadores de productos hortícolas provenientes de México, como Estados Unidos e Inglaterra para que los consumidores de esos países se abstuvieran de adquirir productos manufacturados o cosechados con mano de obra infantil. Ésta práctica desleal en términos de competencia comercial, provocó que se promovieran bloqueos comerciales hacia las empresas que contrataran menores de edad en la producción de alimentos, en este caso de productos hortícolas.

En consecuencia, un número importante de las empresas agrícolas locales, en su lucha por permanecer en la competencia comercial de los mercados internacionales y obtener la certificación de agencias especializadas, prohibieron la contratación de fuerza de trabajo infantil. Una de las medidas para resolver de manera parcial el problema de la presencia de menores trabajadores en los campos agrícolas del Valle de Mexicali, fue la adscripción de un pequeño número de empresas a un programa piloto de atención a hijos de jornaleros agrícolas en las parcelas de cultivo de cebollín.<sup>5</sup>

A través de dicho Programa, se dotó a las empresas participantes de infraestructura para la atención de menores de 14 años en aulas escolares y guarderías para que funcionaran durante la jornada de trabajo de sus padres. La aplicación de estas medidas si bien trajo un cambio importante para las familias beneficiarias, no significó la erradicación del fenómeno ya que por un lado, los recursos económicos no fueron

---

<sup>5</sup>Con fecha del 17 de noviembre de 1997 el Banco Interamericano de Desarrollo firmó un Convenio de Cooperación Técnica No Reembolsable No. ATN/SF-5340-ME hasta por un monto de \$3, 370,000.00 dólares para financiar el Programa de Atención a Menores en Circunstancias Especialmente Dificiles del Área Rural, que sería ejecutado por la Secretaría de Desarrollo Social a través del Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas en los Valles de Mexicali y San Quintín. Los servicios de educación y atención en guardería iniciados con el apoyo del BID continúan operando con recursos de las empresas durante cada temporada agrícola.

suficientes para beneficiar a la totalidad de las empresas y por el otro, no todos los productores estuvieron dispuestos a dar estos beneficios a sus trabajadores.<sup>6</sup>

En el caso particular del Sistema Educativo Estatal, estas medidas deberían de haber representado la oportunidad para que los niños y niñas trabajadores regresaran a las aulas. Además del acceso, hubiera representado la oportunidad de implementar medidas especiales considerando las desventajas en que muchos de estos niños se encontraban. Algunos con experiencias pasadas de reprobación y deserción, extraedad y otros tantos para quienes ésa hubiera sido la primera oportunidad de inscribirse en la escuela.

No obstante las oportunidades que parecieron significar por una parte, los cambios en las políticas laborales de las empresas hortícolas y por otra, la suma de esfuerzos y recursos institucionales, tanto nacionales como internacionales para atender la falta de oportunidades educativas, de salud y de nutrición para esta población, los resultados de este trabajo muestran que en las familias y en las escuelas estudiadas estos sucesos no causaron el impacto esperado.

Las dinámicas de las escuelas permanecieron ajenas a esta situación. La información de lo que ocurría con el rechazo masivo de los menores de 14 años que trabajaban como jornaleros a finales de los noventa en el Valle de Mexicali, sólo inquietó a las familias que tuvieron que restar docenas de cebollas a su raya semanal. Principalmente las encabezadas por mujeres, de cuyo salario dependía el sustento familiar, y que en la mayoría de los casos, el trabajo de los hijos mayores aunque no fueran adultos, representaba hasta el cincuenta por ciento del ingreso semanal.

---

<sup>6</sup> Es importante recordar que las empresas agrícolas contratantes de mano de obra infantil, junto a los padres de familia que autorizaban y en ocasiones hasta exigían oportunidades laborales para sus hijos menores, fueron el blanco de las críticas por parte de algunos sectores sociales y también de las instituciones responsables del bienestar social de esta población, quienes justificaban la falta de atención y solución a este problema en el poder económico de los empresarios y en la autoridad de los padres sobre las decisiones relativas a la crianza de los hijos.

Lo ocurrido durante el periodo de ajustes y reacomodos del mercado de mano de obra jornalera durante la década anterior en el Valle de Mexicali, mostró una vez más la inercia que caracteriza a nuestras instituciones y su incapacidad de reaccionar ante la presencia de coyunturas que como ésta, hubiera significado un cambio importante en las condiciones de vida de los trabajadores agrícolas, principalmente de la niñez, y no poca cosa: la eliminación del trabajo infantil acompañado de las oportunidades educativas.

Para el año 2004, la oficina del Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas de la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) reportaba que en el Valle de Mexicali, a través del programa de escuelas y guardería móviles, se atendían alrededor de 520 niños en siete empresas agrícolas. En el periodo de 1995 a 1998, el Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas registró a un menor de 14 años por cada tres adultos en las parcelas de cebollín. Para ese mismo periodo, la Unión Agrícola Regional de Productores de Hortalizas reportaba 15 mil jornaleros que laboraban en alguna empresa agrícola, lo significa que en los campos agrícolas asistían aproximadamente 5 mil menores durante ese periodo.

De acuerdo a información recabada por la SEDESOL, una de las principales preocupaciones de los padres eran la falta de oportunidades educativas para sus hijos, a quienes aún teniendo planteles cerca de sus domicilios, les era difícil asistir, debido a que por sus extensas jornadas laborales, no podían hacerse cargo de sus hijos en las rutinas cotidianas como llevarlos a la escuela, alimentarlos y cuidarlos después del horario escolar.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> En 1997 el Programa de Jornaleros Agrícolas realizó con la autorización de dos empresas agrícolas una serie de talleres de planeación participativa en sus parcelas de cultivo de cebollín. En dichos talleres participaron 99 mujeres jornaleras, madres de familia quienes expusieron que unos de sus principales problemas era que sus hijos en edad escolar no podían asistir a la escuela por temor a dejarlos solos en las colonias. Algunas inscribían a sus hijos después de la edad reglamentaria, esto es, pasados los seis años por considerar que con mayor edad estarían más seguros al quedarse solos. Otras de las madres trabajadores, comentaron que dejaban a sus hijos pequeños para que asistieran a la escuela a cargo de los hermanos mayores, siendo los últimos también menores de edad, situación que las mantenía en una angustia constante por el temor a que algo malo les sucediera. También comentaron que aunque les dejaban la comida preparada los niños no comían, llegaban tarde a la escuela o no asistían con regularidad por lo que con frecuencia recibían quejas de parte de la escuela.

El problema de la educación en los grupos sociales de escasos recursos como son los jornaleros agrícolas ha sido estudiado desde diferentes perspectivas teóricas. Estudios realizados en la sociología de la educación, señalan la influencia de los factores extraescolares en los niveles de eficiencia de los estudiantes pobres. Entre los principales factores identifican las presiones económicas, el bajo nivel educativo de los padres, los pocos o ningún estímulo a la educación, la necesidad de incorporarse tempranamente a las actividades productivas y el entorno escolar, entre otros.

Así, la pobreza en educación se manifiesta básicamente como un problema de desigualdad de oportunidades en un triple sentido: Como la menor posibilidad que tienen los pobres de ingresar oportunamente a las instituciones del sistema educativo. Como la menor posibilidad que tienen de permanecer en dichas instituciones el tiempo necesario para terminar los ciclos escolares respectivos. Como la menor posibilidad de alcanzar índices satisfactorios de aprovechamiento escolar. (Padilla, 2001:311)

En nuestro país la política pública, incluida la educativa está influida por la teoría del capital humano, la cual postula los múltiples efectos sociales de la educación formal como vía para que los individuos obtengan mejores empleos, mayores ingresos y una ciudadanía ilustrada y preparada para el ejercicio de la democracia, lo que redundaría en una mejor calidad de vida para todos sus miembros.

Sin embargo, múltiples estudios en el campo de la investigación educativa desde esta teoría, en la vertiente de la calidad educativa, refutan sus postulados y señalan que, como en el caso de México, aún cuando existen las disposiciones legales y políticas para el acceso universal a la educación básica, la falta de equidad en las oportunidades educativas al tratar igual a los desiguales, esto es a los grupos sociales más pobres - como los indígenas, los jornaleros agrícolas y las poblaciones de las zonas urbano marginales, entre otros- impide que dicha teoría se corrobore en la práctica (Llamas, 2007).

Debido a que las familias jornaleras agrícolas, como lo indican los resultados de los estudios realizados en el valle de Mexicali, registran bajos niveles de educación y de acuerdo a la literatura revisada como grupo social, acceden a una educación de baja calidad y cuentan con menos oportunidades educativas, en el presente trabajo se planteó como objetivo general: Explorar la manera en que los factores sociales y económicos, sumados a las deficiencias del propio sistema educativo, contribuyen a crear condiciones de inequidad educativa para los hijos de los jornaleros agrícolas del Valle de Mexicali que cursan el nivel primaria.

Como objetivos específicos se plantearon los siguientes:

- 1.- Conocer el marco jurídico en el que se establecen los derechos y obligaciones de los involucrados en la prestación de los servicios educativos de los grupos sociales de escasos recursos.
- 2.- Conocer las acciones que las autoridades educativas realizan para impulsar la educación básica, entre las familias de escasos recursos como los jornaleros agrícolas.
- 3.- Investigar las condiciones bajo las cuales los hijos de trabajadores agrícolas asisten, permanecen y egresan de la escuela primaria.
- 4.- Conocer cuáles son las expectativas laborales y educacionales de las familias jornaleras aún cuando se enfrentan a obstáculos de tipo económico para poder alcanzar dichas expectativas.

El desarrollo del trabajo se articuló bajo las siguientes preguntas de investigación. De acuerdo al marco jurídico vigente ¿cuáles son las responsabilidades de los agentes sociales involucrados en el problema educativo de la población jornalera del Valle de Mexicali? ¿Qué medidas lleva a cabo el sistema educativo estatal para atender los problemas de acceso y permanencia de las familias jornaleras? ¿Bajo qué condiciones ingresan y concluyen sus ciclos escolares los hijos de los jornaleros agrícolas? ¿Por qué registran bajos niveles educativos cuando no existen problemas de infraestructura escolar? ¿Cuáles son las expectativas laborales y educacionales de las familias jornaleras? ¿Qué se puede hacer desde la escuela para mejorar las oportunidades educativas de las familias jornaleras?

A nivel local, este trabajo intentó explicar el fenómeno desde el campo de la investigación educativa, específicamente desde la noción de “calidad educativa” para identificar los factores sociales y económicos, los insumos escolares y los procesos educativos, como elementos que contribuyen bajo determinadas circunstancias a crear condiciones de inequidad educativa entre la población jornalera agrícola del Valle de Mexicali.<sup>8</sup>

Para la realización del estudio se eligieron dos escuelas primarias: La escuela vespertina Valle de Mexicali de la colonia Del Sol y la escuela matutina Ana María Pineda de la colonia Nicolás Bravo, ambas localizadas en Ciudad Guadalupe Victoria, kilómetro 43. Los alumnos de estas escuelas son en su mayoría hijos de trabajadores agrícolas, quienes a partir de las movilizaciones de colonos demandantes de predios que tuvieron lugar a finales de la década de los ochentas, culminaron con la invasión de las parcelas agrícolas en las que formaron estos asentamientos y en las que actualmente se ubican las escuelas mencionadas.

A nivel local existe información estadística elaborada por el Sistema Educativo Estatal en la que escuelas como las estudiadas, son focalizadas por estar ubicadas en zonas con población de bajos recursos, porque presentan deficiencias en la infraestructura y porque los alumnos registran bajos niveles de aprovechamiento, reprobación, repetición y casos con extraedad. Para responder a lo anterior, el Sistema Educativo Estatal define de acuerdo a las políticas de tipo compensatorio, programas encaminados a resolver los problemas que tanto los profesores como directores, alumnos y padres de familia enfrentan para acceder a la educación primaria.

Este trabajo pretende sumarse a los resultados de los estudios realizados entre la población jornalera que dan cuenta de sus bajos recursos económicos y educativos.

---

<sup>8</sup> Se entiende por Investigación Educativa (IE) a “el conjunto de acciones sistemáticas y deliberadas que llevan a la formulación, diseño y producción de nuevos valores, teorías, modelos, sistemas, medios, evaluaciones, procedimientos y pautas de conducta en los procesos educativos. La eficacia de la IE radica en su influencia en la toma de decisiones de política educativa y en los educadores prácticos para producir mejoras efectivas en la educación”. (Latapí, 1994).

Asimismo, complementar con información cualitativa las estadísticas del propio Sistema Educativo Estatal. Particularmente, intentó documentar los sucesos que no por ser cotidianos en estas escuelas y familias, dejan de afectar y poner en riesgo el futuro escolar y por lo tanto laboral y económico de los niños y niñas que formaron parte de este estudio. Si bien logran ingresar a las aulas, las condiciones bajo las cuales permanecen y egresan, merecen conocerse tanto por las autoridades educativas como por la comunidad en general, para que sean sujetos de políticas compensatorias eficaces que les brinden mejores y más oportunidades educativas.

El presente trabajo se dividió en cinco capítulos. En el primero, con el propósito de contextualizar las dinámicas encontradas en los planteles escolares estudiados, se revisó el proceso de construcción del sistema educativo mexicano a partir de los cinco proyectos, que en opinión de los estudiosos del tema, han marcado su desarrollo<sup>9</sup>.

De acuerdo a este planteamiento, el primero se ubica a partir de la fundación de la Secretaría de Educación Pública en 1921 a cargo de José Vasconcelos, al que le seguirían distintos proyectos sobre la base del Artículo Tercero de la Constitución Política de 1917, hasta llegar a la administración de Luis Echeverría Álvarez, quien introducirá importantes reformas a partir de la promulgación de la Ley Federal de Educación en 1973. En dicha revisión, se observó en qué medida la educación básica ha representado históricamente una prioridad nacional al poner al centro de sus acciones la ampliación de la cobertura como una constante durante sus primeras etapas.

En el segundo capítulo se revisó el periodo de cambios introducidos a partir de la etapa de modernización del sistema educativo, el cual es de capital importancia pues a diferencia de los anteriores, se reconocen las deficiencias del sistema educativo y se cuestiona la calidad de la educación que se imparte en el país. Se revisa de manera general el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y la Ley

---

<sup>9</sup> Sobre este tema el investigador Meneses ha documentado el desarrollo del sistema educativo mexicano en sus obras: *Las enseñanzas de la historia de la educación en México* (1999) y *Tendencias Educativas Oficiales en México 1911-1934* (1986).

General de Educación en 1993; asimismo, factores tales como los resultados de la investigación educativa realizada en el país desde finales de la década de los sesenta, que influyeron de manera determinante en el diseño de las políticas modernizadoras

Se abordó también el concepto de calidad educativa desde su perspectiva multidimensional, para hacer énfasis en la dimensión de equidad, concepto que aparece como uno de los ejes fundamentales del actual discurso en política educativa y ampliamente desarrollado en el Capítulo III de dicha ley. Al final del capítulo se hizo un recuento de lo que en opinión de algunos investigadores representa los logros de la modernización educativa en el país.

El tercer capítulo presenta un panorama general de la educación básica en Baja California, particularmente del nivel primaria, a partir de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa (ANMEB) y la luz del Programa Estatal de Desarrollo Educativo 2001-2006. Se intentó problematizar el nivel a partir de los indicadores de eficiencia y eficacia del sistema a fin de conocer de acuerdo a las estadísticas estatales, cuál es el rezago en primaria en la entidad, así como las principales medidas que ha implementado el Sistema Educativo Estatal para crear condiciones de equidad en el acceso, la permanencia y el éxito escolar entre los alumnos de bajos recursos económicos. En particular se revisaron algunos de los programas de tipo compensatorio que operan a nivel local.

El cuarto capítulo se destinó a la exposición de los resultados del estudio realizado entre 57 familias jornaleras agrícolas, cuyos hijos e hijas menores cursan el nivel primaria. Entre los principales hallazgos cabe destacar que para una parte del grupo estudiado, el ingreso y la permanencia en el sistema escolar representa, como lo veremos más adelante, esfuerzos familiares alentados por la esperanza de alcanzar en el futuro, un mejor empleo y mejores salarios.

Mientras que para otros, el asistir a la escuela bajo las presiones que la pobreza les impone, no les representa oportunidades de cambios sustantivos en su futuro. La

urgencia de incorporarse al trabajo productivo como jornaleros antes de cumplir la mayoría de edad, les da la conciencia de que difícilmente concluirán la educación básica.

Por otra parte, se encontró que desde las escuelas Ana María Pineda y Valle Del Sol, la mayoría de los profesores realizan esfuerzos para que la falta de equipamiento y materiales escolares; así como la ausencia de programas de apoyo, sumados a las precarias condiciones de vivienda y de estímulos a la educación de estos alumnos, no obstaculicen el trabajo pedagógico ni su éxito escolar.

La metodología utilizada en el presente estudio fue de enfoque mixto, ya que combinó el método cuantitativo y cualitativo, como una estrategia de complementariedad de ambos enfoques para obtener la información que requerían las características del proyecto. Desde el enfoque cuantitativo de recolección de información se diseñaron y aplicaron dos cuestionarios estructurados y diferenciados, uno para los jefes de familia y otro para los menores que en el momento de la entrevista, cursaban algún grado del nivel primaria de las dos escuelas seleccionadas.

La estrategia cualitativa, se realizó mediante entrevistas semiestructuradas para obtener información de los profesores y a los directivos de las escuelas participantes. Un tercer instrumento fue la guía de observación que recoge las características generales de los planteles en términos de infraestructura, operación y equipamiento.

Gran parte de la información de corte cualitativo se obtuvo de las visitas realizadas a cada uno de las escuelas, a los asentamientos y a las viviendas de los alumnos entrevistados, con el objetivo de conocer de forma aproximada mediante la observación, los entornos escolares y comunitarios de las familias que participaron en el estudio.

El capítulo quinto y último de este trabajo, se destina a las conclusiones y recomendaciones.

## **Capítulo 1**

### **El sistema educativo mexicano (1921-2004)**

En el proceso de formación del Estado social mexicano la educación ha tenido un papel fundamental en cada una de sus etapas, desde la promulgación de la Constitución de 1917 en la que se garantiza la gratuidad de la enseñanza primaria impartida en las escuelas oficiales, hasta las últimas reformas encaminadas a modernizar el sistema educativo del país.<sup>10</sup> En cada escuela este proceso se sintetiza de manera distinta; los avances en la legislación y en la instrumentación de las reformas educativas aún vigentes, principalmente las orientadas al logro de la equidad educativa, guardan distancia de lo que se vive en escuelas primarias como las visitadas para fines de este estudio.

Para lograr un acercamiento que permita comprender las dinámicas y procesos que suceden en la vida cotidiana de estos planteles, es necesario adentrarse en la historia del Sistema Educativo Mexicano de tal manera que sea posible contextualizar sus avances, inercias y carencias. Si bien no es el propósito de este estudio el hacer un análisis exhaustivo del desarrollo histórico de esta institución, si se considera importante hacer una revisión general de lo que a consideración de los estudiosos del tema, ha determinado su evolución hasta el presente.

#### **1.1 Una breve revisión historiográfica del sistema educativo mexicano**

En la revisión de la historiografía sobre el desarrollo del sistema educativo mexicano, se pueden observar los intentos del Estado por hacer congruente la educación con el desarrollo nacional. En la literatura se encuentran coincidencias en la identificación de los proyectos que han marcado este proceso en el que se pueden apreciar los

---

<sup>10</sup> A partir de la firma del Acuerdo Nacional para la modernización Educativa en 1992 se inicia un periodo de reformas al Sistema Educativo Mexicano con lo que inicia la etapa llamada modernización educativa y que incluye la descentralización, reformas curriculares y pedagógicas para la educación básica (Zorrilla, 2002).

determinantes de tipo político, económico e ideológico que han influido en su concepción (Latapí, 1998) (Ornelas, 1998) (Meneses, 1999).

El primer proyecto se ubica en la administración del gobierno de Álvaro Obregón quien contempla en sus primeras reformas sociales federalizar la educación. Este periodo se caracteriza por la fundación de la Secretaría de Educación Pública en 1921 a cargo de José Vasconcelos para el que la ampliación de la cobertura, principalmente a las zonas rurales y la alfabetización fueron prioridades.

Un segundo proyecto fue el instrumentado por el presidente Calles, quién al dar un fuerte impulso a la industrialización del país, instruyó a su secretario de educación Narciso Bassols para que la educación técnica tuviera un peso importante con el fin de responder a los retos que marcaba la participación del país en esta nueva etapa (Meneses, 1999).

El tercer proyecto se definió por la concepción de un modelo socialista de educación durante la administración del presidente de Lázaro Cárdenas, quien promueve una reforma al Artículo Tercero de la Constitución en la que establece además de los postulados laicos y socialistas, el derecho a la educación primaria y adiciona el principio de obligatoriedad.<sup>11</sup>

El cuarto proyecto es el denominado de la Unidad Nacional impulsado por el presidente Ávila Camacho y su secretario de educación Jaime Torres Bodet, que mediante modificaciones al artículo Tercero de la Constitución elimina el término socialista proponiendo una educación integral, democrática, laica, nacionalista y gratuita -para el caso de la impartida por el Estado-. Durante la vigencia del proyecto denominado de la unidad nacional que inicia con las primeras administraciones de los gobiernos

---

<sup>11</sup> En el libro *La política Social y el Combate a la Pobreza en México* (Ordóñez, 2002:72) su autor señala que uno de los avances más importantes en política social durante la administración del presidente Lázaro Cárdenas fue el reconocimiento a la educación primaria como un derecho de todo mexicano y “la extensión de la educación a los medios rural y urbano con la construcción de escuelas y la contratación de nuevos profesores. Los trabajadores de la educación durante este sexenio pasó de 22, 161 a más de 36 mil, es decir, 64% más que al inicio de la gestión”.

postrevolucionarios extendiéndose hasta la administración del presidente Gustavo Díaz Ordaz, se dio impulso al crecimiento de la matrícula, a las campañas de alfabetización, las misiones culturales y la institución de los libros de texto gratuitos entre otros aspectos (Meneses,1999). Destaca en este periodo la creación del Plan de Once años, que ante el rezago educativo del país, tuvo como propósito el ingreso de todos los niños a la educación primaria en un plazo de once años.

De la revisión de este primer bloque de proyectos educativos correspondientes a los gobiernos postrevolucionarios, se pueden identificar dos preocupaciones fundamentales: la primera, concerniente a los aspectos políticos e ideológicos determinantes para la consolidación del sistema político mexicano de estos periodos, y que tienen sus principales manifestaciones en las definiciones de los conceptos ideológicos de fondo que transmitiría el sistema político a través del proceso educativo, principalmente en los niveles básicos como los relativos al laicismo, el socialismo y la democracia.

Paralelo a los proyectos políticos subyacentes, se identifica la prioridad por la expansión del sistema educativo a toda la república, la permanencia de la gratuidad, la obligatoriedad así como establecer la educación primaria en un derecho fundamental para todos los mexicanos. Como se puede observar, en esta primera etapa están ausentes las reflexiones y discusiones sobre el tipo de educación que en términos de calidad se estaba impartiendo en las escuelas del país y que en las administraciones posteriores generarían un debate tanto al interior del gobierno como desde la academia.

El quinto y último proyecto se sitúa a partir de la administración de Luís Echeverría Álvarez (1970-1976), mismo que reviste de crucial importancia por el diseño e impulso de las políticas de corte modernizador cuya implementación continúa hasta el presente. Una de las primeras acciones para el impulso de las primeras reformas a la educación, fue la creación de la Comisión Coordinadora de la Reforma Educativa, responsable de organizar los foros para la discusión de la educación nacional de la cual derivó en la

reforma a la educación básica a través de la que se modifican los libros de texto, los criterios pedagógicos y se promulga la Ley Federal de Educación en 1973 para suplantar la expedida en 1941. En esta nueva ley se define a la educación como una institución del bien común y establece las bases para que todos los habitantes del país reciban educación con las mismas oportunidades.

En la administración de José López Portillo (1976-1982) se llevó a cabo un diagnóstico de la situación escolar en el nivel básico que identificó bajos índices de eficiencia en los primeros grados de la primaria que, se presumía, estaban asociados con la inasistencia de los niños a la educación preescolar. Durante este periodo se diseña el Plan Nacional de Educación (PNE) que plantea varias prioridades entre ellas, la educación preescolar y la puesta en marcha del Programa “Educación para Todos”, cuya meta era atender a todos los niños con rezago educativo. Asimismo, se crea en 1978 la Universidad Pedagógica Nacional con el objetivo de mejorar la formación de los maestros y elevar la calidad de la educación. Otra de las acciones relevantes en materia de abatimiento del rezago fue la operación del Programa Nacional de Educación para Grupos Marginados en 1978.<sup>12</sup>

Durante el gobierno de Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988), el presupuesto en el renglón de educación fue reducido debido a la fuerte crisis económica que azotó al país durante esta década. Las acciones de educación se orientaron a mantener la cobertura de atención sin abatir los rezagos. No obstante, y a pesar de las dificultades presupuestales y sus impactos en la educación, en este gobierno se introduce el concepto de calidad educativa, lo que marca una diferencia de los anteriores que habían basado sus políticas principalmente en la ampliación de la cobertura.

La administración de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) se caracterizó por la modernización del sistema escolar mediante la creación del Programa para la Modernización Educativa 1989-94, cuyo objetivo principal fue la conformación de un

---

<sup>12</sup> ([www.diputados.gob.mx/cesop/](http://www.diputados.gob.mx/cesop/))

sistema de mayor calidad, acorde a los cambios económicos que requería el país en el contexto de las nuevas políticas internacionales marcadas por el libre mercado. Durante este sexenio se dieron cambios importantes como las modificaciones al artículo tercero y la promulgación de la Ley General de Educación de 1993, en sustitución de la Ley General de Educación de 1973, en la que se establece la búsqueda de la calidad y la equidad educativas a la par de la cobertura educativa.

El gobierno de Ernesto Zedillo (1994-2000) continuó con la política modernizadora. Entre sus principales logros fue la ampliación de la cobertura de los servicios educativos con criterios de equidad, para lo cual se diseñaron importantes estrategias de tipo compensatorias como la puesta en marcha del Programa de Educación, Salud y Alimentación (PROGRESA) cuyo objetivo primordial era garantizar la asistencia escolar de los alumnos de bajos recursos mediante la entrega de becas.

Durante esta administración se registra un avance importante en materia de evaluación educativa mediante la consolidación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa y la formulación del Programa de Instalación y Fortalecimiento de las Áreas Estatales de Evaluación en 1996. Como resultado de estas iniciativas, se integran equipos que se profesionalizan en el campo de la evaluación educativa para llevar el registro de los avances educativos y de sus factores asociados.

En este periodo se lleva a cabo la primera aplicación de las pruebas de estándares nacionales de comprensión lectora y matemática en secundaria, y el seguimiento del estudio Evaluación de la Educación Primaria. Además de estas acciones, se implementa el programa denominado “La Gestión en la Escuela Primaria”, que inició con carácter experimental en 1997 en 183 planteles escolares de cinco entidades federativas. Con este proyecto da inicio la política de participación social con el objetivo de que los miembros de las comunidades escolares - directivos, supervisores, maestros, estudiantes y padres de familia- trabajaran de manera organizada para la transformación de la escuela y de la calidad de la educación que se impartiría en cada una de estas.

## **1.2 La investigación educativa y sus primeros diagnósticos sobre la situación educativa del país**

Este breve recorrido por los principales proyectos educativos permite dar una idea general de lo que a juicio de algunos estudiosos del tema, ha caracterizado al sistema educativo mexicano: la discontinuidad en los proyectos y la falta de evaluación de sus impactos, así como la ausencia de un modelo de país a largo plazo (Meneses, 1999).

Tales conclusiones se desprenden de estudios realizados en el campo de la investigación educativa, disciplina que de acuerdo a los propios investigadores, sus antecedentes en el país se remontan a la década de los años treinta con la creación de diversos organismos que a la fecha continúan vigentes: El Instituto Nacional para la Educación, el Centro Regional para la Educación Adulta y el Alfabetismo Funcional de América Latina (CREFAL) y el Instituto de América Latina, ambos de la UNESCO y posteriormente con el Centro de Estudios Educativos (CEE) en 1961.<sup>13</sup>

Es hasta los años setenta cuando la investigación educativa se institucionaliza y aumenta su reconocimiento dentro de la comunidad científica, convirtiéndose en un punto de referencia sobre las decisiones de políticas públicas educativas. Es así como se desarrolló un número amplio y heterogéneo de instituciones y centros de reconocido prestigio tales como: el Departamento de Investigación Educativa CINESTAV-IPN y la Universidad Pedagógica Nacional, el Centro de Estudios Universitarios (CESU-UNAM), todas instituciones públicas pero también privadas como la Universidad Iberoamericana y el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM).

Esta heterogeneidad se refleja en los distintos enfoques y estrategias para la producción del conocimiento y en las metodologías utilizadas. Sin embargo, la mayor cantidad de estudios realizados sobre y para la educación en México se apega al enfoque del capital humano y se ha centrado en los temas relacionados con las

---

<sup>13</sup> Un panorama amplio sobre la investigación educativa en México se encuentra en el documento Reporte de Investigaciones sobre el Sistema de Investigación y Desarrollo en México OCDE/CERI <http://www.oecd.org/dataoecd/42/23/32496490.pdf>

necesidades de desarrollo educativo del país y con el involucramiento directo de investigadores mexicanos en la investigación para mejorar la calidad de la educación.

Por consiguiente, entre los temas predominantes de la investigación educativa se encuentran: La desigualdad en la distribución de las oportunidades educativas, la exploración de alternativas para disminuir la desigualdad, los trabajos enfocados al análisis de las variables internas en las escuelas y los estudios sobre los efectos sociales y educacionales de los programas compensatorios (Bazdresch, 1999).

Bajo los enfoques y las prioridades señaladas en el párrafo anterior, es como las primeras investigaciones en materia educativa revelan que durante la primera etapa del proyecto modernizador que abarcó las décadas de los setenta y ochenta, se alcanzó un importante crecimiento en la matrícula pero fue insuficiente para aliviar las desigualdades educativas; asimismo señalan que una de las preocupaciones más importantes que se introdujo con este proyecto fue la baja calidad de la educación, concepto basado en la medición de los aprendizajes de los alumnos, cuánto y qué aprendían así como su relevancia (Ornelas, 1998).

Otro aspecto que se cuestionaba en ese momento eran los problemas para el ingreso, los niveles de deserción y la eficiencia terminal de quienes si bien lograban el acceso, no les era posible el egreso oportuno del sistema escolar. Los resultados de estos estudios han tenido una fuerte influencia para la introducción de las reformas educativas fundamentalmente en lo referente a la calidad, equidad y la evaluación misma (Ornelas, 1998).

De lo anterior, se puede deducir que como resultado de los diferentes proyectos educativos, al iniciar la primera década del siglo XXI el sistema educativo nacional se expresa en dos modalidades: En la primera se puede apreciar y valorar los avances en la infraestructura, la cobertura y las cifras de éxito escolar registradas; así como la conformación de un marco jurídico encaminado a igualar las oportunidades educativas y al logro de una educación de calidad, entendida como el sistema educativo que

“incluye el nivel de aprendizaje que alcanzan los alumnos, pero también la medida en que una escuela o sistema educativo consigue que los niños y los jóvenes en edad escolar acudan a la escuela y permanezcan en ella, al menos hasta el final del trayecto obligatorio”.<sup>14</sup>

La segunda modalidad es la que a partir de las investigaciones realizadas en el campo de la educación y de los recientes informes de evaluación sobre la calidad educativa en el país, revelan los todavía miles de niños y niñas de familias y escuelas de bajos recursos que en la primera década de este siglo que comienza, no han podido superar la diferencia histórica entre las escuelas rurales y urbanas, siendo las primeras las que siguen registrando deficiencias en la infraestructura así como en los insumos educativos y por ende los más bajos niveles de aprovechamiento.

Como veremos en los resultados de este trabajo, el problema de la falta de igualdad de oportunidades educativas y de equidad continúa, aún cuando los propósitos por superarlos aparecen reiteradamente en los planes de desarrollo de las últimas administraciones<sup>15</sup>.

### **1.3 La educación básica, históricamente una prioridad nacional**

La educación básica y particularmente el nivel primaria ha sido prioridad para el gobierno mexicano en la medida en que representa un instrumento básico y estratégico para el desarrollo; ya que provee la información, conocimientos, valores y competencias (destrezas y habilidades) requeridas en una sociedad y en un mundo caracterizado por una alta competitividad entre los países. Existen amplios estudios que muestran los efectos positivos de la educación en la participación social, y en la construcción de sistemas más democráticos (Prawda, 2001).

---

<sup>14</sup> “La Calidad de la Educación Básica en México” Primer Informe Anual 2004. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

<sup>15</sup> Los Planes Nacionales de Desarrollo en los periodos de los presidentes Carlos Salinas (1988-1994), Ernesto Zedillo (1994-2000) y Vicente Fox (2000-2006).

Por otro lado, y desde posiciones marcadamente optimistas, a este nivel de educación se le han atribuido también, valores y expectativas que al pasar el tiempo y con base a los resultados de la investigación educativa, se ha logrado desmitificar. En el contexto actual, es sabido que la educación básica por sí misma es incapaz de modificar la distribución del ingreso y la forma en que la sociedad está estructurada.

Se reconoce también que ya no es un canal de movilidad social como lo fue en la primera mitad del siglo anterior ya que actualmente ésta se halla asociada a la terminación de niveles superiores de educación y a variables económicas como los niveles de ingreso y la calidad de los empleos, entre otras y que difieren en cada país (Reimers, 2002).

En el caso de México, como lo registran las estadísticas, el acceso a los niveles básicos de educación para los pobres ha aumentado significativamente, sin embargo el acceso a los niveles altos con lo que es posible lograr movilidad social están restringidos para ellos (Reimers, 2002). En la visión actual la educación básica se le vincula mucho más a la calidad de vida que con su impacto económico, traducido en niveles de ocupación e ingreso (Schmelkes, 2002).

A partir de las modificaciones al Artículo Tercero Constitucional y de la publicación de la Ley General de Educación en 1993, se establece que la educación básica en el país la comprenden los niveles de preescolar (3 a 5 años), primaria (6 a 11 años) y secundaria (12 a 14 años). Según las cifras del inicio del ciclo escolar 2003-2004, más de 24 millones de niños y jóvenes asisten a alguno de estos grados en más de 205 mil escuelas en las que laboran un millón 60 mil 143 maestros.

Como se puede observar, la educación básica es el nivel educativo más numeroso del país y uno de los más grandes del mundo pues representa casi el 80 % del total del sistema. A su vez el nivel primaria es el que cuenta con la mayor cantidad de alumnado con una matrícula de 14, 857,191 estudiantes distribuidos en 99,463 escuelas (INEE, 2003)

**Cuadro No. 1**  
**Cifras de Educación Básica**

<b>Nivel</b>	<b>Alumnos</b>	<b>Maestros</b>	<b>Escuelas</b>
Preescolar	3,635,903	163,282	74,758
Primaria	14,857,191	557,278	99,463
Secundaria	5,660,070	325,233	29,749
<b>Total</b>	<b>24,153,164</b>	<b>1,045,793</b>	<b>203,970</b>

Fuente: Secretaría de Educación Pública (2003).

Las cifras de ampliación en la cobertura muestran logros importantes, esto se ha reflejado en mayores niveles de escolaridad en la población de 15 años y más que pasó de 7.6 años en 2000 a 7.8 grados en 2003 (Ver cuadro 2).

**Cuadro No. 2**  
**Indicadores del Sistema Educativo Mexicano**

	<b>1990-1991</b>	<b>1995-1996</b>	<b>2001-2001</b>	<b>2002-2003</b>
<b>Generales</b>				
Analfabetismo, %	12.1	10.6	9.2	8.8
Escolaridad Promedio, grados	6.5	7	7.6	7.8
<b>Educación preescolar</b>				
Atención de 3 años, %	7.5	10.8	15.3	20.6
Atención de 4 años, %	42.7	48.8	54.8	63.2
Atención de 5 años, %	68.5	76.1	79.3	81.4
Atención de 3, 4 y 5 años, %	39.5	45	50.1	55.5
<b>Educación Primaria</b>				
Cobertura, %	93.5	93.2	92.9	93.1
Deserción, %	4.6	3.1	1.9	1.5
Reprobación, %	10.1	7.8	6	5.4
Eficiencia Terminal, %	70.1	80	86.3	88
Alumnos por maestro	30.5	28.3	24.6	26.7
Alumnos por escuela	175	154.2	149.4	149.4
<b>Educación Secundaria</b>				
Absorción, %	82.3	87	91.8	94.1
Cobertura, %	67.1	72.7	81.6	85.6
Deserción, %	8.8	8.8	8.3	6.9
Eficiencia Terminal, %	73.9	75.8	74.9	78.8
Alumnos por grupo	33	32.1	30	30
Alumnos por escuela	217.9	200	188.7	190.3

Fuente: Secretaría de Educación Pública (2003)

Sin embargo, como veremos más adelante, si bien la cobertura es una dimensión importante de la calidad así como un indicador para medir los avances en la educación, las evaluaciones aplicadas al funcionamiento del sistema educativo mexicano han revelado que los problemas se encuentran en otras áreas claves tales como: la falta de oportunidades de ingreso, la deserción, la reprobación y la extraedad. En cifras, esta problemática arroja que de 20 millones de niños y niñas en edades de 6 a 14 años, alrededor de 1 millón sigue fuera de la escuela, lo que representa el 5% del total de este grupo poblacional.

#### **1.4 La evaluación educativa y las nuevas prioridades del sistema educativo mexicano**

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2004), en su primer informe de resultados publicó que la gran mayoría de los niños en edad de asistir a primaria lo hace y que la cobertura neta para el ciclo 2003-2004 fue de 98.6 por ciento.<sup>16</sup> Sin embargo, -continúa el informe- en ese nivel se registra de manera importante el problema de la extraedad por retraso, pues alrededor del 72 por ciento de los menores en sexto grado tienen los 11 años de edad como lo establece la normatividad. Sin embargo, el 28 por ciento restante está en la escuela en la mayoría de los casos, pero retrasado respecto a la edad normativa.<sup>17</sup>

Respecto al fenómeno del retraso escolar -continúa el informe- se produce a lo largo del trayecto por reprobación, en un promedio de cinco por ciento anual a nivel nacional; deserción en 1.3 por ciento y la eficiencia terminal es de 89 por ciento. Esto significa que una cantidad importante de niños y niñas no termina la primaria a la edad estipulada o lo hace tiempo después (INEE, 2003).

En relación a la falta de oportunidades de ingreso y permanencia, el INEE revela que de acuerdo al censo 2000, poco menos del dos por ciento de las personas de 12 a 15 años declaró no haber asistido nunca a la primaria y un 4.6 por ciento adicional la dejó

---

<sup>16</sup> La Calidad de la Educación en México. INEE 2003.

<sup>17</sup> El concepto de extraedad es utilizado para designar a los niños que están fuera de su edad cronológica en relación al grado que cursan.

sin terminar, y observa que si bien es cierto son cifras porcentuales pequeñas, representan a unos cuarenta mil niños de cada cohorte que se queda sin escuela cada año y unos cien mil más de cada cohorte no logran terminar la primaria. Respecto a los sujetos representados en estas cifras, señala que se trata de niños de familias campesinas indígenas que viven en comunidades muy pequeñas y apartadas o migrantes (INEE, 2003).

De acuerdo a los resultados de diferentes estudios en el campo de la investigación educativa, la falta de oportunidades educativas también afecta a las familias y niños en edad escolar tanto de zonas rurales como urbanas quienes teniendo planteles educativos cercanos, incluso a sus hogares, las dificultades de ingreso, permanencia, éxito escolar y la extraedad están determinadas principalmente por la situación de pobreza en la que viven, por los bajos o en ocasiones ningún nivel educativo de los padres (factores exógenos) y en algunos casos por causas atribuibles al propio sistema (factores endógenos) (Muñoz, 1994) (Galeana, 1997).

En cuanto al gasto público destinado a la educación, también se han registrado aumentos importantes tal como señala el INEE: “Entre 1990 y 2004, el gasto por alumno en todos los niveles del sistema educativo aumentó de 13.87 por ciento del PIB per cápita a 21.8. En primaria el gasto por alumno pasó de 5.78 por ciento del PIB per cápita a 13.28 por ciento. En preescolar subió de 6.93 por ciento a 14.48. En secundaria el incremento relativo fue el menor de los tres niveles, pasó de 11.55. por ciento del PIB per cápita en 1990 a 20.17 en 2004”.

Comparativamente, el gasto educativo en México es muy inferior en términos absolutos al de los países que integran la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) pero es importante tomar en cuenta la distancia que separa al país en términos de ingresos del resto de los países miembros. En su más reciente informe, dicha Organización reveló que México invierte por alumno 2 mil 405 dólares, con lo que se

encuentra al final de los países miembros; muy lejos de los 12 mil 788 de Estados Unidos o de los 12 mil 195 de Suiza que encabezan la lista.<sup>18</sup>

La información contenida en los párrafos anteriores muestra que en los años recientes, mediante diversas estrategias se han contribuido al conocimiento sobre el funcionamiento del Sistema Educativo Mexicano, principalmente en lo que respecta a la medición de la calidad educativa que se imparte en los planteles del país. Particularmente desde que la OCDE estableció en 1997 la prueba PISA, Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos de primaria, secundaria y bachillerato con el objetivo de medir los conocimientos en el análisis lógico-matemático, la comprensión de lectura y el conocimiento de la ciencia. Asimismo, a partir de la década de los años noventa se empezaron a desarrollar proyectos orientados a la evaluación de la escuela como unidad organizacional con enfoques de corte cualitativo a fin de conocer su funcionamiento, transformarla en vehículo de cambio para mejorar la calidad de la enseñanza y el ambiente escolar. El principal proyecto de esta naturaleza es el denominado *Escuelas de calidad*.

Actualmente existe un amplio registro de acciones de evaluación que va desde los anuarios estadísticos de la década de los años sesenta, hasta los informes de resultados que a partir del 2003, emite anualmente el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa, en el que se difunde el estado de la calidad de la educación básica en México. Las acciones de evaluación emprendidas por el Instituto así como la difusión de sus resultados, son de crucial importancia porque arrojan un diagnóstico de la situación educativa del país que permite dar sustento y orientación a las acciones y políticas públicas orientadas a mejorar la calidad educativa desde las instituciones competentes.

---

<sup>18</sup> Las últimas cifras señalan que México se aproxima al siete por ciento de gasto educativo, del cual una proporción importante se destina principalmente a gasto corriente y muy poca a inversión. En este sentido, un análisis más detallado explicaría en gran medida las deficiencias en la calidad del sistema educativo. Es importante señalar que en las cifras nacionales existen diferencias en el gasto por entidad federativa. Más adelante se revisará el gasto particular de Baja California.

De esta breve revisión se deduce que existe un amplio conocimiento sobre el sistema educativo mexicano que ha sido construido no sólo desde la perspectiva oficial sino también desde la academia, sus resultados revelan las nuevas prioridades del sistema educativo: que los mexicanos en edad escolar reciban una educación de calidad.

Desde una perspectiva macro se observan importantes logros como los ya mencionados en los ámbitos de cobertura, incrementos en los grados de escolaridad de la población, entre otros; sin embargo, estudios a nivel micro como el que representa este trabajo, dan cuenta de las carencias por las que todavía atraviesan niños en edad escolar hijos de trabajadores agrícolas y las escuelas Anan María Pineda y Valle del Sol, quienes aún no se han visto beneficiadas por los avances en materia de políticas educativas; que muestran evidentes condiciones de rezago y que están lejos recibir una educación de calidad.

## **Capítulo 2**

### **Hacia la construcción de un sistema educativo moderno**

#### **2.1 Definición y componentes del sistema educativo mexicano**

A lo largo del siglo XX, la educación se ha configurado y establecido como un derecho Constitucional de todos los mexicanos. Para el ejercicio de este derecho fundamental, ha sido precisa la construcción del sistema educativo mexicano. La definición formal del concepto “sistema educativo” aparece en el Artículo 10 de la Ley General de Educación promulgada el 13 de julio de 1993 que a la letra dice:

*“el sistema educativo mexicano está integrado por educandos y educadores; autoridades educativas; planes, programas, métodos y materiales; instituciones educativas del Estado y sus organismos descentralizados; instituciones educativas particulares; e instituciones de educación superior autónomas. El sistema tiene dos modalidades: la educación escolarizada y la no escolarizada. La primera, constituye la parte más amplia del conjunto y está integrada por tres tipos que son: educación básica, media superior y superior....”.*

En términos cuantitativos, la parte escolarizada comprende un total de casi 31 millones de alumnos atendidos por millón y medio de maestros, en más de 225 mil escuelas mayoritariamente de carácter público (Ver cuadro 3). Es pertinente señalar que, debido a lo amplio del tema y en atención a los objetivos del trabajo que nos ocupa, solo se revisará el tipo educación básica en el nivel primaria en la variante de servicios generales.

**Cuadro 3**  
**Cifras Básicas Del Sistema Educativo**

Tipo Educativo	Nivel	Alumnos	Maestros	Escuelas
Educación Básica	Preescolar	3,635,903	163,282	74,758
	Primaria	14,857,191	557,278	99,463
	Secundaria	5,660,070	325,233	29,749
	Subtotal	24,153,164	1,045,793	203,970
Educación Media Superior	Profesional técnico	359,171	31,683	1,659
	Bachillerato general	1,977,450	141,137	7,515
	Bachillerato técnico	958,651	61,024	2,153
	Subtotal	3,295,272	233,844	11,327
Educación Superior	Técnico superior	65,815	--	--
	Lic. Normal	166,873	17,280	664
	Lic. Universitaria	1,865,816	192,593	2,539
	Posgrado	138,287	21,685	1,283
	Subtotal	2,236,791	231,558	4,486
Escolarizada	Subtotal	29,685,227	1,551,195	219,783
Capacitación		1,164,667	36,398	5,295
<b>TOTAL</b>		<b>30,849,894</b>	<b>1,547,593</b>	<b>225,078</b>

Fuente: Secretaría de Educación Pública (2003)

## **2.2 La calidad educativa, imperativo para un sistema moderno**

En la definición de sistema educativo se incluyen algunos de los elementos fundamentales del sistema como son: las políticas, las instituciones, los procesos y los actores. La debida articulación de estos elementos deberían dar por resultado un sistema educativo de calidad, entendida como un concepto multidimensional, definición acuñada por la investigación educativa realizada en el país durante la década de los ochenta, en la que, superado el reto de la cobertura, persistían los problemas de acceso y permanencia en la escuela; se cuestionaba la relevancia de los aprendizajes para la vida presente y futura de los educandos así como el egreso oportuno de cada nivel educativo.

Es a partir de la detección de estos problemas y de la exigencia de atenderlos, que se introduce el concepto de calidad educativa tanto en el marco jurídico como en los planes y programas de gobierno. Una muestra de ello es El Programa Nacional de Educación 2001-2006, en el que se señala que un sistema educativo podrá considerarse de buena calidad si implica las siguientes dimensiones: Relevancia, establece un currículo adecuado a las circunstancias de la vida de los alumnos (pertinencia) y a las necesidades de la sociedad. Mediante la eficacia interna y externa se busca lograr que la más alta proporción de destinatarios acceda a la escuela, permanezca en ella hasta el final del trayecto y egrese alcanzando los objetivos de aprendizaje establecidos en los tiempos previstos para ello.

La dimensión de impacto consigue que los aprendizajes sean asimilados en forma duradera y se traduzcan en comportamientos sustentados en valores individuales y sociales, con lo que la educación será fructífera para la sociedad y el propio individuo. La eficiencia se traduce en que se cuente con recursos humanos y materiales suficientes, sean usados de la mejor manera posible, evitando derroches y gastos innecesarios. Finalmente la dimensión de equidad, que tiene en cuenta la desigual situación de alumnos y familias, las comunidades y las escuelas, y ofrece apoyos especiales a quienes lo requieren, para que los objetivos educativos sean alcanzados por el mayor número posible de estudiantes.

Desde la perspectiva multidimensional del concepto de calidad educativa es posible hacer un acercamiento para caracterizar a las escuelas del país y los servicios que en ellas se imparten. Las disparidades entre diferentes regiones como el norte y el sur, o entre zonas como las urbanas y las rurales arrojarían un abanico de posibilidades en cuanto la combinación de las dimensiones señaladas.

Si bien cada una de éstas son necesarias para alcanzar la calidad educativa, es importante señalar que el análisis y el logro de los objetivos de cada una rebasan los propósitos de este trabajo, por lo tanto, en atención a los fines propuestos, sólo se trabajará con la dimensión de equidad que Zorrilla (2002) define como *“la cualidad de*

*un sistema educativo que apoya diferencialmente a los educandos, las escuelas, las comunidades, los municipios, los estados, en función de las necesidades de cada uno, para que todos alcancen los aprendizajes planeados y se haga efectivo el derecho a la educación de cada individuo y la igualdad de oportunidades de acceso, permanencia y egreso oportuno de cada nivel educativo”.*

Como se observa, el término de equidad tomado como una de las dimensiones que caracterizan a un sistema educativo de calidad, al igual que como concepto explicado en los términos anteriores, aluden a un trato diferenciado para quienes por razones sociales y económicas presentan desventajas para ingresar, permanecer y egresar con oportunidad de los ciclos escolares. La diferenciación consistirá entonces, en la identificación tanto de los estímulos como de los recursos que sean necesarios para que quienes estén en dicha situación los reciban en los tiempos requeridos y en las cantidades y en los espacios adecuados.

Por lo tanto, en lo que respecta a las escuelas visitadas para el presente trabajo, la equidad toma particular relevancia, ya que su logro significaría una transformación sustancial de las condiciones bajo las cuales opera el sistema educativo, en beneficio de estos planteles y de su población escolar. En el capítulo reservado para el análisis de los resultados, revisaremos en qué medida los conceptos de equidad aquí señalados, aplican en la situación escolar de los alumnos y de las escuelas. Pero antes se revisarán las políticas educativas que han contribuido a la modernización del Sistema Educativo Mexicano y que incorporan la equidad como uno de sus ejes principales.

### **2.3 La política educativa hacia la modernización del sistema educativo mexicano**

El tema de políticas educativas, abordado por Zorrilla (2002) de acuerdo a Reimers (1995), hacen referencia al conjunto de decisiones y acciones tomadas con el propósito deliberado de cambiar los insumos, procesos y productos de un sistema educativo. El funcionamiento de un sistema educativo manifiesta un conjunto de políticas educativas que pueden ser explícitas o implícitas.

Las políticas explícitas son aquéllas diseñadas para producir ciertos estados en el equilibrio del sistema, mientras que las implícitas son las que, por omisión, por no decidir atender o cambiar ciertos aspectos del sistema, equivalen a la decisión de mantener un estado presente de acciones. Las reformas de las políticas educativas hace referencia al conjunto de acciones deliberadas por cambiar el “equilibrio” de un sistema educativo, mediante la configuración de insumos, procesos o productos (Zorrilla, 2002).

En este sentido, en México, la revisión de las modificaciones a la legislación educativa, la introducción de reformas, planes y programas en las últimas cuatro décadas y los avances registrados en las estadísticas recientes, indican claramente el diseño de políticas explícitas que tienen entre sus objetivos al menos en el discurso, alcanzar un sistema educativo de calidad, que responda al contexto nacional e internacional, caracterizado en buena medida por la alta competitividad en todos los campos.

Sin embargo, también es posible identificar las políticas implícitas a las que habría que atribuir los rezagos, las desigualdades y la falta de equidad en el sistema. La evidencia de la aplicación de políticas implícitas se puede encontrar en las escuelas visitadas para la realización del presente trabajo, ya que aún cuando existe una normatividad en la que el principio de equidad es claro, la deficiente infraestructura con la que cuentan y la ausencia de los apoyos de tipo compensatorio, de los cuales deberían ser beneficiarios, revelan la ineficiencia del sistema para cambiar la situaciones de rezago existentes.<sup>19</sup>

El Artículo Tercero Constitucional establece la obligación del Estado de impartir educación básica obligatoria, laica y gratuita, bajo un criterio democrático, nacional y por otro lado, establece el derecho de todos los mexicanos a recibir educación en

---

<sup>19</sup> La Ley General de Educación vigente en su Capítulo III Artículos 32,33, y 34 establece la responsabilidad del Estado de realizar una función compensatoria social y educativa dirigida de manera preferente a los grupos y regiones con mayor rezago educativo o que enfrentan condiciones económicas y sociales en desventaja.

dichos términos. Traducir este enunciado a la práctica en cada una de las escuelas, ha significado transitar por los diferentes proyectos educativos revisados al principio de este capítulo, hasta llegar al conocido como “desarrollo educativo” marcado principalmente por el impulso de las políticas de corte modernizador instrumentado a partir de la década de los ochenta y que en la actualidad orienta el rumbo educativo del país.

A la luz de este conjunto normativo, se delinea la política educativa vigente, misma que por un lado recupera los postulados que dan origen al sistema educativo, como lo son los principios de gratuidad, universalidad y laicismo, pero a la vez incorpora los resultados de la investigación educativa realizada en el país, que han contribuido al diseño de políticas que responden a situaciones y problemáticas de la sociedad y del sistema educativo; fundamentalmente los relativos a la calidad, equidad, participación social, transformación de la gestión escolar y la evaluación educativa como ejes para la modernización de la educación en México.

Como muestra del enunciado anterior, a continuación se revisan tres de los pasos importantes que en materia de política educativa ha dado el gobierno a través de la Secretaría de Educación Pública, El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación y el Ejecutivo Federal para construir un sistema educativo con las características anteriormente mencionadas.

#### **a) El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) 1992**

La breve revisión de la construcción del Sistema Educativo Mexicano muestra que previo a la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, el sistema había sufrido cambios en distintas etapas a fin de responder a las problemáticas existentes. Para Zorrilla (2002) la firma de dicho acuerdo significa uno de los pactos políticos más importantes del siglo veinte porque plantea tomar decisiones sobre aspectos fundamentales para el futuro del Sistema Educativo Mexicano: la

descentralización del sistema educativo, una reforma curricular y pedagógica para la educación básica obligatoria y la formación inicial de maestros

En el cuerpo del documento de dicho acuerdo, se reconocen las fortalezas pero también las debilidades que para ese momento habían influido en el agotamiento del sistema educativo: un esquema de organización centralizado que se reflejó en el distanciamiento entre la escuela y la autoridad propiciando el deterioro de la gestión escolar.

El acuerdo reconoce que a pesar de la notable ampliación de la cobertura, la entrega de libros gratuitos y la construcción de escuelas, los resultados del censo de la época, revelaron problemas de analfabetismo, de acceso a la primaria, retención y bajos promedios de años de estudio, una marcada diferenciación regional en cuanto a la cobertura y califica la calidad de la educación como deficiente.

Bajo este contexto, el gobierno federal, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y los ejecutivos de los estados, se comprometen fundamentalmente a extender la cobertura de los servicios educativos y a elevar la calidad de la educación a través del incremento de recursos presupuestales para la educación pública. Además de éstos, a la reorganización del sistema educativo a partir del cual se establece la federalización educativa, que derivó en el traspaso de los establecimientos escolares incluyendo sus elementos técnicos, administrativos, derechos y obligaciones.

Asimismo propone una nueva participación social más activa, que demanda la participación todos los que intervienen en los procesos educativos mediante la integración de consejos escolares, municipales y estatales en las que estén representados los maestros, los alumnos, los padres de familia y los directivos escolares quienes deberán de cumplir con funciones de apoyo a la gestión ante otras autoridades, colaboración y apoyo. Para lograr este propósito, el documento menciona que es indispensable fortalecer la capacidad de organización y la participación desde la escuela.

El acuerdo conserva la responsabilidad para el Gobierno Federal de asegurar el carácter nacional de la educación, la formulación de los planes y programas de estudio del nivel básico y normal, elaborar los libros de texto, establecer los procedimientos de evaluación del sistema educativo nacional, fomentar la investigación que permita la innovación educativa y ejercer la función compensatoria entre estados y regiones mediante la dirección y operación de los programas vinculados a esta función.

No obstante que estas funciones se reservan al Ejecutivo Federal, la descentralización y la nueva participación social introducidas por el ANMEB sientan las bases para que desde la escuela, cada estado identifique sus propias problemáticas y diseñe sus estrategias de solución además de que, con sus propios recursos contribuya a la transformación y mejora del sistema educativo.

Como se observa, la firma del ANMEB tocó aspectos fundamentales para la transformación del Sistema Educativo Mexicano, entre ellos la descentralización del sistema educativo que significó no únicamente los aspectos materiales, sino los relativos a la gestión y organización escolar con el propósito de darle mayor impulso a la autonomía escolar para identificar sus prioridades y proponer sus propias soluciones.

La descentralización conlleva también la necesidad de nuevos esquemas de organización y del reconocimiento de la corresponsabilidad en el proceso educativo. En este sentido, las acciones e iniciativas para alcanzar la calidad y equidad educativa no solo le corresponde a las autoridades sino a los directamente involucrados: los padres de familia, los alumnos, los profesores y los directores como integrantes principales de la comunidad escolar.

## **b) Ley General de Educación**

La Ley General de Educación (LGE) promulgada el 13 de julio de 1993 sustituye a la Ley Federal de Educación (LFE) emitida en 1973. De acuerdo a los analistas, la Ley vigente presenta avances importantes en la legislación ya que atiende las condiciones

y necesidades actuales de los servicios educativos, conserva y amplía los principios sociales, educativos y democráticos. Es una propuesta general, puesto que contiene disposiciones que serían aplicables a los tres niveles de gobierno, y en el marco del federalismo induciría a las legislaturas de los estados a expedir sus propias leyes en congruencia con la propia Ley General (Muñoz, 1999).

En cuanto a los aspectos que interesan para fines de este estudio relativos al principio de equidad, a la función compensatoria y a la participación social a partir de la introducción de los Consejos de Participación Social, se retoman los comentarios siguientes:

El tema de la equidad se aborda en el Capítulo III en el que la LGE precisa la responsabilidad que tiene el Estado de realizar una función compensatoria social y educativa. A fin de propiciar la equidad de acceso y la permanencia en los servicios educativos el Capítulo III Artículos 32, 33 y 34 señala que las autoridades educativas tomarían medidas, en sus respectivos ámbitos de competencia en los servicios educativos y para el pleno ejercicio del derecho a la educación.

Segundo, la LGE asume un concepto más amplio de equidad educativa (artículo 32) al incorporar el concepto de igualdad de oportunidades de permanecer en el sistema:

“Las autoridades educativas tomarán medidas tendientes a establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de cada individuo, una mayor equidad educativa, así como el logro de la efectiva igualdad en oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos. Dichas medidas estarán dirigidas, de manera preferente, a los grupos y regiones con mayor rezago educativo o que enfrenten condiciones económicas y sociales en desventaja” (LGE, 1993).

En tercer lugar, ordena que sean instrumentadas determinadas acciones para que las oportunidades educativas se distribuyan de manera equitativa a saber: preventivas, compensatorias y remediales. De las medidas compensatorias para efecto de este

trabajo son aquellas que “tienen la finalidad de que los estudiantes, que por diversas razones no viven en ambientes favorables para el aprendizaje, cuenten oportunamente con los apoyos necesarios para lograr un sano desenvolvimiento en el sistema escolar” (LGE, 1993).

El Artículo 34 menciona:....”el Ejecutivo Federal llevará a cabo programas compensatorios por virtud de los cuales apoye con recursos específicos a los gobiernos de aquellas entidades federativas con mayores rezagos educativos, previa celebración de convenios en los que se concierten las proporciones de financiamiento y las acciones específicas que las autoridades educativas locales deban realizar para reducir y superar dichos rezagos”. Entre las medidas de carácter compensatorio referidas se destacan:

- I. Asignar insumos escolares de mejor calidad para enfrentar los problemas educativos de las localidades que, por estar en localidades aisladas o zona urbana marginadas, sea considerablemente mayor la posibilidad de atrasos o deserciones.
- II. Desarrollar programas para otorgar becas y demás apoyos económicos a los educandos.

Como se observa, de acuerdo al capítulo III de la Ley Federal de Educación vigente, la distribución equitativa de oportunidades educativas, la asignación de recursos para la operación de programas compensatorios, destinados a poblaciones de bajos recursos están plenamente claros en los ordenamientos legales vigentes. Más adelante se revisarán las acciones del Sistema Educativo Estatal en lo referente a las medidas compensatorias aplicadas en Baja California.

### **c) Plan Nacional de Desarrollo Educativo 2000-2006**

En el apartado que lleva por título “Educación Básica”, el Plan Nacional para el Desarrollo Educativo 2000-2006 en su parte introductoria, menciona que *“una educación de calidad no es solamente una legítima demanda social, constituye también una condición para un desarrollo nacional justo y equilibrado”*.

En su contenido reivindica el Artículo Tercero de la Constitución y establece como propósitos y compromisos principales del Gobierno Federal, la justicia educativa y la equidad en el acceso, en el proceso y en el logro educativo. Reconoce también que una educación básica de calidad requiere de una infraestructura, equipamiento y de materiales necesarios para el desarrollo de nuevas prácticas educativas.

En el marco de la modernización educativa, identifica a la escuela como una unidad educativa donde el logro de los aprendizajes se asuma como tarea y responsabilidad colectiva. Y establece la corresponsabilidad de las autoridades educativas federales, estatales, de las distintas zonas y escuelas del país, de los distintos sectores sociales y de los padres y madres de familia para alcanzar los objetivos y metas propuestas.

Particular atención merece el apartado de “Situación de la educación básica y normal”, en el que se hace un diagnóstico general en materia de equidad y justicia educativa a partir de los factores tanto externos como internos al sistema. En este sentido, acepta que la desigualdad en el acceso a las oportunidades educativas es uno de los factores de desigualdad social, y que es el propio sistema un factor que sostiene la injusticia en educación lo que se manifiesta en que *“los mejores recursos –económicos, humanos, materiales- se concentran en las regiones de fácil acceso al igual que los servicios de más calidad; la atención en el aula se dirige preferentemente, a los alumnos que presentan mejor disposición al aprendizaje; y el sistema, en general, responde a los reclamos de los grupos con mayor capacidad de gestión, en detrimento de la calidad de la enseñanza que reciben los sectores marginados de la sociedad”* (PNDE,2001-2006).

Entre los grupos directamente afectados distingue a la población rural de marginación extrema, los hijos de los trabajadores agrícolas migrantes, los menores que trabajan o que viven en la calle y los niños y jóvenes con algún tipo de discapacidad. De los programas compensatorios diseñados para atender a estos grupos, identifica tres problemas para su eficacia: la limitación en el diseño para alentar a las escuelas a superar sus propios rezagos, ineficiencia y duplicidad y la poca participación de las autoridades locales en el diseño de los programas.

Una síntesis de los aspectos señalados se encuentra en el apartado destinado a los principales retos de la educación: la desigualdad de oportunidades, la calidad y el logro de los aprendizajes; el incremento de la capacidad de gestión de los planteles, que se traduzca en la ampliación de las bases de poder y en la toma de decisiones desde el aula y la escuela y en la búsqueda de nuevas formas de relación con la comunidad.

De la revisión anterior, se pueden resumir en opinión de algunos autores, los logros de las políticas modernizadoras y sus contribuciones al desarrollo del sistema educativo en los siguientes enunciados: se le otorga una nueva prioridad a la educación básica; plantea la calidad y la equidad como los objetivos de la reforma; descentraliza la operación del Sistema Educativo Mexicano; promueve una mayor presencia de los padres de familia y la comunidad en la escuela; reglamenta y ejecuta la evaluación de resultados y la rendición de cuentas (Zorrilla, 2002).

Sin embargo, además de los avances en materia de ordenamientos y política educativa que registran tanto el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la Ley General de Educación como el Plan Nacional para el Desarrollo Educativo 2000-2006, se observa de acuerdo a los resultados de la investigación educativa realizada en el país, desde la década de los años setenta y más claramente en los documentos presentados, que a pesar de la distancia temporal entre su formulación, el reconocimiento de las deficiencias del sistema para abatir los rezagos educativos aparecen reiteradamente como retos sin superar.

Los problemas relativos a la distribución inequitativa de las oportunidades educativas en el país no han sido resueltas tal y como lo menciona el PNDE 2000-2006. De tal suerte que, en la primera década del siglo XXI continúan siendo las comunidades apartadas, las de bajos recursos tanto rurales como urbanos y los indígenas a quienes ni las reformas, ni los planes y programas modernizadores los han alcanzado para hacer efectivo su derecho a una educación de calidad.<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup> Véase el estudio del investigador Carlos Muñoz Izquierdo “Una apreciación global de los efectos atribuibles a los Programas Compensatorios” publicado en la Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2005, Vol. 3 No. 2 en el que se documenta una evaluación de los impactos de los programas compensatorios en el aprovechamiento escolar como el Progreso, implementados en México a partir de 1992.

## **Capítulo 3**

### **Un acercamiento al Sistema Educativo Estatal a través de sus principales indicadores**

#### **3.1 El Sistema Educativo Estatal a partir de la firma del ANMEB**

Como se revisó en el capítulo anterior, con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1992, se inicia en el país el proceso de descentralización de la educación básica. A partir de esa fecha, la operación de los servicios educativos quedó a cargo de los gobiernos estatales, incluido el de Baja California.

Este cambio permitió que los sistemas educativos locales se fortalecieran institucionalmente y tomaran mayor control sobre los principales elementos de planeación educativa. Asimismo, se introdujo en la Ley Estatal de Educación promulgada en septiembre de 1995, el compromiso del gobierno estatal de promover la participación social educativa mediante la creación de los consejos escolares, los consejos sectoriales o delegacionales, los municipales y el consejo estatal de participación social en la educación como un elemento coadyuvante del desarrollo educativo local (Cordero, 2006).

En este contexto, se integra el actual Sistema Educativo Estatal (SEE) por dos organismos: la Secretaría de Educación y Bienestar Social (SEBS) y el Instituto de Servicios Educativos y Pedagógicos (ISEP), ambos subsistemas, el federalizado y el estatal iniciaron su proceso de integración desde 1999. Como resultado de la reestructuración se crea la Dirección de Educación Básica que atiende a los niveles de preescolar, primaria, secundaria y las modalidades de especial, física e indígena. Cabe señalar que la Dirección de Educación es una entidad eminentemente normativa que tiene como propósito general estructurar y normar la educación básica para que, entre otras funciones, garantice un servicio educativo de calidad, centrada en el alumno, ayudándolos diferencialmente para ello, con equidad, pertinencia, eficacia y eficiencia, favoreciendo la coparticipación de la comunidad educativa (Programa Sectorial de Educación y Formación Integral 2002-2007).

Mediante estas transformaciones es que se sientan las bases de construcción de un sistema educativo estatal que, en el marco de la descentralización educativa, respondiera a las necesidades educativas del estado. En opinión del investigador Marcos Reyes, la creación de ISEP si bien fue concebida como una instancia provisional, a más de una década de coexistencia de los dos organismos “eventualmente estaría incurriendo en una dispersión de recursos y esfuerzos institucionales, además de que limita la operación eficiente de los servicios educativos”.<sup>21</sup>

No obstante, el autor menciona que en el estado la descentralización educativa se encuentra aún en proceso, en vías de una integración de los dos subsistemas que lo conforman, así como el desarrollo de algunos procesos que posiblemente pueden caracterizar una nueva gestión educativa, surgida del propio proceso de descentralización como de la visión gerencial de los gobiernos panistas han adoptado de la educación.

Se trata, a decir por el autor, de un escenario emergente de gestión educativa derivados de los ya mencionados y de la modernización institucional: la desconcentración y la planeación educativas y la participación social. De acuerdo a los trabajos encontrados, se puede concluir que los beneficios de la descentralización educativa en el estado, a más de una década de haber iniciado, es un tema aún en discusión en el que un punto de acuerdo es que es aún un proceso inacabado.<sup>22</sup>

---

<sup>21</sup> Reyes Santos, Marcos S., “La descentralización educativa en Baja California. Un acercamiento a los procesos de gestión educativa durante la época de los noventa”, en Graciela Cordero Arroyo (coord.), *Ensayos sobre el presente y el pasado educativo de Baja California, Baja California*, UABC-Porrúa, 2006.

<sup>22</sup> El investigador Víctor Espinoza Valle menciona que “el proceso de descentralización actual se ha caracterizado por mantener la centralización del poder y de los recursos financieros, reservándose además, la federación, el control sobre las funciones sustantivas del sistema. Sólo se traspasaron las facultades de administración a los gobiernos estatales”. En el libro “Modernización educativa y cambio institucional en el norte de México/Coord. Víctor Espinoza Valle. Tijuana Baja California: El Colegio de la Frontera Norte, 1999.

Otro aspecto importante en relación a este nuevo escenario, es que en la actual Legislación Estatal quedó establecida la obligación del ejecutivo de atender de manera especial a las escuelas que por estar ubicadas en zonas aisladas o marginadas presentaran una mayor posibilidad de atrasos o deserciones así como la elaboración de un Proyecto Educativo del Estado que debería contener entre otros puntos un diagnóstico de la educación en el estado.<sup>23</sup>

A fin de dar cumplimiento a dicha obligación, los planes de desarrollo estatal recogen los problemas educativos de la entidad y proponen objetivos y estrategias para abatirlos. El Plan Estatal de Desarrollo 2002-2007 en su apartado de Educación y Formación Integral, correspondiente al periodo en que se realizó el presente estudio, plantea como objetivo específico “Ofrecer un servicio educativo integral que sea pertinente, equitativo, humanista y de calidad para la población del Estado”.

Entre sus líneas estratégicas plantea tres relativas al tema de la equidad: la promoción de apoyos diferenciados a los alumnos que aseguren su ingreso y permanencia en el sistema educativo; focalizar y privilegiar la atención del servicio hacia las áreas identificadas con mayor rezago educativo y marginación, y evaluar interna y externamente el proceso educativo para mejorar el servicio (PED 2002-2007).

Los ejercicios de planeación educativa que aparecen en los planes de desarrollo educativo de las últimas administraciones, son muestra de que los sistemas educativos

---

<sup>23</sup> En cumplimiento a la nueva legislación, el SEE realizó con la asesoría del Centro de Estudios Educativos el estudio titulado “Diagnóstico de la educación básica en Baja California” el cual tuvo como propósito “conocer y evaluar el sistema educativo principalmente en relación a su eficacia externa; esto es, a partir del análisis comparativo entre la demanda del servicio y la respuesta de la oferta, a partir de la equidad del servicio como derecho constitucional” en el periodo comprendido de 1989 a 1996. Destacan las siguientes recomendaciones: caracterizar la demanda educativa en las diversas zonas geográficas a fin de adecuar la oferta para que el servicio educativo se ofrezca con calidad, oportunidad y pertinencia a todos los grupos poblacionales que demanden educación primaria. En materia de rezago escolar, recomienda establecer medidas preventivas, impulsar una cultura de detección oportuna del problema y que en las escuelas se privilegie la formulación de proyectos preventivos sobre los correctivos sin que éstos últimos sean eliminados. En el aspecto de la evaluación, recomienda un especial cuidado en los programas y proyectos que se aplican con la finalidad de abatir el rezago o realizar acciones preventivas.

estatales pueden diseñar con libertad, el proyecto educativo en apego a sus necesidades particulares. Sin embargo, mientras esto ocurre al interior de la institución, en la vida escolar cotidiana de escuelas como las visitadas, los beneficios de la descentralización, en efecto, aún no se concretan.

Sin negar los avances del Sistema Educativo Estatal para cubrir la demanda de educación básica, en particular del nivel primaria que registran las cifras de eficacia externa (acceso, permanencia y egreso) que aparecen en este capítulo, es importante reconocer por otra parte, la lentitud con la que son atendidos los problemas que enfrentan una cantidad considerable de escuelas. Por consiguiente, en cada ciclo escolar y en cada generación de alumnos, se desaprovecha la oportunidad de brindarles mejores oportunidades educativas para que, al ingresar, permanezcan y concluyan su etapa básica de manera satisfactoria.

### **3.2 Indicadores de eficiencia y eficacia del sistema escolar. El nivel primaria**

De acuerdo al Instituto de Evaluación Educativa, la calidad del sistema educativo nacional, y por lo tanto el estatal, se mide a partir de una serie de indicadores que registran entre otros aspectos la eficacia interna y externa y la eficiencia. Un sistema educativo es eficaz cuando “logra que la más alta proporción de destinatarios acceda a la escuela, permanezca en ella hasta el final del trayecto y egrese alcanzando los objetivos de aprendizaje establecidos en los tiempos previstos para ello”. Se dice que es eficiente cuando “cuenta con recursos humanos y materiales suficientes, y los usa de la mejor manera posible, evitando derroches y gastos innecesarios” (INEE, 2003).

De una manera más detallada, Brígida (2006) define la eficacia en educación de la siguiente manera “es una categoría interpretativa del funcionamiento de un sistema de educación que adquiere sentido en relación a los objetivos que el sistema se ha propuesto lograr, por lo tanto no es independiente de las políticas que se formulan para el sector y las metas que se quieren alcanzar”. En este sentido, “es eficaz cuando es capaz de lograr los objetivos propuestos por la política educativa, independientemente

del grado de eficiencia con el que lo haga y de la calidad del producto que obtiene”. De acuerdo a lo anterior, es posible hacer una valoración de la eficacia del sistema educativo estatal partiendo de la legislación educativa y de los planes de desarrollo educativo, ya que en estos documentos quedan asentados tanto las políticas del sector como los objetivos y las metas.

La eficacia externa continua Brígida (2006), “se refiere al cumplimiento de los objetivos de la política en términos de la respuesta del sistema a las demandas sociales de educación, supone considerar al sistema educativo con relación al contexto o el entorno en el que funciona”. Los indicadores para medirla son la cobertura del sistema, que a su vez se evalúa mediante las tasas de escolaridad las cuales revelan los avances en la cobertura. Otro indicador de la eficacia externa es el nivel de escolaridad promedio de la población en edad activa. Los datos demográficos y censales son los que proporcionan la información necesaria para el análisis de estos indicadores.

En cuanto a la eficacia interna, Brígida (2006) la define en el siguiente enunciado: “la eficacia interna en cambio, implica la consideración del funcionamiento del sistema educativo en sí mismo sin reponerlo de su entorno. Un análisis de la eficacia interna implica estudiar aspectos tales como la retención, el abandono, la calidad de la educación, los recursos con los que cuenta el sistema”. Las fuentes principales para calcular la eficacia interna son las estadísticas regulares de educación y los censos educativos.

Con base en estos elementos, se abordaran algunos aspectos del Sistema Educativo Estatal con el propósito de conocer de amañera aproximada el comportamiento de los indicadores de eficacia interna y externa del sistema. La información se obtendrá de las estadísticas que el propio sistema educativo publica después de concluir cada ciclo escolar que, para fines de este apartado, se analizarán los datos del ciclo escolar 2002-2003.

Para contextualizar el funcionamiento del Sistema Educativo Estatal se revisarán algunas cifras de eficacia del sistema educativo nacional. De acuerdo a los datos del ciclo escolar 2002-2003, periodo posterior a la realización del presente estudio. En el país la mayoría de los niños en edad de ingresar a la primaria lo hace, la cobertura neta en dicho ciclo escolar fue del 98.6 por ciento. La extraedad por retraso es importante pues solo 72 por ciento de los niños de 11 años de acuerdo a la normatividad está en sexto año. El 28 por ciento restante está retrasado un año o más. A nivel nacional la reprobación en primaria fue del cinco por ciento. La deserción bajó a 1.3 por ciento y la eficiencia terminal se calculó en 89 por ciento; la escolaridad promedio de la población alcanzó 7.9 años (INEE, 2004.).

Antes de abordar los indicadores relativos a Baja California, es importante conocer el universo que conforma el Sistema Educativo Estatal. Para el ciclo 2002-2003, existían un total de 3,007 escuelas con 595,998 alumnos de los cuales 1,495 planteles correspondieron al nivel primaria y albergaron 372,084 alumnos en ese nivel. (INEE, 2004)

La cobertura del nivel primaria en el estado registró el 90.2 por ciento por debajo de la media nacional que en el año 2000 cubrió al 93.1 por ciento de la población de 6 a 12 años. En el municipio de Mexicali se atendieron al inicio del curso de educación primaria 2003-2004, a un total de 104,977 alumnos por 4,176 docentes en 489 escuelas. La escolaridad promedio de la población en Baja California es de 8.7 grados, cifra que está por encima de la media nacional que alcanza los 7.9 grados.

Cabe señalar que aún cuando la entidad supera la media nacional en promedio de escolaridad de la población, de acuerdo a las mediciones de la CEPAL, el capital educativo mínimo para acceder al bienestar y al correspondiente ingreso laboral en América Latina es de 12 años como mínimo. Lo que significa que se debe de completar el nivel básico de educación integrado por los tres años de preescolar, seis de primaria y tres de secundaria. Según este organismo, el ingreso monetario aumenta

considerablemente cuando los estudios cursados se suman al umbral de 12 o más años de escolaridad. Como se observa, existe una brecha de 4.1 años. Este indicador es importante ya que permite evaluar la calidad de los recursos humanos con los que cuenta el país.

La extraedad se presenta en un 20 por ciento, lo que representa a 73,201 alumnos. El 74 por ciento que representan a 264,898 alumnos cursa la primaria en edad correspondiente. La media estatal de aprobación es del 96.42 y la reprobación se estima en un 3.6 por ciento. En el municipio de Mexicali la aprobación durante el ciclo en cuestión fue del 96.38. La reprobación registra un 3.6 por ciento, la deserción fue del 1.3 por ciento y la eficiencia terminal con el 91.9 por ciento.

Como se puede observar en las cifras anteriores, en el estado existen problemas de rezago en el nivel primaria que se hacen visibles en las cifras de reprobación, deserción, extraedad así como en las que registran la eficiencia terminal. Si bien existen datos alentadores que están por encima de la media nacional como lo es la escolaridad promedio de la población, indicadores como la extraedad que afecta a una cantidad importante de alumnos así como las cifras de reprobación y de eficiencia terminal significan que muchos niños no terminan la escuela en la edad estipulada o lo hacen años después.

Las cifras porcentuales que registran el rezago sin duda son pequeñas pero representan a cientos de niños que por diversas causas, no podrán recibir una educación básica como se marca en la legislación estatal y en los planes y programas de desarrollo educativo. Los afectados sin duda pertenecen a familias y comunidades de bajos recursos, distribuidas en zonas tanto urbanas como rurales. En cuanto al nivel de eficacia del Sistema Educativo Estatal, se puede interpretar como relativa, ya que no ha logrado responder a la demanda social de educación de 12 años de escolaridad como mínimo para acceder a mejores niveles de bienestar. En este sentido, el cumplimiento de las políticas y objetivos de brindar una educación de calidad y

equitativa para la población del Estado se ha cumplido de manera parcial en la medida en que sólo una parte de la población es beneficiaria de estas políticas.

### **3.3 La búsqueda de la equidad en Baja California a través de los programas compensatorios.**

Baja California está ubicada en el mapa nacional como una entidad de muy baja marginación. La marginación se define como un fenómeno estructural que valora las dimensiones, formas e intensidades de exclusión en el proceso de desarrollo y disfrute de sus beneficios (Coplamar, 1998). Las dimensiones socioeconómicas son la educación, la vivienda, los ingresos monetarios y la distribución de la población.

Las formas de exclusión que corresponden a la dimensión de educación son el analfabetismo y la población con primaria incompleta.

La marginación se construye mediante un proceso en el que la sociedad ofrece limitadas oportunidades sociales a los ciudadanos, sus familias y comunidades y los expone a privaciones, riesgos y vulnerabilidades que escapan del control personal, familiar y comunitario. Para revertir los efectos de la marginación es necesaria la intervención de agentes públicos, privados y sociales.

En el caso de la dimensión de educación que nos ocupa, existen una serie de acciones emprendidas por los gobiernos con el propósito de abatir el analfabetismo así como para incrementar la eficiencia terminal del nivel básico entre la población. Como se revisó en el capítulo primero, durante la década de los setenta y ochenta la investigación educativa reveló que se había alcanzado un importante crecimiento en la matrícula pero que persistían las desigualdades educativas. En un importante segmento poblacional prevalecían los problemas para el ingreso; los niveles de deserción y la eficiencia terminal de quienes lograban el acceso, no les era posible el egreso oportuno del sistema escolar.

A partir de estos señalamientos se introdujeron en la legislación reformas educativas fundamentalmente en lo referente a la calidad en el que la equidad aparece como un

elemento indisociable. De tal suerte, que la Ley General de Educación establece la responsabilidad del Estado de realizar una función compensatoria social y educativa, para lo que se deberán tomar medidas para una mayor equidad educativa; así como la efectiva igualdad de oportunidades de acceso y permanencia de los servicios educativos. Dichas medidas estarán dirigidas a los grupos y regiones con mayor rezago educativo o que enfrenten condiciones económicas y sociales en desventaja.

La Ley General de Educación ordena que se instrumenten acciones para que las oportunidades educativas sean distribuidas de manera equitativa; entre estas acciones señala las compensatorias. Es así como a partir de 1992 se inician en México la implantación de los programas “compensatorios”, denominados de esa manera porque se proponen contribuir a mejorar la calidad de la educación básica que reciben los sectores menos favorecidos, mediante la canalización de apoyos especiales a las escuelas ubicadas en localidades con altos niveles de pobreza, se considera que están orientados hacia el fortalecimiento de la oferta escolar.<sup>24</sup>

Posteriormente estos programas se vieron reforzados por otros dirigidos a fortalecer la demanda educativa.<sup>25</sup> Este tipo de programas se caracteriza por la distribución que hace el Estado de diferentes subsidios económicos y alimentarios entre las familias de bajos recursos (Muñoz, 2005).

Estos programas han sido evaluados con el fin de medir sus efectos en el aprovechamiento escolar, la disminución de la repetición y la eficiencia terminal. Un ejemplo de ello es el Programa “Oportunidades”, que de acuerdo a los resultados en el nivel primaria ha logrado incrementar las tasas de inscripción, la terminación de sexto grado; por otra parte ha contribuido a disminuir el abandono escolar y la reprobación. Si bien los montos económicos que reciben los beneficiarios no son suficientes para cubrir

---

<sup>24</sup> El primero de estos programas fue el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE) que operó en 1992 en los estados con los menores índices de aprovechamiento escolar e infraestructura educativa: Chiapas, Guerrero, Oaxaca e Hidalgo.

<sup>25</sup> El primer programa de esta naturaleza que se instrumenta en México fue el “PROGRESA”, Programa de Educación, Salud y Alimentación” actualmente denominado “Oportunidades”. Tiene como propósito apoyar a familias de escasos recursos para que los niños y los jóvenes asistan a la escuela y permanezcan en ella hasta completar la educación básica.

los costos de la educación, la ayuda sí resulta significativa y favorece a una mayor escolaridad.<sup>26</sup>

No obstante los resultados positivos de las evaluaciones a los programas compensatorios, algunos investigadores han emitido críticas a los mismos en el sentido de que buscan encontrar soluciones a bajo costo en lugar de tener gran impacto. Argumentan que las evaluaciones realizadas “se concentran en determinar más la mejora del estudiante que el grado en que colman el foso educacional entre los chicos de ingresos bajos y sus compañeros más afortunados”. La principal crítica a las políticas compensatorias es que siguen siendo insuficientes desde el punto de vista de reducir la desigualdad social y educacional (Reimers, 2002).

En este contexto, la Ley Estatal de Educación promulgada en septiembre de 1995, quedó establecida la obligación del ejecutivo de atender de manera especial a las escuelas que por estar ubicadas en zonas aisladas o marginadas presentaran una mayor posibilidad de atrasos o deserciones. En cumplimiento a la norma, el Sistema Educativo Estatal a través de la Coordinación Estatal de Programas Compensatorios, integró para el ciclo 2004-2005, un padrón con 140 escuelas focalizadas en el municipio de Mexicali para recibir los beneficios de trece programas compensatorios entre los que se encuentran: Programa de Capacitación y Apoyo Escolar, Programa de Útiles Escolares, Programa de Material Didáctico, de Apoyo a la Gestión Escolar, Oportunidades, entre otros.

De acuerdo al padrón, sólo los programas Apoyo a la Gestión Escolar, útiles Escolares y Apoyo a la Gestión Escolar se distribuyeron en el total de las escuelas que habían sido programadas. Esta información se complementó con las entrevistas a profesores y directores quienes coincidieron en señalar por una parte, que los programas no llegan a las escuelas del valle además de que son insuficientes para resolver los problemas que

---

<sup>26</sup> Para conocer más ampliamente los resultados de las evaluaciones, consultar el artículo del investigador Carlos Muñoz Izquierdo “Una Apreciación de los Efectos Atribuibles a los Programas Compensatorios”, publicado en la Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2005, Vol. 3, No. 2.

enfrentan en los planteles. Un aspecto importante a destacar es que no fue posible obtener resultados de evaluaciones realizadas para medir los impactos de estos programas.

Del “Programa Estatal de Becas” creado por el Gobierno del Estado a través del Sistema Educativo Estatal, cuyo objetivo es apoyar a las escuelas públicas de la entidad y dirigido a los estudiantes que cuentan con buen aprovechamiento y cuya situación económica familiar es de bajos ingreso, se obtuvieron los siguientes datos: Para el ciclo escolar 2002- 2003 se asignaron y distribuyeron en el estado un total de 2049 becas entre igual número de alumnos, consistentes en la entrega bimensual de \$500.00 m.n..

Para educación primaria se asignaron 1189 becas, para secundaria 672, para especial e Indígena 188. Las becas se distribuyeron de la siguiente manera: Valle de Mexicali 126, San Felipe 12, Islas de Cedros 3, Valle de Ojos Negros 2, Valle de la trinidad 9 y San Quintín 313. Las 1584 becas restantes se distribuyeron en diferentes comunidades del municipio de Ensenada.

En el informe consultado para obtener estos datos se menciona que uno de los retos del programa es ampliar la cantidad de becas y señala que el rezago en los niveles de primaria y secundaria es de 548 alumnos en lista de espera que solicitan el apoyo. Uno de los retos en el programa es ampliar la cantidad de becas otorgadas en el estado, beneficiando directamente a los alumnos que acuden a escuelas que se encuentran ubicadas en zonas marginadas rural e indígenas. Entre las propuestas de mejora el informe menciona solicitar a las autoridades correspondientes la ampliación del presupuesto para incrementar el número de beneficiarios.

Si bien para fines de este estudio no se cuenta con una estimación del número de alumnos que requieren este tipo de apoyos, el cruzar este número de beneficiarios con la cifra del Programa para la Atención Preventiva y Compensatoria (AP Y C) que para ese mismo ciclo escolar atendió según el mismo informe, a un total de 21 000 alumnos

sólo de 1º. a 6to. grado de primaria. De esta cantidad, 16,995 alumnos se atendieron en la etapa de prevención a la reprobación, 4,437 en la fase extraedad y en primero de nivelación a 725.

El cruce de datos resulta pertinente toda vez que, de acuerdo a la bibliografía consultada, los alumnos de escasos recursos son quienes presentan los más altos índices de rezago escolar. Por lo tanto, el número de niños beneficiados sólo representan el 9.7% de la demanda de becas en el nivel primaria. Otro dato que nos permite visualizar la escasa cobertura del programa de becas que otorga el gobierno estatal es la población escolar de las escuelas visitadas para fines de este estudio. Con la cantidad de 126 becas asignadas al municipio de Mexicali sólo alcanzaría para apoyar a la mitad de los alumnos de una de las dos escuelas.

De este cálculo se deduce que los esfuerzos del Gobierno Estatal y del Sistema Educativo Estatal están muy por debajo de la demanda social de educación bajo el principio de equidad y de otorgamiento de oportunidades educativas a los sectores de escasos recursos. En el siguiente capítulo se presenta información que da cuenta de cómo se viven la inequidad y la falta de oportunidades educativas en 57 familias.

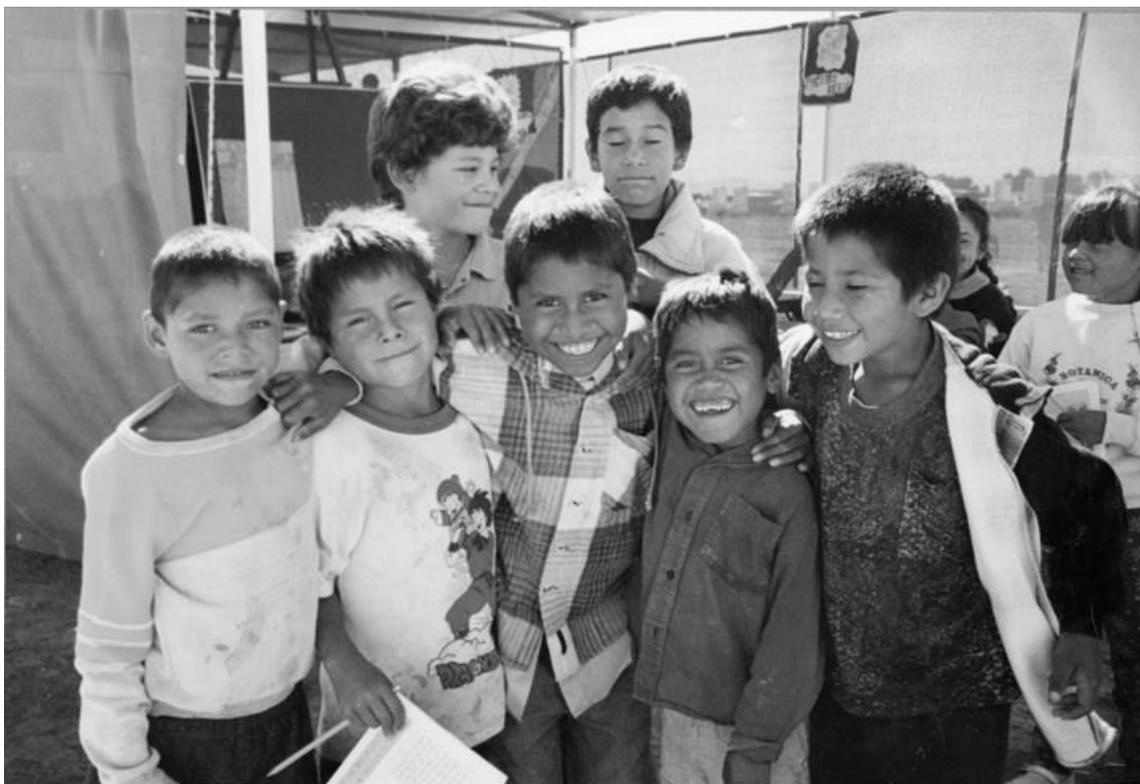


Foto: Dina Mendoza

Niños jornaleros de la empresa Estrella Nueva en su hora de recreo en parcelas de cebollin de la Col. Silva. A sus espaldas la carpa acondicionada como aula escolar en la que recibían clases de primaria con apoyo del CONAFE y de la SEDESOL. Temporada otoño-invierno de 1998-99.

## Capítulo 4

### **Vivir la inequidad para contarla. El relato de dos escuelas primarias del Valle de Mexicali. Principales hallazgos.**

En la literatura revisada, los jornaleros agrícolas forman parte de los grupos sociales que presentan los niveles más bajos escolaridad, representan el 20% del rezago educativo del país y reciben una educación de baja calidad. Los problemas que enfrentan para acceder a la educación escolarizada están asociados a sus precarias condiciones económicas y sociales entre las que están presentes el trabajo infantil, las pocas oportunidades educativas y el poco o ningún estímulo para la educación que existe en los entornos familiares y de parte de las autoridades educativas.

El objetivo general del que partió el presente trabajo fue, como se mencionó en un principio, explorar la manera en que los factores sociales y económicos, sumados a las deficiencias del propio sistema educativo, contribuyen a crear condiciones de inequidad educativa para los hijos de los jornaleros agrícolas del Valle de Mexicali que cursan el nivel primaria.

El ejercicio permitió conocer del entorno familiar, las condiciones bajo las cuales asisten los menores a la escuela primaria, los esfuerzos que realizan por permanecer dentro del sistema escolar y las expectativas educativas y laborales tanto de padres como de los propios niños. Del entorno escolar, se obtuvo información sobre los recursos con los que cuentan las escuelas para responder a las necesidades y al logro de dichas expectativas. Para ello se tomó como marco analítico el concepto multidimensional de calidad educativa, particularmente la dimensión de equidad promovido por la legislación educativa del país para hacer accesible en igualdad de oportunidades el derecho a la educación de todos los mexicanos (Ley General de Educación, 1993).

El trabajo que se presenta partió de los siguientes cuestionamientos que guiaron el proceso: ¿Qué medidas lleva a cabo el sistema educativo estatal para atender los problemas de acceso, permanencia y eficiencia terminal de los alumnos que pertenecen a las familias jornaleras? De acuerdo al marco jurídico vigente ¿cuáles son las responsabilidades de los agentes sociales involucrados en el problema educativo de la población jornalera del Valle de Mexicali? ¿Bajo qué condiciones ingresan y concluyen sus ciclos escolares los hijos de los jornaleros agrícolas? ¿Por qué las familias jornaleras registran bajos niveles educativos cuando no existen problemas de infraestructura escolar? ¿Cuáles son las expectativas laborales y educacionales de estas familias? ¿Qué se puede hacer desde la escuela para mejorar las oportunidades educativas de las familias jornaleras? A continuación se exponen los hallazgos más importantes del estudio realizado.

## **4.1 Metodología**

El haber privilegiado un diseño metodológico que combinara las técnicas cualitativas y cuantitativas ha permitido visualizar la complejidad del problema educativo en los niños y niñas entrevistadas. Se realizó un muestreo no probabilístico tipo por conveniencia. Se aplicó una encuesta para la cual se diseñaron cuestionarios diferenciados para los padres y los niños y entrevistas semiestructuradas para los profesores y directores. Para el tratamiento de la información cuantitativa resultado de los cuestionarios aplicados a padres de familia y a menores, los datos fueron procesados en el paquete estadístico SPSS con el objetivo de obtener frecuencias de los problemas detectados tales como la cantidad de menores reprobados, quienes sufren accidentes y de qué tipo, menores trabajadores, entre otros. Del cuestionario a padres se obtuvieron frecuencias del tipo de problemas para enviar a sus hijos a la escuela, quienes apoyan en las tareas, motivos por los que sus hijos reprueban entre otros. En cuanto al cualitativo se adscribe al análisis de Contenido y a la observación participante, los cuales se utilizaron para el tratamiento de la información obtenida a partir de las entrevistas a maestros y directores.

### **Características de los sujetos**

- Niños: Ser alumno o alumna regular de alguno de las escuelas seleccionadas y de familia jornalera agrícola.
- Directores/as: Cada uno de los directores/as de los planteles seleccionados.
- Docentes: Ser profesor/a de alguno de los planteles seleccionados
- Padres de familia: Ser padre o madre de alguno de los menores entrevistados y emplearse como jornalero agrícola.

### **Las escuelas Valle del Sol y Ana María Pineda**

- Escuelas primarias públicas ubicadas en las colonias de nueva creación con un promedio del 90 % de alumnos hijos de jornaleros agrícolas. Una de turno matutino y la segunda de turno vespertino.

## **Herramientas de recolección de información**

- Cuestionario que recogía los principales tópicos de interés diferenciados y aplicados a los padres de familia y a los niños.
- Entrevistas semi-estructuradas a profesores y directores

## **Determinación de la unidad de análisis**

Se determinó que las unidades de análisis serían la escuela y la familia. Las escuelas se eligieron de entre un total de seis planteles de nivel primaria ubicados en la zona de Ciudad Guadalupe Victoria. Los criterios principales que fueran públicas y que tuvieran población escolar como mínimo de un 80% cuyos padres trabajaran como jornaleros agrícolas. La escuela y la familia como unidades de análisis permitió obtener información sobre los entornos familiares y escolares de los alumnos de los que se eligieron algunos aspectos tales como:

- 1) Aspectos económicos y sociales de las familias. Ocupación de los padres, escolaridad de todos los miembros de la familia
- 2) Antecedentes escolares de los alumnos. Avance escolar, reprobación y repetición.
- 3) Insumos escolares entendidos como los elementos que son introducidos al sistema escolar para generar procesos educacionales, en este caso el perfil de los docentes. (Muñoz, 1997).
- 4) Procesos educativos: Variables que reflejaron el comportamiento de los agentes que intervienen en el proceso educacional: la familia, y el maestro.
- 5) Interferencia de factores externos: Variables que reflejan diversas formas en que determinados factores exógenos al sistema escolar, entorpecen el mismo, en este caso

factores económicos y sociales como trabajo infantil, ausentismo escolar por razones económicas.

Una vez ubicados los planteles, con autorización de la dirección respectiva se pasó a elaborar un padrón de los alumnos de primero a sexto grado cuyos padres fueran jornaleros agrícolas. Se consideró que de esta manera sería más fácil ubicar a los sujetos requeridos para el estudio así como sus viviendas. De tal suerte que se pudo obtener una relación con los nombres de los alumnos, el grado escolar que cursaban al momento del estudio y sus domicilios.

A partir de la identificación de los alumnos se eligió a un grupo de 57 familias de los dos planteles para aplicar los cuestionarios tanto a los niños como a los padres de familia. El acercamiento con los padres y los alumnos permitiría conocer sus antecedentes y trayectorias escolares, los problemas que enfrentan para la educación de sus hijos y las expectativas educacionales respecto niveles de escolaridad deseados y el futuro laboral de sus hijos.

#### **4.2 Las escuelas y los maestros**

Las reformas educativas de los 20 últimos años orientadas a la descentralización de los sistemas educativos, han colocado a la escuela y al maestro en el centro del proceso educativo. Bajo esta perspectiva, la escuela se concibe como una organización diversa y singular por las características que cada una reúne, dependiendo del medio sociocultural y económico en el que se inserta, por los resultados educacionales que obtiene y por las personas que la hacen posible: maestros, directivos, alumnos y padres de familia. Los profesores son actores clave ya que en la práctica, de ellos depende el buen funcionamiento de la educación (Zorrilla, 2005).

La escuela es también el espacio que refleja los resultados de la aplicación de dichas reformas y el lugar donde se pueden encontrar las causas de su éxito o de su fracaso. Por ejemplo, tener acceso a la escuela en el caso de los niños de este estudio representa el éxito de las políticas de ampliación de la cobertura y el primer paso para

ejercer su derecho a educarse. Sin embargo, las deficiencias en la infraestructura, equipamiento y material didáctico sumadas a las necesidades de capacitación de los docentes, bajo las cuales se realiza el proceso de aprendizaje de los alumnos, muestran la falta de resultados en la aplicación de la política de calidad educativa.

La centralidad que se les otorga a profesores y escuela los convierte en los principales responsables de los resultados de aprendizaje de los alumnos, de la mejora de las condiciones materiales de los planteles y de la introducción de estrategias novedosas para alcanzar los logros educativos de los alumnos. La calidad educativa depende bajo este esquema de la capacidad de los profesores y directores para que, a través de la gestión y de la actualización, obtengan los recursos y apoyos necesarios para alcanzar sus propósitos.

Los resultados de este trabajo conducen a pensar que en el caso de estas dos escuelas, tales políticas ejercen más una función de “castigo” debido a la falta de conocimiento e información que tienen los directivos, docentes y padres de familia para ejercer sus responsabilidades con eficacia. En consecuencia, se agudizan las desigualdades educativas que comparten: ausentismo escolar, bajos niveles de aprovechamiento, poca participación de los padres de familia, deficiente infraestructura educativa. También la falta de acompañamiento y apoyo del sistema educativo en la capacitación y actualización de estrategias didácticas relacionadas a las características específicas de la demanda escolar que atienden. (Carnoy, 2000).

Bajo este contexto, se consideró importante conocer el funcionamiento y estado de las escuelas, quiénes son los profesores y directores, qué hacen y cómo interactúan con los alumnos dentro del entorno escolar. Los resultados de estas entrevistas muestran por un lado, la preocupación de los profesores por los múltiples problemas que enfrentan sus alumnos en el proceso de aprendizaje y que atribuyen a la pobreza y el tipo de trabajo de estas familias. Por otra parte, se percibe un sentimiento de impotencia ante las condiciones de abandono en el que realizan su trabajo porque son

pocos o casi ningún apoyo el que reciben, tanto por parte de las autoridades educativas como de los padres de familia.

A medida que avanzó el estudio, la escuela dejó de ser únicamente la suma de sus aulas, el recuento de las carencias. De esta primera imagen pasó a ser un complejo tejido de interacciones entre sus principales actores: los profesores, los directores, las autoridades, los niños y los padres de familia con sus particulares visiones respecto al papel de la educación en el presente y futuro. Todo esto mediado por las políticas, normatividades, reglamentos, planes y programas que en la mayoría de los casos no tienen los resultados esperados.

#### **4.3 Escuela Valle de Mexicali. Un acercamiento desde la dirección escolar**

A principios de mayo las temperaturas comenzaban a elevarse, cosa que para algunos alumnos no representó ningún impedimento para jugar sus partidos de fútbol. Desde la entrada a la escuela se podían ver pequeñas nubes de polvo desplazándose en las canchas de tierra -a falta de pasto- que envolvían los cuerpos de los jugadores. Los menos valientes pasaban el tiempo de recreo buscando el refugio de una sombra al lado de los salones de clase, ya que la escuela no cuenta con árboles ni áreas techadas. Algunos alumnos habían dejado de asistir a la escuela para migrar con sus familias a los valles de Ojos Negros y San Quintín, práctica común en estas escuelas; otros esperarían el final del ciclo escolar.

La Escuela Valle de Mexicali está ubicada en el centro de la Colonia del Sol de Ciudad Guadalupe Victoria. Tiene una población escolar de 276 alumnos, 1 director, 1 intendente, 1 profesor de educación física y 10 docentes. Cuenta con 10 aulas y un promedio de 28 alumnos por grupo. Cuatro salones son de madera, siendo éstos con los que se fundó la escuela y al momento de la visita, se pudieron apreciar las malas condiciones de sus techos que se gotean según refirieron los profesores, así como problemas en las paredes y en los pisos. Las seis aulas restantes son nuevas y edificadas bajo el sistema de construcción del CAPFCE.; cuenta con los servicios de agua y electricidad, sanitarios, cerco perimetral de malla ciclónica y suficientes mesabancos.

No cuentan con aire acondicionado pero sí con *coolers* que arrojan aire a temperatura ambiente lo que significa que no enfría, sólo distribuye el calor con sus lenguas de aire caliente acompañado de un ruido ensordecedor. La escuela carece de áreas verdes, plaza cívica, canchas deportivas y áreas de juegos. El director platicó que cuando tomó el puesto un año atrás, no había oficina para la dirección ni sala de maestros por lo que inició el proyecto de construcción y solicitó un crédito de materiales.

Paralelamente inició las gestiones para obtener apoyo del Programa de Apoyo a la Gestión Escolar<sup>27</sup>, del que obtuvo siete mil pesos para el pago de los materiales. Con la ayuda de un padre de familia que se dedica a la albañilería lograron construir la dirección; el dinero para el pago de la mano de obra se reunió gracias a que los padres de familia cooperaron e hicieron actividades para obtener fondos. Expresó que las principales necesidades de la escuela son aulas dignas y el sistema de refrigeración, para lo que requieren un tablero que cuesta 9 mil seiscientos pesos y cuya solicitud ya está en trámite, el transformador ya lo había conseguido. Comentó que la asociación de padres de familia lo apoya en las gestiones y cuya participación la califica con diez.

Para recibir apoyos por parte del Sistema Educativo necesita que aumente la población escolar y que se abra el turno matutino. Comentó que desde que inició en el cargo como director, ha dedicado gran parte del tiempo a las gestiones para obtener recursos y mejorar la escuela y que no cuenta con personal de apoyo administrativo. Incluso él se encarga de sacar las copias en una fotocopidora que rentan a 500 pesos mensuales y que es pagada por los profesores “pues la cooperativa no da para tanto, el consumo es muy poco porque los niños no tienen dinero para gastar”. Platicó que en el mes de abril solicitó una donación de sodas a la Coca-Cola para festejar el día del niño,

---

<sup>27</sup> El Programa de Apoyo a la Gestión Escolar forma parte del conjunto de programas compensatorios del Sistema Educativo Estatal. Tiene el propósito de fortalecer la participación de los padres de familia y la capacidad gestora de las asociaciones de padres de familia en beneficio de los alumnos y de los planteles mediante una asignación de recursos para la ejecución de proyectos escolares como compra de útiles y de material para la rehabilitación de las escuelas. El monto máximo es de 7 mil pesos por ciclo escolar.

le respondieron que no calificaba para el apoyo porque la escuela no consume suficientes sodas.

Refirió que en el mes de febrero se constituyó el Consejo de Participación Social pero que apenas se estaban organizando. Sobre este tipo de figuras opina que para mejorar el funcionamiento de estas organizaciones es necesaria la capacitación. Respecto a la participación de los padres de familia mencionó que no cuenta con ese apoyo debido a que la mayoría -un 90 por ciento- se emplean en la cebolla y ambos padres trabajan todo el día, por lo que los niños están todo el día solos sin apoyo y que por eso “hay mucho pandillerismo”. Mientras transcurría la entrevista sonó el timbre para anunciar el recreo; un grupo de niños se acercó al director para pedirle unos balones prestados, fue notoria la confianza y cercanía entre el director y los alumnos.

Respecto a problemas de deserción en la escuela Valle del Sol, comentó que son casos aislados y que este año sólo se presentó un caso de un niño que tiene 14 años y cursaba el sexto grado. En el mes de abril dejó de asistir a la escuela para irse a trabajar al campo. Sin embargo, un problema grave en la escuela es que en el mes de mayo alrededor del 20 por ciento de los alumnos se van a la zona costa porque sus padres siguen a las compañías y regresan hasta el mes de octubre después de haber iniciado el ciclo escolar.

La salida prematura del ciclo escolar y su regreso tardío a las aulas, ocasiona los bajos niveles de aprovechamiento de estos alumnos. Esto ocurre aún cuando la mayoría de ellos, al llegar a las zonas agrícolas de los valles de Ensenada que tienen como destino, son inscritos en los servicios educativos que proporcionan las empresas con apoyo de los programas educativos comunitarios del CONAFE o del Programa Niño Migrante. Al ingresar a estos programas, los niños se enfrentan a grupos multigrado, con bajos niveles de aprovechamiento y maestros deficientemente capacitados, entre otras características.

En opinión de Schmelkes “es difícil esperar que los niños inscritos en estos programas puedan aprender lo mismo que aprende un niño que ha tenido que asistir todos los días y con un horario regular, con una maestra, con cierta estabilidad y con un programa que tiene continuidad educativa”.<sup>28</sup>

En esta escuela se encontró que había un total de 15 niños en riesgo de reprobación y nueve alumnos ubicados como de extraedad. Estos últimos son los que presentan los más bajos niveles de aprovechamiento según las estadísticas del propio sistema educativo estatal. El director atribuye los problemas de reprobación y deserción en parte a los problemas familiares de los niños entre los que mencionó que hay padres que abandonan a sus hijos, alcoholismo, drogadicción, padres divorciados, etc., y a que en muchos casos los profesores que tienen más años son muy tradicionalistas y no se adaptan a los cambios en los nuevos métodos de enseñanza para apoyar a los alumnos. En cambio los profesores jóvenes son menos resistentes a los cambios y se apegan con mayor facilidad a los nuevos programas y a la planeación de sus actividades.

A pregunta expresa de si la escuela es beneficiaria de programas compensatorios respondió que sí, que son 18 los niños inscritos en el Programa de Becas Escolares del DIF quienes reciben una despensa mensual y un cheque de 300 pesos, pero que desde el mes de septiembre no les había llegado nada, lo que representaba para ese momento, un atraso de ocho meses en la entrega de la beca; otros 8 niños son beneficiarios del Programa Oportunidades a quienes sí les llegó el apoyo.

De acuerdo a información proporcionada por la Coordinación de Programas Compensatorios, para el ciclo 2004-2005 había un total de 140 escuelas primarias incorporadas al padrón de escuelas focalizadas, esto es elegidas para recibir uno o más de los 14 programas de tipo compensatorio que se manejan en el Estado. La

---

<sup>28</sup> Entrevista publicada en domingo 11 de julio del 2004 en La Crónica de Baja California

escuela Valle de Mexicali aparece programada para recibir apoyo de cinco de los catorce proyectos. Entre ellos, el proyecto de Útiles Escolares que no recibieron; en cambio sí fueron apoyados con Capacitación a Proyectos Escolares y por el proyecto Apoyo a la Gestión Escolar con un monto de 7 mil pesos. Asimismo con las ocho becas del Programa Oportunidades.

Desde septiembre habían solicitado el Programa AP y C para atender a los niños en riesgo de reprobación, pero este año no les llegaron los cuadernillos de apoyo por parte del Sistema Educativo.<sup>29</sup> De acuerdo a lo relatado por el director, los niños que reciben apoyos de programas compensatorios suman un total de 26 alumnos, lo que representa sólo el 9.4 % de la población escolar. Si se toma en cuenta que el 90% de los alumnos son hijos de trabajadores agrícolas, población identificada en pobreza por sus bajos ingresos, es notorio entonces la escasa cobertura que tienen los programas sociales y de tipo compensatorio que deberían de tener como prioridad beneficiar a estas familias.

El director también comentó que estos apoyos sí ayudan pero que no todos los padres les dan el uso adecuado, razón por la que no se ven reflejados en los niños y en ocasiones pierden los beneficios. Como en el caso del Programa Oportunidades, algunos padres de familia no cumplen con las citas al Centro de Salud a la que deben de asistir los niños o en otros casos, los padres destinan el dinero que reciben a cosas distintas a la alimentación, vestido y útiles escolares de los niños.

---

<sup>29</sup> El Programa de Atención Preventiva y Compensatoria se instituyó en 1990, tiene por objetivo elevar la eficiencia terminal de Educación Primaria mediante recursos didácticos que permitan la nivelación escolar, incrementando la promoción de niños que presentan atraso escolar e incidir en algunos aspectos de la enseñanza. Se integra de tres fases: a) Nivelación de niños en situación extraedad, b) Segundo de Nivelación (nivelación del niño reprobado de primer grado), c).- Prevención de la reprobación. Para el ciclo 2003-2004 el Sistema Educativo Estatal programó atender con este programa a 21,000 alumnos de educación primaria con problemas de reprobación o bajo aprovechamiento escolar.

Considera que uno de los principales problemas de estos programas es que no se les da seguimiento, no hay constancia en las entregas y desaparecen con los cambios de gobierno. Muestra de ello es que estaba a punto de finalizar el ciclo escolar y las becas, que tienen como propósito apoyar a los niños para que mejoren su aprovechamiento y no abandonen la escuela, no habían llegado. Opinó que las acciones de gobierno para atender estos problemas son insuficientes porque hay programas que no llegan a las escuelas del valle aún cuando son más necesarios y urgentes que en la ciudad.

#### **4.4 Los profesores. Entre el deber y el sin poder**

Se platicó con cinco profesores: uno de primer grado, uno de segundo, otro de tercero, uno de cuarto y uno sexto grado, quienes accedieron a dar la entrevista mientras atendían a sus grupos y otros en la hora de recreo. Cabe señalar que al inicio fueron desconfiados y se mostraron reticentes para dar la información; a lo largo de la entrevista mejoró la confianza y se mostraron más dispuestos a colaborar. No fue posible entrevistar al profesor de quinto grado.

Los profesores que participaron en las entrevistas tienen un promedio de 43 años de edad y un promedio de 21 años como docentes de nivel primaria. La antigüedad en la escuela Valle de Mexicali varía, desde los de reciente incorporación que tienen apenas tres meses hasta los que cumplieron nueve años en servicio. El nivel promedio de años de docencia sugiere que los profesores tienen la experiencia necesaria para trabajar con alumnos que presentan dificultades en su proceso educativo como lo son quienes acuden a estas escuelas.

Una de las primeras cuestiones que se abordaron durante las entrevistas, fueron los principales problemas que enfrentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje con sus alumnos. Cuatro de los cinco profesores coincidieron en las respuestas: en primer lugar mencionaron el ausentismo de los alumnos porque sus padres se los llevan a

trabajar o porque se quedan en casa al cuidado de sus hermanos menores; cuando asisten, la mayoría de las veces llegan tarde a la escuela.

En algunos casos los niños faltan a la escuela o se retiran de clases porque se sienten mal, están mal alimentados y en ocasiones hasta se van porque tienen hambre. La profesora de primer grado comentó que este problema se presenta más en las niñas quienes al estar en su etapa de desarrollo les duelen con frecuencia la cabeza y en algunos casos sufren desmayos. También dijo que en una ocasión los visitó personal del Centro de Salud para medir el peso y la talla de los niños; el resultado fue que del grupo integrado por 28 alumnos, 18 menores salieron debajo de los parámetros normales.

En las entrevistas se encontró que los profesores comparten la idea de que los padres tienen poco interés en la educación de sus hijos, una muestra de ello es la falta de apoyo que sus alumnos reciben debido a que sus progenitores trabajan todo el día y los niños están solos. La mayoría son indisciplinados, van sucios a la escuela, no llevan las tareas. Respecto al aprovechamiento de los alumnos, los profesores refirieron un total de 12 alumnos en riesgo de reprobar el ciclo escolar. A dos niños de sexto grado los van a pasar porque tienen 14 años y porque saben que de cualquier manera no continuarán en la escuela. Respecto a niños con extraedad, los profesores refirieron un total de 10 alumnos.

En relación a las razones por las que los estudiantes presentan bajos niveles de aprovechamiento y algunos hasta reprueban, los profesores coincidieron en que es por el ausentismo, falta de interés, problemas de desnutrición, problemas visuales, problemas de aprendizaje y falta de apoyo de los padres en las tareas. Uno de los profesores de sexto grado comentó que “un día les enseñamos algo y al otro día no se acuerdan”.

Respecto a este problema, los resultados de estudios realizados en el campo de la investigación educativa en alumnos y escuelas de bajos recursos, coinciden en que los entornos familiares de estos alumnos se caracterizan porque no proporcionan estímulos para el desarrollo de aprendizajes. Entre las causas se encuentran la baja escolaridad de los padres y demás miembros de la familia, el lugar que le otorgan a la educación en términos de las prioridades familiares; la desnutrición, el trabajo doméstico o económico que realizan, entre otras. (Muñoz, 1995)

Se indagó si existen programas de apoyo para los niños en riesgo de reprobación o con problemas de extraedad, a lo que respondieron que sí existen pero que no les llegan a tiempo. En su opinión, al sistema educativo no le interesa ampliar la cobertura de estos programas; este año se quedaron esperando los cuadernillos del Programa de Atención Preventiva y Compensatoria (AP y C). Asimismo, consideran que para estas escuelas deberían de existir más apoyos como el de USAER<sup>30</sup> y Escuelas para Padres pero que sólo funcionan en planteles de la zona urbana.

A la pregunta de si estarían dispuestos a participar en programas de apoyo para los niños con problemas, todos respondieron que sí; uno de ellos dijo que ante la falta de apoyo del sistema educativo él hace sus propios cuadernillos para apoyar a los niños. Otro comentó que asisten a cursos especiales pero que los programan casi al final del ciclo escolar, cuando ya es demasiado tarde para aplicar los contenidos en ayudar a los niños que los necesitan.

El profesor de cuarto año comentó que el sistema educativo debería de tener personal especializado para atender a los niños que tiene problemas en sus casas y de aprovechamiento. Dijo también que sí existen para las escuelas de la ciudad, pero que

---

<sup>30</sup> Unidad de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Tiene el objetivo de brindar asesoría sobre el servicio de apoyo en las escuelas de educación básica para lograr la integración de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, prioritariamente los que presentan discapacidad.

a las escuelas del valle no llegan. Se les preguntó sobre el nivel de participación de los padres, en escala de 1 al 10 los profesores sumaron en promedio una calificación reprobatoria.

Coincidieron en que el tipo de trabajo y sus horarios no les permite acudir a las juntas. La profesora de sexto grado mencionó que en una ocasión citó a los padres de una niña que no cumplía con sus tareas. La madre de la niña acudió a la cita, después de que la profesora le expuso los problemas de desempeño de la alumna, la madre de familia le dijo “maestra, o me dedico a ayudarles con la tarea o comemos”. El profesor de segundo año dijo que a los padres de estos niños ni los conoce.

En cuanto a la identificación de las principales necesidades del plantel, las más sentidas son la instalación eléctrica para el aire acondicionado en el verano, ya que pasan mucho calor porque los *coolers* sólo arrojan aire caliente. De igual manera la falta de materiales didácticos, ya que no cuentan con ningún tipo de material. En segundo lugar mencionaron la falta de una explanada y mobiliario; la profesora de sexto grado comentó que necesita pizarrón porque el que tiene ya no sirve y también de la necesidad de mesabancos a la medida.

Durante la visita a este plantel se pudo constatar que los profesores sólo cuentan en el aula con un pizarrón como único apoyo didáctico, y algunas veces en mal estado como lo refiere esta profesora. Finalmente se les preguntó sobre su opinión respecto a las acciones del gobierno para atender sus problemas. En sus respuestas coincidieron en que los programas son insuficientes porque hay mucha necesidad, no llegan a donde deben llegar porque se quedan en la ciudad y “aunque suenan bonito no cumplen”.

#### **4.5 Escuela Ana María Pineda. Entre el saber y el querer, el dilema desde la dirección escolar**

Está ubicada en la calle 27 de la Colonia Nicolás Bravo, mejor conocida como “Chivas Bravas” en Ciudad Guadalupe Victoria del Valle de Mexicali. Es una escuela con solo turno matutino y tiene 18 años en servicio. Cuenta con un total de 270 alumnos distribuidos en 12 grupos con un promedio de 25 alumnos por aula. La planta docente la componen, 1 director, 12 profesores y cuenta además con dos personas de intendencia. El promedio de edad de los seis profesores entrevistados y de la directora es de 36 años y de 16 años como docentes.

En cuanto a la infraestructura y equipamiento se encontró que las aulas están en buen estado, cuenta con aire acondicionado que sí funciona y mesabancos suficientes y en buenas condiciones. La escuela cuenta también con cerco perimetral de malla ciclónica en regulares condiciones, algunos árboles en el perímetro y unas jardineras a la entrada de la escuela. Cuenta con una extensión de patio en el área posterior sin pasto, plaza cívica ni área de juegos. Tiene una cancha con una red para voleibol y canastas para básquetbol en malas condiciones.

Cada salón cuenta con una modesta colección De los Libros del Rincón entregados por la SEP, como parte del Programa Nacional de Lectura. Una de las profesoras entrevistadas platicó que la infraestructura actual con la que cuenta la escuela, es relativamente nueva pero que todavía están dos de las primeras aulas de madera, sin piso ni ventanas en las que iniciaron las clases a principios de los noventa. Recuerda que en esas aulas era difícil trabajar pues no tenían piso ni ventanas lo que ocasionaba una inadecuada ventilación e iluminación.

Por casi diez años tuvieron que trabajar así, lo peor era el verano y la época de lluvias. Ahora, las aulas de madera son utilizadas como almacén para guardar los mesabancos y materiales en desuso. A principios del ciclo escolar todavía se impartían clases en

una de ellas al grupo de primer grado; al momento de la visita el mismo grupo ya tomaba clases en un salón en proceso de construcción, le faltaban las ventanas y la puerta.

La Escuela Ana María Pineda Torres también estaba incluida en el padrón de escuelas focalizadas para el ciclo 2004-2005, de la Coordinación Estatal de Programas Compensatorios. De acuerdo a este listado, el plantel sería beneficiario de seis de los 14 proyectos que se manejaron para ese periodo. Al igual que la escuela Valle de Mexicali recibieron apoyo del programa denominado Capacitación a Proyectos Escolares y del programa Apoyo a la Gestión Escolar por un monto de 7 mil pesos.

Estos recursos fueron utilizados para construir el salón de clases de primer grado, ya que los alumnos de este grupo continuaban en las aulas de madera antes referidas. Aún cuando es una escuela focalizada y programada para recibir apoyos compensatorios, este año no recibieron el apoyo en útiles escolares que estaba programado ni tampoco las becas del Programa Oportunidades. Cabe señalar que de acuerdo al padrón consultado, sólo estaban asignadas dos becas.

Los dos días de la visita coincidieron con las actividades de venta de hot dogs para recabar fondos para el festejo del día de las madres. La directora estaba atendiendo la venta, sin embargo dedicó unos momentos a la entrevista para lo que llamó a una de las profesoras a que atendiera el puesto, me pasó a la dirección. De toda la escuela el espacio de la dirección es el menos equipado y en peores condiciones, cuenta con un pequeño estante con pocos libros y algunos mapas y láminas para apoyo didáctico de los profesores. También cuenta con una fotocopiadora rentada.

No fue posible obtener información sobre los antecedentes de la escuela y los sucesos relevantes puesto que la directora tenía dos semanas de haber ocupado el cargo. Sin embargo, mostró conocimiento de los procesos educativos dentro de la escuela, de las

deficiencias y de las necesidades más urgentes. Respecto a esto mencionó que las principales necesidades de la escuela eran de infraestructura y servicios como canchas deportivas, plaza cívica y reparación del cerco perimetral. En cuanto a personal era urgente un profesor de educación física. Platicó que había iniciado las gestiones ante la Promotora Estatal y que ya tenía aprobada la construcción de dos aulas.

Mencionó que las gestiones las había hecho sola no obstante aceptar que existe una asociación de padres de familia, que en general son pocos los padres que apoyan; desconocía si estaba conformado el Consejo de Participación Social. Respecto al nivel de deserción de los alumnos de esta escuela dijo que no había tal, sino movilidad de las familias que trabajan en el campo quienes llegan en octubre y se van en mayo. Respecto a las principales causas de reprobación mencionó que se presentaban porque se carece de prácticas didácticas en las que se involucre a los padres que trabajan.

En este punto abundó en que los padres quieren ver la escuela como una guardería, si sus hijos aprenden o no, no les interesa. Continuó diciendo que a lo más que aspiran la mayoría es aprender a contar cebollas, trabajar mucho, ganar mucho dinero y comprarse un *estereo* y emborracharse los fines de semana aunque reconoció que “hay garbanzos de a libra”. Dijo que en su opinión hacía falta instrumentar nuevas formas de trabajo con los niños, buscar alternativas didácticas y estrategias para facilitar el aprendizaje.

Mencionó que la escuela no tenía apoyo de programas compensatorios porque no los bajan a todas las escuelas, aunque opinó que este tipo de programas ayudan más que nada en la autoestima de los niños, los motiva más que ayudarles en el aprendizaje “porque la mayoría de estos niños no pasa de primaria, si acaso 1o. ó 2do. de secundaria”. Mencionó que en su experiencia es notoria la diferencia entre este tipo de escuela y las otras en las que había trabajado. Un ejemplo es que en estas escuelas

los niños se mandan solos, así están acostumbrados y no tienen orden ni disciplina. La directora se mostraba inquieta y con prisa, por lo que concluí la entrevista y pasé a recorrer los salones.

#### **4.6 Los profesores. “Con lo que se tiene se hace lo que se puede”**

Se tuvo la oportunidad de entrevistar a seis profesores(as), uno de cada grado escolar. Se inició con la profesora de primer grado quien dijo tener dos meses laborando en esta escuela y con un grupo de 28 alumnos. El salón tenía en las paredes materiales didácticos de ambientación como letras, sílabas y palabras y me mostró los materiales que ella elabora para entregarles a los padres para que los niños ejerciten la lectura en casa, pero dijo que ni así participan y ella lo tiene que hacer en el aula.

También mostró los avances constructivos en el salón, que ya sólo faltaban las ventanas, que entre ella y algunos padres de familia estaban trabajando para estar en un mejor espacio pues antes este grupo tomaba clases en unos de los salones de madera aunque a ella no le tocó. Refirió que los principales problemas que enfrenta en su trabajo de enseñanza son la mala conducta e indisciplina de los alumnos, lo que ella atribuye a que estos niños están a cargo de hermanos mayores que también son niños. “Quieren del profesor gritos y regaños, no conocen las reglas”.

Comentó que cuando recién tomó el grupo los niños se comunicaban con puras groserías y que poco a poco estaban cambiando. Mencionó que tenía tres alumnos en riesgo de reprobación el año escolar y que las causas de reprobación son principalmente porque los niños están todo el día solos, “ni siquiera la ropa les lavan “. Los que no reprobaban es porque están maduros y por el esfuerzo que hacen los maestros. En ese momento llegó una mamá a quien había citado porque su hijo tuvo problemas de conducta en el salón, se mostró amable y paciente con la señora quien se retiró después de platicar unos minutos.

Respecto a la existencia de programas de apoyo mencionó que acaba de asistir a un curso donde les dieron “tips y sugerencias” pero que es difícil porque se los imparten en su horario regular. Comentó que más que un curso fue una evaluación de cómo hacían su trabajo y que debería de existir un lugar específico para canalizar a los niños repetidores y con extraedad. Como ejemplo mencionó a un niño que tiene ocho años y está en primero. Mientras se desarrollaba la entrevista llegó un padre de familia a avisarle que sacaría a su niña de la escuela porque se tenían que ir a trabajar a Ojos Negros.

En cuanto a la participación de los padres, lo calificó con seis; dijo que es notoria la diferencia entre los niños que reciben apoyo de sus familias ya que tienen mejor conducta y mejor aprovechamiento que los que no reciben ayuda de sus papás. Para esta profesora las principales necesidades del plantel son una explanada cívica para festivales y los honores a la bandera pues considera que si no tienes una escuela bonita no puedes elevar la autoestima de los niños.

En relación a las acciones de gobierno para atender estos problemas, opinó que no son suficientes y en la mayoría de los casos ellos tienen que buscar la manera de trabajar porque les falta apoyo, aunque reconoció que sí se ha hecho mucho pero todavía falta más, como ejemplo dijo no saber por qué no les llegan los desayunos escolares. Las entrevistas con los profesores de segundo a sexto grado de esta escuela coincidieron en sus respuestas y opiniones con los profesores de la escuela Valle del Sol.

Respecto a los principales problemas también mencionaron falta de apoyo y supervisión de los padres a las tareas escolares de los niños quienes pasan la mayor parte del tiempo solos, no llevan el material que les encargan, ausentismo e indisciplina lo que empeora cuando son hijos de jornaleros. Tres de los profesores refirieron que tienen en sus grupos alumnos con necesidades especiales (problemas de aprendizaje y de lenguaje).

La mayoría de los niños no pueden resolver operaciones básicas, tienen problemas para la comprensión de lectura, escritura y ortografía. En total los profesores refirieron a 12 niños de los diferentes grados en riesgo de reprobación y tres de extraedad cursando el sexto año. Las principales razones por las que los niños reprueban, de acuerdo a lo expresado por los profesores son la desnutrición, falta de madurez, por no cursar los ciclos completos, falta de apoyo de los padres en las tareas y disciplina.

En cuanto a la existencia de programas compensatorios coincidieron en que no tienen ninguno, anteriormente contaban con desayunos escolares pero desconocían las causas por las que se les retiró el apoyo. El programa AP y C para niños en situación de rezago fue solicitado pero nunca les llegaron los cuadernillos, los esperaban desde enero “cada quien le hace lo que puede”, expresó la profesora de segundo grado. La profesora de quinto grado comentó que por estar en el valle todo les llega tarde o no les llega y considera que hay abandono y falta de organización por parte del sistema educativo. Respecto a la participación de los padres de familia los profesores la calificaron con un promedio de 6.5.

Las principales necesidades del plantel que expresaron los profesores fueron la plaza cívica, canchas, pintura, computadoras, biblioteca, áreas verdes. La profesora de segundo año comentó que a sus alumnos no les falta material didáctico ni agua para tomar porque ella los compra gracias a que no tiene tantos compromisos. Para finalizar los profesores opinaron que no hay apoyos suficientes por parte del gobierno. Los programas que existen son lentos, hacen poco, no hay continuidad, no llegan a donde se necesitan. Dos profesores coincidieron en que conseguir los apoyos es trabajo de todos y que hace falta más trabajo por parte de los profesores y directores para conseguirlos.

#### **4.7 Cada escuela, un mundo**

En el aspecto metodológico de este estudio se incluyó como categorías de análisis la escuela y de ésta, los procesos educativos. Tanto los maestros como los directores desempeñan una función central en tales procesos. La manera de acercarnos a ello es a través de su desempeño, medido para fines de este trabajo por las actividades que realizan para apoyar el avance escolar y las actitudes hacia los alumnos. En este sentido, cabe destacar algunos aspectos de las entrevistas realizadas tanto a los directivos como a los profesores.

En el caso del plantel Valle de Mexicali, el director se observó motivado por las posibilidades de lograr mediante su trabajo de gestión, mejoras para la escuela, los profesores y sus alumnos. A pesar de tener un conocimiento claro de las dificultades y obstáculos que representa trabajar con alumnos con las características de su población escolar, no mostró una actitud de desánimo ante la responsabilidad de conducir su escuela. Si bien reconoció el poco apoyo que recibe de parte de los padres de familia y del sistema educativo, en todo momento se mostró entusiasta, con planes y proyectos a futuro para mejorar su escuela.

A diferencia, la directora de la escuela Ana María Pineda si bien mostró también conocimiento de las carencias y problemas del plantel así como del tipo de medidas necesarias para resolverlas como instrumentar nuevas formas de trabajo con los niños, buscar alternativas didácticas y estrategias para facilitar el aprendizaje en los que se involucre a los padres de familia. Sus comentarios revelaron más una actitud de fatalidad que la intención de implementar un proyecto escolar.

Los padres de familia no participan, por esa razón ella realizó las gestiones de manera individual aún cuando existía una asociación de padres de familia. Su percepción de que a estas familias no les interesaba la educación de sus hijos más allá de aprender a contar cebollas, de que no llegarán más allá de la primaria o de la secundaria

incompleta y que no tienen orden ni disciplina, reveló los conceptos negativos respecto a las familias y las posibilidades de logros escolares. Fue notorio que para la directora las familias y los niños son los únicos responsables de su inminente fracaso escolar. El sistema educativo del cual forma parte, no asume un compromiso con estas escuelas ante lo inútil que puede resultar cualquier esfuerzo.

Los profesores en su mayoría mostraron una actitud positiva hacia su trabajo a pesar del sentimiento de abandono por parte de las autoridades educativas y de las limitadas probabilidades de alcanzar con los recursos que cuentan, altos niveles de aprendizaje. A pesar de ello, son conscientes de la responsabilidad que tienen.

Sus respuestas muestran que a pesar de los años de experiencia como docentes, reconocen la falta de conocimientos adecuados para tratar con sus grupos, en su mayoría dijeron estar dispuestos a tomar cursos de capacitación para mejorar. También muestran pleno conocimiento de los problemas de tipo social y económico de las familias y de sus efectos en los alumnos; toman medidas para disminuir el rezago escolar, aunque esto no signifique esfuerzos mayores por alcanzar mejores niveles de aprovechamiento en sus alumnos.

#### **4.8 Los niños y las familias. Entornos donde la desigualdad tiene historia**

La inequidad educativa en los niños entrevistados tiene antecedentes familiares e historia, es un asunto generacional y es observable en los niveles de escolaridad de padres y hermanos mayores. Tiene diversas manifestaciones como la falta de apoyos y estímulos para mantenerse en la escuela y repercusiones no solamente en el día a día del ciclo escolar, sino también en sus expectativas educacionales y de empleo.

Sus deseos contrastan con las posibilidades reales que les impone las condiciones de pobreza, de manera inexorable cada día que pasa su futuro se parece más al presente de sus padres, hermanos mayores y abuelos.

Numerosos estudios en el campo de la investigación educativa muestran que las desigualdades iniciales en los alumnos pobres, entendidas como los bajos niveles de instrucción y escolarización de los padres, menores ingresos y bienes materiales que respalden su salud los hace estar menos preparados para ingresar y permanecer en la escuela (Reimers,2001).

Sin estrategias de intervención oportunas por parte del sistema educativo para revertir estas desigualdades, los alumnos se ven afectados a lo largo de su trayectoria escolar. A esto se suma el contexto social y económico que en conjunto influyen en las probabilidades de reproducir las desigualdades sociales y educativas de estos alumnos.

Los cuestionarios fueron aplicados por separado a los jefes de familia y a los niños con autorización de los padres, el propósito de hacer preguntas similares fue lograr un acercamiento a los entornos familiares y su relación con las experiencias, trayectorias y expectativas escolares y laborales de sus miembros.

Asimismo, se obtuvo información sobre la serie de obstáculos que enfrentan estas familias para lograr que sus hijos se mantengan en el sistema escolar a pesar de la falta de oportunidades educativas. Se entrevistaron a 57 menores, alumnos de las escuelas Ana María Pineda turno matutino y de la Valle del Sol, turno vespertino; así como a 57 jefes de familia padres o madres de estos menores.

De un porcentaje de respuesta del 100%, el 61% de los niños entrevistados fueron del sexo femenino y el 39% del sexo masculino.

Gráfica 1

Encuesta a menores



Los niños viven en familia nuclear con padre, madre y hermanos 7 de cada 10 en familia nuclear con madrastra 3.5% y 3 de cada 10 (29.8%) respondió que con otros como abuelos, tíos, vecinos y hermanos mayores (Gráfica 2)

Gráfica 2

Encuesta a menores



Si bien, de acuerdo a los resultados de las encuestas los niños dijeron vivir con sus familias, las versiones de los profesores coincidieron en que uno de los principales problemas de los alumnos hijos de jornaleros agrícolas es el que pasan la mayor parte del día sin la supervisión de los adultos debido a que éstos trabajan todo el día.

**Gráfica 3**

**Encuesta a padres**



Para corroborar estos datos a los padres se les preguntó por el número de horas que pasa fuera de casa. A esta pregunta se obtuvo una respuesta del 100%. Del total de jefes de familia entrevistados, 7 de cada 10 respondió pasar fuera de casa entre 12 y 14 horas diarias; 2 de cada 10 contestó que pasa fuera de casa de 8 a 11 horas diarias y el 5.25% solo de 4 a 7 horas diarias fuera de casa. Lo anterior representa que en 9 de cada 10 de los casos, los padres están fuera de casa de 8 a 14 horas diarias lo que hace un promedio 11 horas diarias fuera del

hogar (Gráfica 3).



Se les preguntó a los padres quién se queda a cargo de sus hijos mientras ellos trabajan, se obtuvo una respuesta del 97.7%. De los 57 jefes de familia entrevistados, 6 de cada 10 respondieron que sus hijos se quedan solos; 3 de cada 10 contestaron que se quedan a cargo de los hermanos mayores y el 8.9% contestó que los dejan con los abuelos (Gráfica 4).

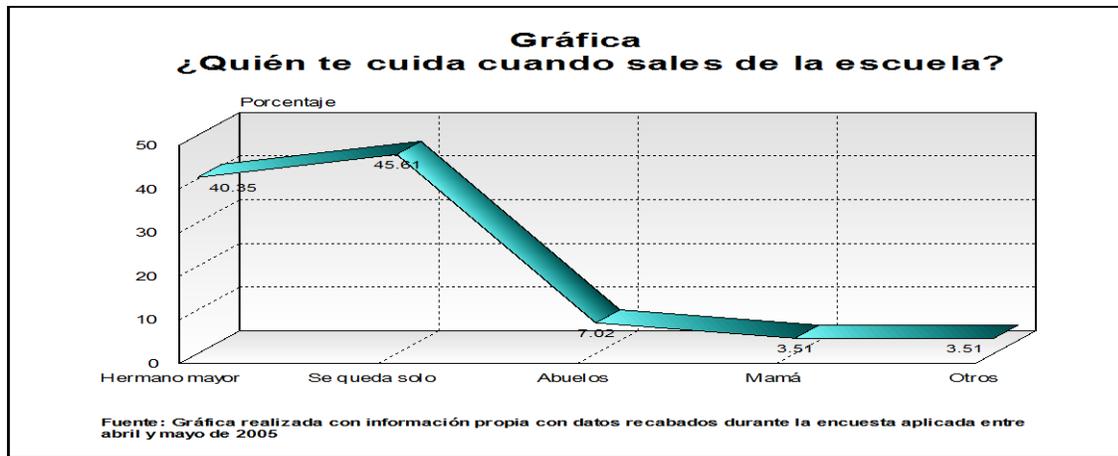
A los niños se les preguntó sobre la persona que los cuida cuando salen de la escuela. Se obtuvo una respuesta del 100%. Del total de los menores entrevistados, 4 de cada 10 se queda con un hermano mayor; 5 de cada 10 se queda solo; un 7% dijo que se queda con sus abuelos; un 3.5% con su mamá; finalmente un 3.5% respondió que otros (Gráfica 5).

Cabe observar que los hermanos mayores a los que se refieren los niños son en su mayoría menores de 15 años. Lo que significa que aproximadamente 8 de cada 10 se

queda sin la supervisión de un adulto durante un promedio de 11 hrs. diarias, información que coincide con la que dieron los padres.

**Gráfica 5**

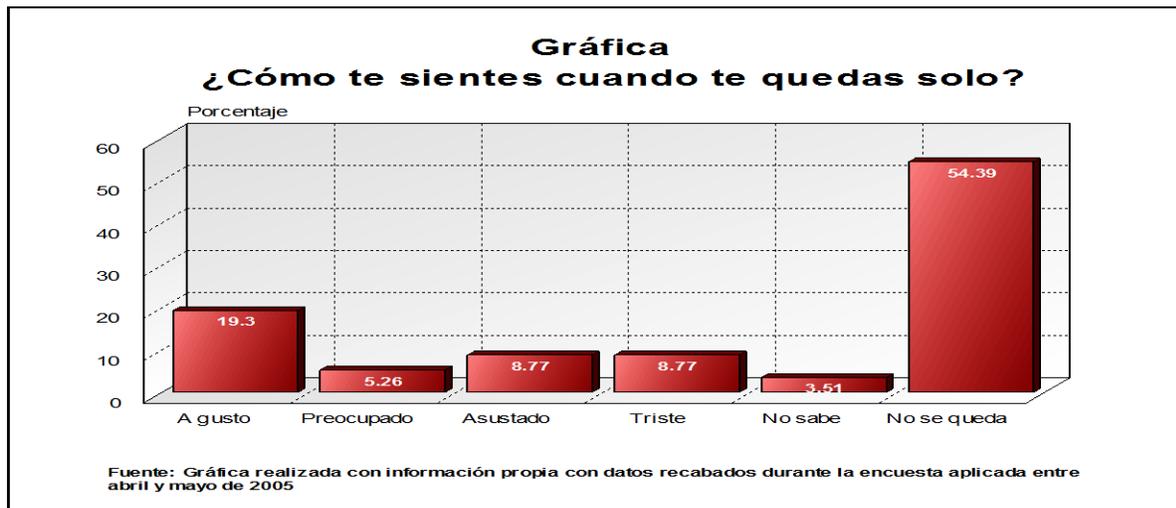
**Encuesta a menores**



Al 45.6% de los niños que dijeron quedarse solos, se les preguntó cómo se sienten, casi 2 de cada 10 dijo sentirse a gusto; 1 de cada 10 respondió que se siente asustado; 1 de cada 10 triste; 5.2% contestó que preocupado y un 3.5% dijo no saber como se siente. Se observa que si bien el 19% dice sentirse a gusto, un 26.31% expresó sentimientos de preocupación, miedo y tristeza así como incapacidad de expresar sus emociones (Gráfica 6).

**Gráfica 6**

**Encuesta a menores**



A los padres de familia se les preguntó sobre la seguridad de sus hijos mientras se quedan solos, específicamente si han sufrido accidentes. Del total de jefes de familia entrevistados, 3 de cada 10 respondió que sí habían sufrido algún accidente sus hijos menores mientras ellos estaban trabajando y 7 de cada 10 contestó negativamente (Gráfica 7).

Gráfica 7

Encuesta a padres



Se les preguntó también por el tipo de accidentes que han sufrido. Se obtuvo una respuesta del 100%. Del 26.3 % que declaró casos de accidentes en sus hijos, 1 de cada 10 ha sido cortadura; 1 de cada 10 ha sufrido quemaduras y 1 de cada 10 caída o fractura (Gráfica 8).

Gráfica 8

Encuesta a padres



Este primer bloque de información permite identificar uno de los principales problemas de las familias jornaleras: la imposibilidad de brindar protección y cuidados a sus hijos menores debido a sus extensas jornadas de trabajo. De esto se desprende la exposición constante a riesgos de accidentes de los menores que no están bajo la supervisión de algún adulto.

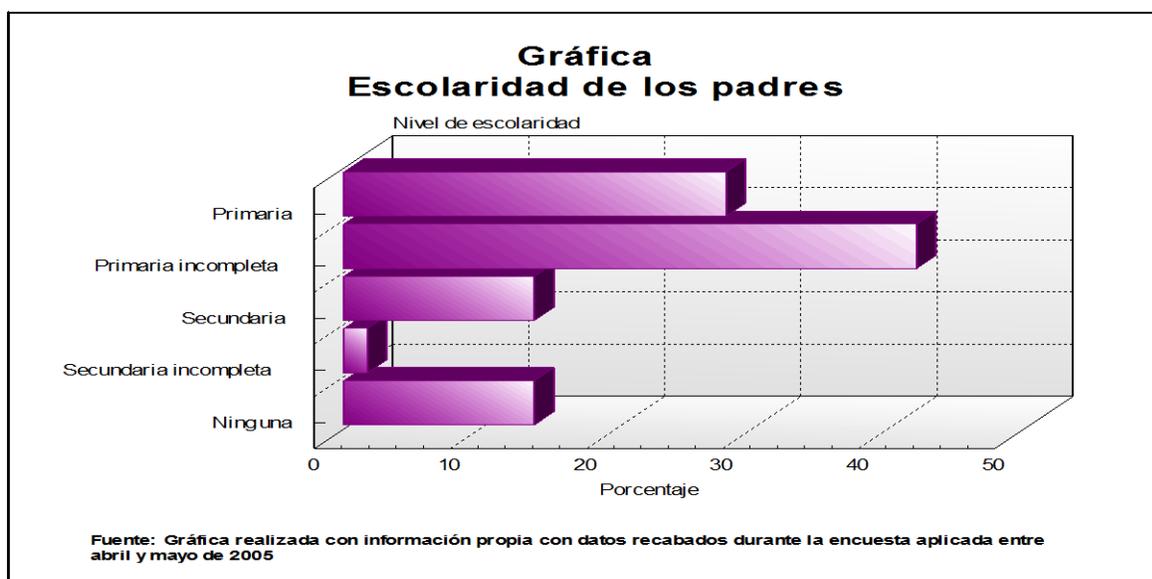
Por otra parte, se deduce que los niños en edad escolar asumen por completo la responsabilidad de asistir a la escuela, lo que implica problemas de alimentación y nutrición adecuada, de higiene, de asistencia y puntualidad así como la falta de estímulos y apoyo para sus tareas escolares. Estas condiciones tuvieron repercusiones directas en sus niveles de aprovechamiento escolar como se verá más adelante.

#### 4.9 La familia y su trayectoria escolar. Un retrato del futuro

En la literatura revisada se encontró que existen numerosos estudios que coinciden en que los alumnos de bajos recursos que asisten a escuelas deficientemente equipadas, pertenecen a hogares en los que sus miembros presentan también bajos niveles educativos y por lo tanto menos recursos para apoyar la educación de sus hijos (Reimers,2001). A fin de explorar los antecedentes y trayectorias de las familias del estudio se les preguntó a los padres cuál fue el último grado escolar al que llegaron así como el de los hijos mayores.

Gráfica 9

Encuesta a padres



Se obtuvo una respuesta del 100%. Del total de jefes de familia entrevistados, 3 de cada 10 dijo tener la primaria completa; 4 de cada 10 no terminó la primaria; 1 de cada 10 terminó la secundaria; 1 de cada 10 tiene estudios de secundaria incompleta y 1 de cada 10 no cursó ningún grado escolar (Gráfica 9). Respecto a los hijos mayores que trabajan, se encontró que en el 52% de las familias al menos un hijo menor de 18 años trabaja como jornalero y tiene primaria o secundaria incompleta. Estos resultados además de coincidir con otros estudios, conducen a pensar que la escolaridad de los padres y de los hermanos mayores puede ser un indicador del futuro escolar de los niños entrevistados.

Del total de niños entrevistados, 6 de cada 10, cursa el grado escolar con extraedad lo que significa de 1 a 4 años de retraso. (Ver Tabla 1)

**Tabla 1** **Grado de escolaridad según edad**

Edad	Grado	Escuela		Total
		Ana María Pineda Cantidad de Menores	Valle de Mexicali Cantidad de menores	
6 años	1ro.	6	2	8
	Total	6	2	8
7 años	1ro.	1	1	2
	2do.	3		3
	Total	4	1	5
8 años	3ro.	1	2	3
	Total	1	2	3
9 años	1ro.		1	1
	3ro.		2	2
	4to.	1	4	5
	Total	1	7	8
10 años	3ro.	1	1	2
	4to.	4	2	6
	5to.		1	1
	Total	5	4	9
11 años	1ro.		1	1
	4to.	1	3	4
	5to.	2	3	5
	6to.	2	2	4
	Total	5	9	14
12 años	3ro.		2	2
	4to.	1		1
	5to.	1	1	2
	6to.	1	1	2
	Total	3	4	7
13 años	6to.		1	1
	Total		1	1
14 años	6to.		1	1
	Total		1	1
15 años	6to.		1	1
	Total		1	1

La situación de extraedad (fuera de su edad cronológica con relación al grado que cursan) en la que se encuentra más de la mitad de los 57 niños entrevistados, es causada por múltiples factores, principalmente la entrada tardía a la escuela, la reprobación de uno o más grados escolares y la discontinuidad en la escolarización por el abandono temprano y/o ingreso tardío a los ciclos escolares debido a la migración a las zonas de trabajo agrícola.

En el desfase del grado escolar de cada alumno convergen situaciones económicas, familiares y escolares. En este cuadro se pueden detectar alumnos que han sobrepasado hasta por tres años el periodo requerido para concluir el nivel primaria, así como los que probablemente también concluirán a edad tardía este nivel.

Más allá de las relaciones numéricas entre edad y grado que reflejan el atraso escolar de los alumnos, este cuadro conduce a imaginar los enormes esfuerzos que realizan las familias y los estudiantes por permanecer y concluir su educación primaria.

En términos económicos, el costo también se incrementa, pues son más los años que tienen que permanecer en las aulas. El aspecto emocional y motivacional de estos alumnos también se debe de tomar en cuenta, ya que en lugar de optar por la deserción y el fracaso, perseveran con la intención de obtener al menos su certificado de primaria.<sup>31</sup>

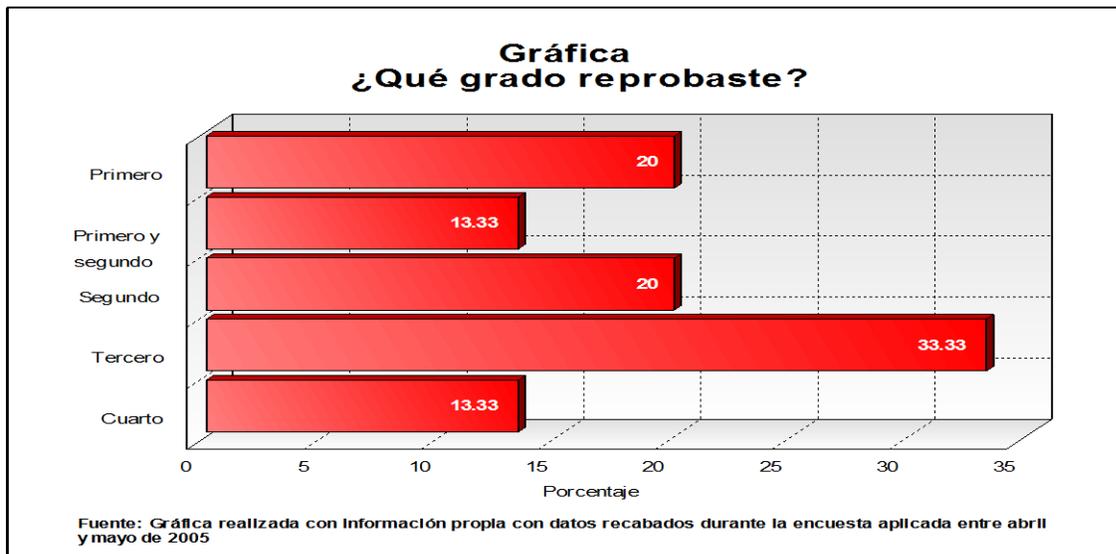
---

<sup>31</sup> En el libro titulado *La infancia desertora*, Rosaura Galeana (1997) documenta las causas por las que 12 niños desertaron de la primaria. En todas las historias, la constante fue la pobreza e inestabilidad de las familias, la necesidad de que los niños trabajen y estudien los llevaron a experiencias de reprobación, repetición y abandono escolar temporal hasta el abandono definitivo de la escuela. En este trabajo, se plantea el papel de la escuela y del sistema educativo como los causantes del fracaso pero también su potencial para contribuir al éxito escolar de los niños pobres.

Se les preguntó a los menores si habían reprobado algún año escolar, de una respuesta del 100%, el 7 de cada 10 respondió que no ha reprobado, 3 de cada 10 que sí ha repetido. En cuanto a los grados que repitieron, el 20 % reprobó el primer grado, el 13.3 % reprobaron primero y segundo grado; el 20% reprobó el segundo grado. El 33.3 % reprobó tercer grado y el 13.3 % dijo haber reprobado el cuarto año. Como se observa en los resultados, más de la mitad de los niños reprobados lo hicieron en los primeros tres años en donde tienen que desarrollar aprendizajes para la lecto-escritura y las operaciones básicas (Gráfica 10).

**Gráfica 10**

**Encuesta a menores**



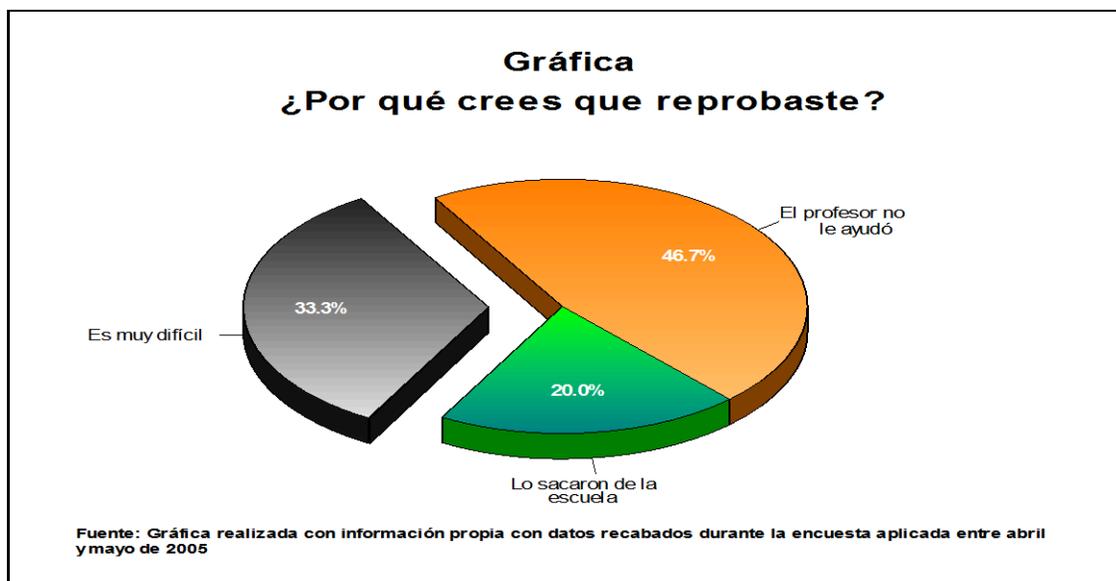
Numerosos estudios señalan la incidencia de la reprobación en los primeros años en el caso de los niños de bajos recursos y las altas probabilidades de que ésta al ocurrir en niveles tempranos, conduzca al abandono de la escuela antes de concluir la primaria. De acuerdo a un informe de la Organización de Estados Americanos uno de cada tres estudiantes en Latinoamérica reprueba el primer grado (Reimers, 2001).

Como se mencionó anteriormente, si bien las condiciones socioculturales del niño juegan un papel importante en su escolaridad, no hay que olvidar el papel de la escuela y de los maestros como determinantes para el fracaso o éxito escolar de estos alumnos. La siguiente gráfica muestra las causas a las que los niños atribuyeron su reprobación. Del total de menores entrevistados, 7 de cada 10 corresponde a los menores no repetidores. Del 26.3% que dijo haber repetido cuando menos un año escolar, casi el 33.3% respondió que reprobó porque es muy difícil; el 46.7% porque el profesor no le ayudó y un 20.0% porque lo sacaron de la escuela.

Las respuestas coinciden con los comentarios de los profesores respecto a las dificultades de los niños para aprender; así como el que los niños que migran con sus familias ingresan tardíamente al ciclo escolar y salen antes de que éste termine, lo que afecta sus niveles de aprendizaje. Sin embargo, ninguno de los maestros consideró la posibilidad de que su desempeño haya contribuido o determinado al fracaso escolar de los niños reprobados (Gráfica 11).

Gráfica 11

Encuesta a menores



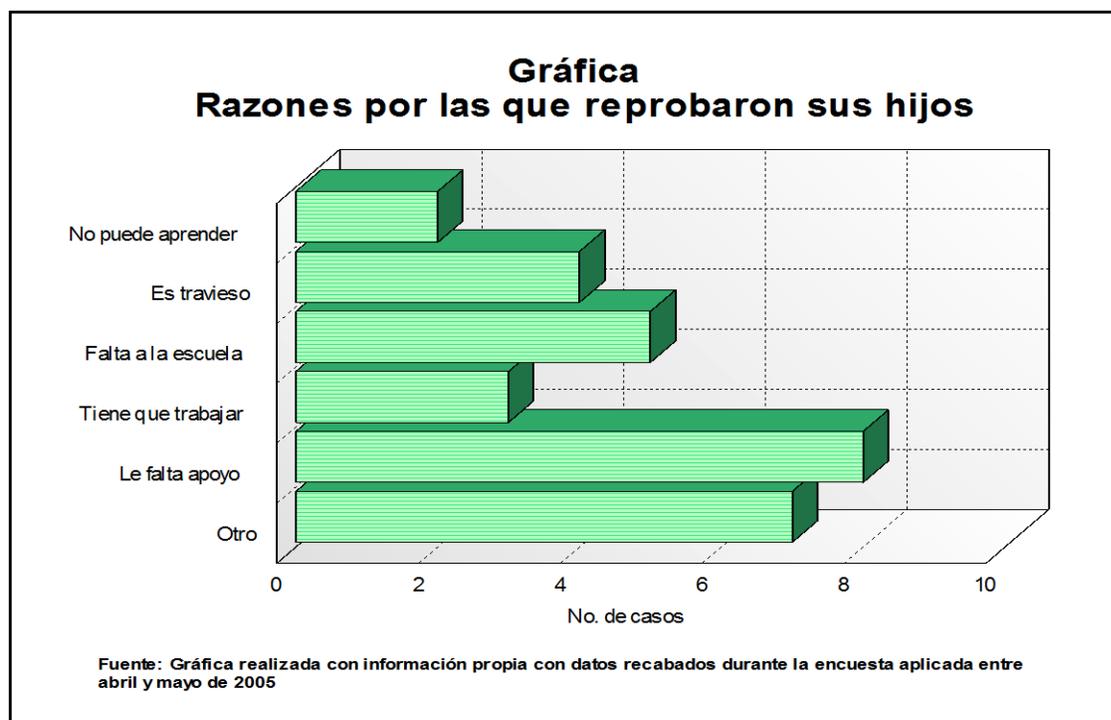
En un estudio realizado en Brasil sobre la repetición y la deserción, citado por la Galeana (1997), se señala la importancia de los criterios para seleccionar a los profesores de primer grado de quienes se requiere interés y profesionalismo para

atender a los niños más pequeños, también menciona que “es posible decir que aquellos maestros con alta repetición y deserción perciben a los estudiantes de medios menos desarrollados, como inferiores, tienden a apoyar una posición elitista de la educación...(que) es el posible efecto sobre la actuación del maestro y el consecuente reforzamiento de los altos grados de reprobación académica prematura”.

A los padres de los niños también se les preguntó por qué razones sus niños reprobaron. 5 de cada 10 contestó que sus hijos no han reprobado. Del 51 % restante que contestó afirmativamente, el 7% respondió que por travieso; el 8.7% porque falta a la escuela; el 14% porque le falta apoyo; el 3.5% porque no puede aprender; un 5.2% porque tiene que trabajar y el 12% mencionó otras razones (Gráfica 12).

Gráfica 12

Encuesta a padres

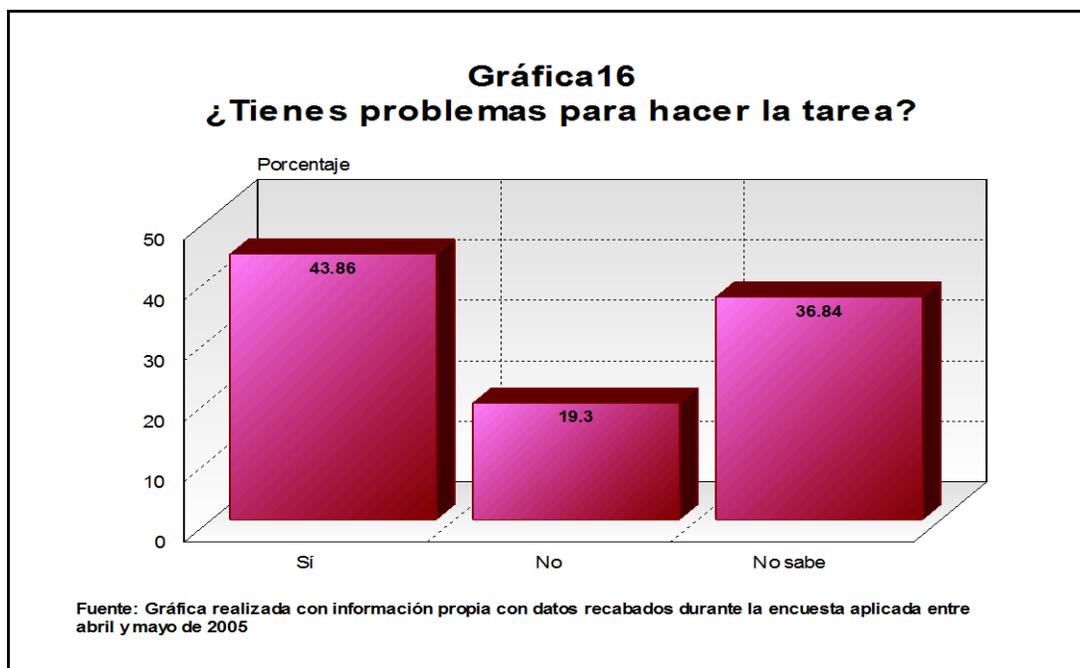


De nuevo se puede observar que las respuestas de padres, niños y profesores coinciden en cuanto a las causas de reprobación tales como: ausentismo, necesidad de trabajar, dificultades para el aprendizaje y la falta de apoyo. De acuerdo a lo dicho por los niños, existe una asociación directa entre las últimas dos causas ya que reconocen que no aprenden por la falta de apoyo de los profesores a quienes atribuyen su reprobación.

Se les preguntó a los niños si tenían problemas para hacer su tarea. Del total de menores entrevistados, 4 de cada 10 respondió que sí tienen problemas; 2 de cada 10 dijo no tener problemas y 4 de cada 10 respondió que no sabe si tiene problemas para hacer la tarea (Gráfica 13).

Gráfica 13

Encuesta a menores



En cuanto al tipo de problemas que tienen para hacer su tarea. Del total de menores entrevistados, 2 de cada 10 respondió que no tiene problemas. Del 80% restante, 8 de cada 10 contestó que no le entiende; 2 de cada 10 respondió que necesita ayuda y 2.2 % contestó que no tiene materiales (Gráfica14).

Gráfica 14

Encuesta padres



Se les preguntó a los padres si los niños reciben ayuda en casa para hacer sus tareas. En 6 de cada 10 hogares respondieron que sí se da apoyo en las tareas a los hijos. En 1 de cada 10 contestaron que algunas veces y 3 de cada 10 respondieron que no se les apoya (Gráfica 15).

Gráfica 15

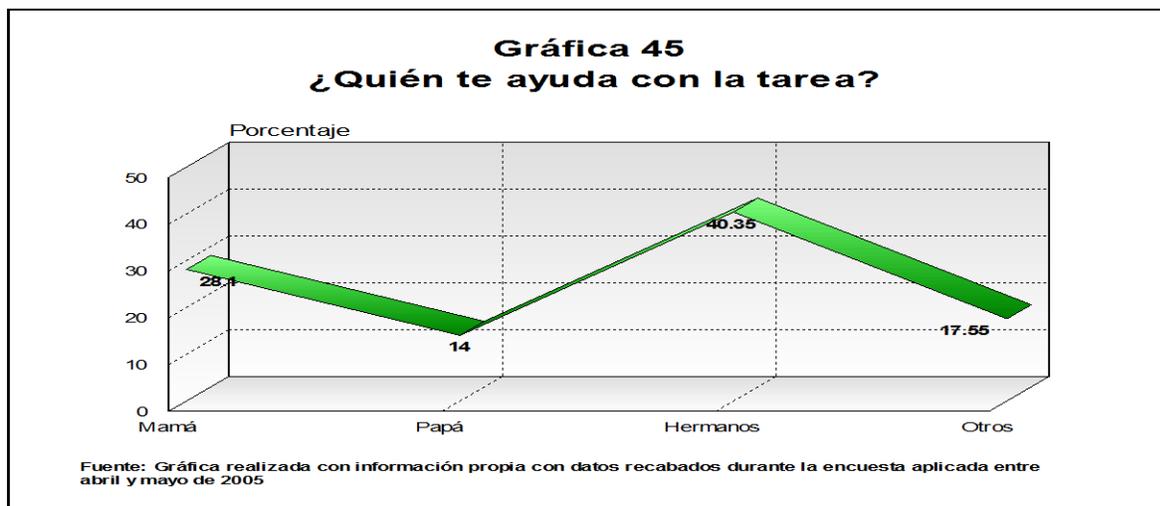
Encuesta a padres



Tanto a los niños como a los padres se les preguntó quién los ayuda a hacer la tarea, las respuestas fueron distintas, mientras que los niños respondieron en razón de 3 de cada 10 que su mamá le ayuda con las tareas; 1 de cada 10 contestó que su papá; 4 de cada 10 reciben ayuda de sus hermanos y 2 de cada 10 dijo que otros entre los que nombraron a vecinos y amigos (Gráfica 16).

Gráfica 16

Encuesta a menores



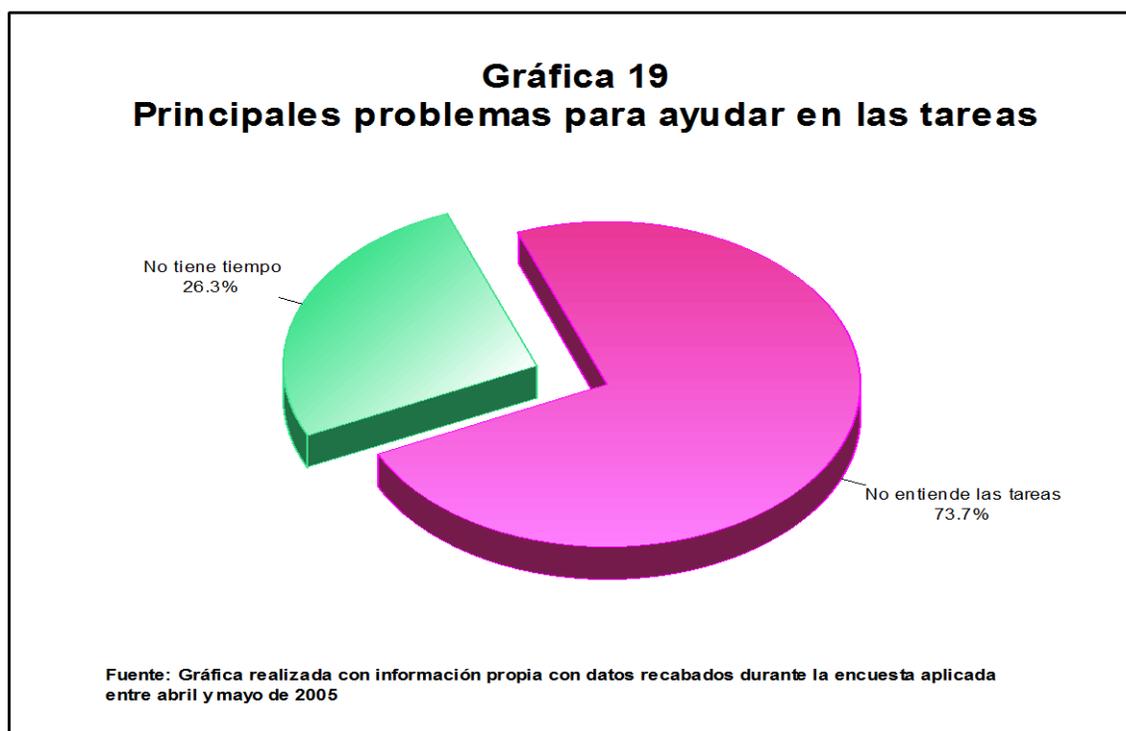
Las respuestas de los padres entrevistados fueron las siguientes: En 5 de cada 10 de los casos la mamá es quien brinda el apoyo. 1 de cada 10 de los entrevistados es el papá quien realiza esta actividad; 1 de cada 10 los hermanos apoyan y en 3 de cada 10 mencionaron que otras personas como los vecinos o algún familiar (Gráfica 17).



.A los padres de familia se les preguntaron si tienen problemas para ayudar a sus hijos con las tareas. En 9 de cada 10 casos respondieron que sí tienen problemas. Solo 1 de cada 10 contestó que algunas veces (Gráfica 18).



Los principales problemas expresados por los padres para ayudar con sus tareas a sus hijos fueron de acuerdo a sus respuestas que 7 de cada 10 (73.6%) respondió que no le entiende; casi 3 de cada 10 (26.4%) contestó que su principal problema es la falta de tiempo (Gráfica 19).



La información concentrada en las gráficas anteriores respecto a los problemas de los niños y de los padres para cumplir con las tareas escolares muestran las desigualdades de posibilidades de aprendizaje de los niños en virtud de las desigualdades existentes en sus entornos familiares. Reimers (2002) señala que en todos los estudios sobre la calidad de la educación que documentan la inequidad en la distribución de las oportunidades educativas y las desigualdades resultantes, aparece la influencia de la instrucción de los padres en los logros de los alumnos. En este estudio se constata que la baja escolaridad de los padres les impide respaldar a sus hijos en las tareas escolares y que sus impactos se observan en los casos de reprobación, repetición y extraedad encontrados.

Hasta aquí es posible señalar que tanto el entorno escolar como familiar de los niños hijos de trabajadores agrícolas, carecen de las condiciones necesarias para hacer cumplir el derecho a una educación de calidad. La escuela parece ignorar su potencial para crear condiciones más equitativas, mientras que las familias invierten sus escasos recursos en acrecentar la baja probabilidad de un futuro mejor para sus hijos. Además de las limitaciones que imponen los bajos niveles educativos de los miembros de la

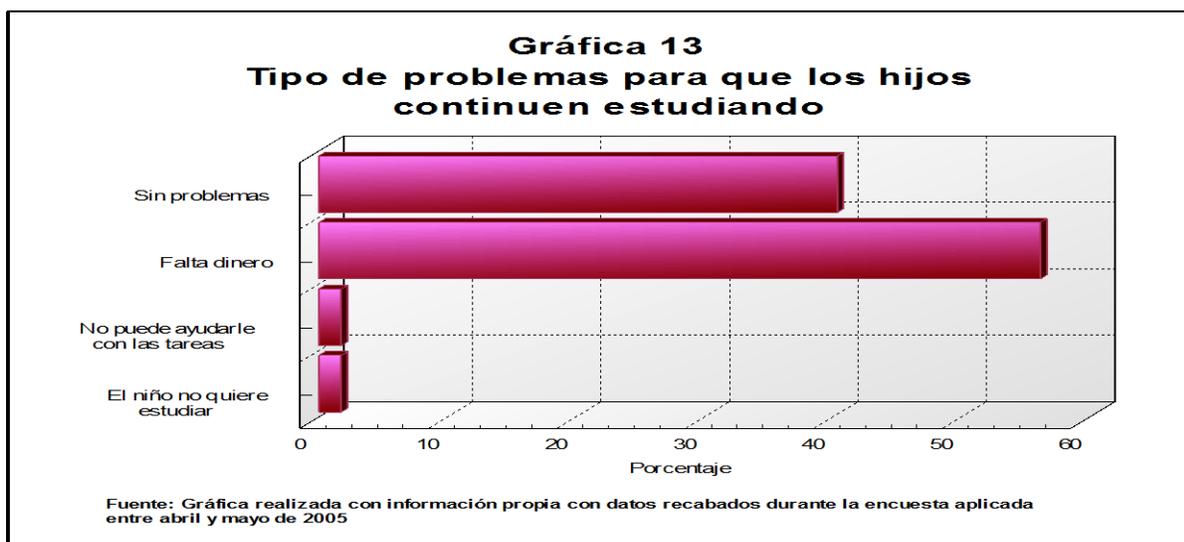
familia para brindar apoyo con las tareas y trabajos escolares a los niños entrevistados, se les preguntó a los padres si tiene problemas para que los hijos continúen en la escuela. 5 de cada 10 padres respondió que sí tiene problemas; 4 de cada 10 respondió negativamente y el 5.3% contestó que a veces (Gráfica 20).

Gráfica 20

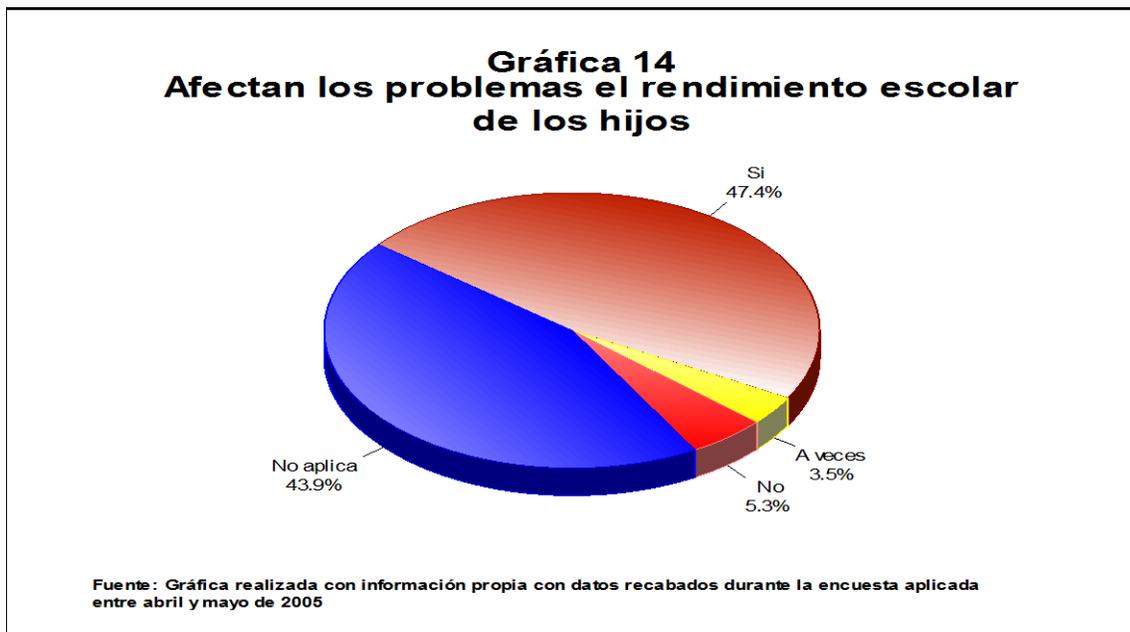
Encuesta a padres



Del 60 % que respondió sí tener problemas, 6 de cada 10 respondió que le falta dinero; el 1.7% que no le puede ayudar con las tareas y otro 1.7 % contestó que el niño no quiere estudiar. El 40 % restante dijo no tener problemas (Gráfica 21).



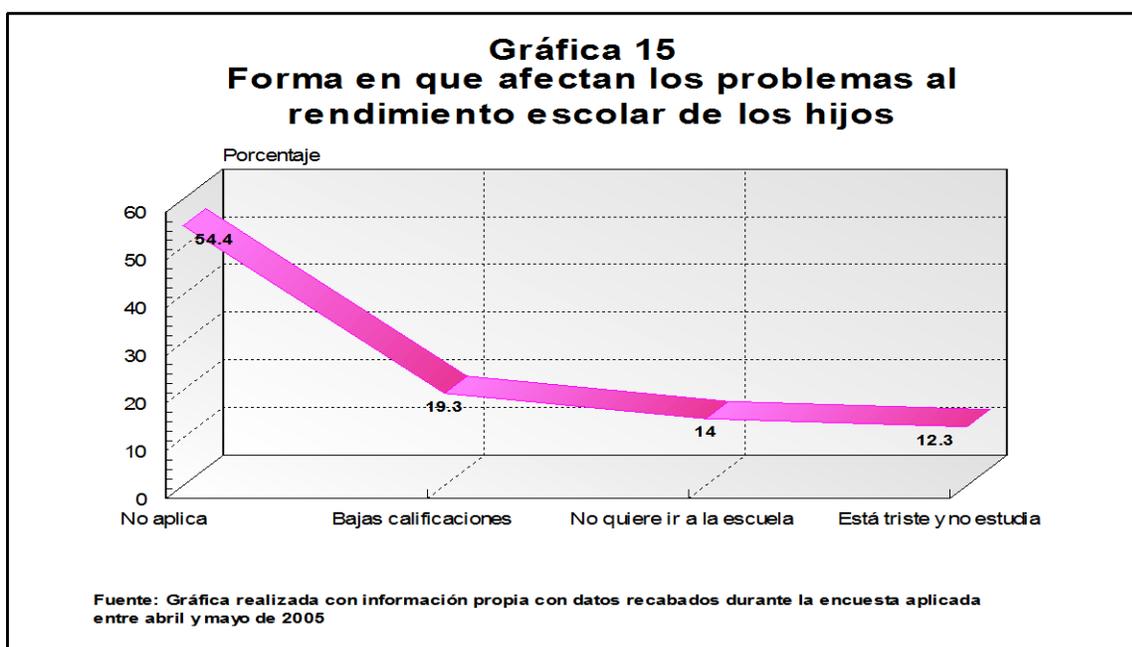
A los padres que dijeron tener problemas para que sus hijos continúen con sus estudios de nivel primaria, se les preguntó si estos problemas afectan los niveles de aprovechamiento escolar de los niños. A esta pregunta se obtuvo un porcentaje de respuesta del 57%, 5 de cada 10 contestó que sí les afecta; el 3.5 % respondió que algunas veces y solo el 5 % dijo que no les afectan (Gráfica 22).



Para este estudio era importante conocer de qué manera los problemas de tipo económico y de bajo nivel educativo mencionados por los padres de familia, afectaban el rendimiento escolar de los niños. A esta pregunta se obtuvo un porcentaje de no respuesta del 54.3%. Del 45.7% que sí respondió, 2 de cada 10 dijo que tenían bajas calificaciones; 1 de cada 10 respondió que no quiere ir a la escuela y 1 de cada 10 está triste y no estudia (Gráfica 23).

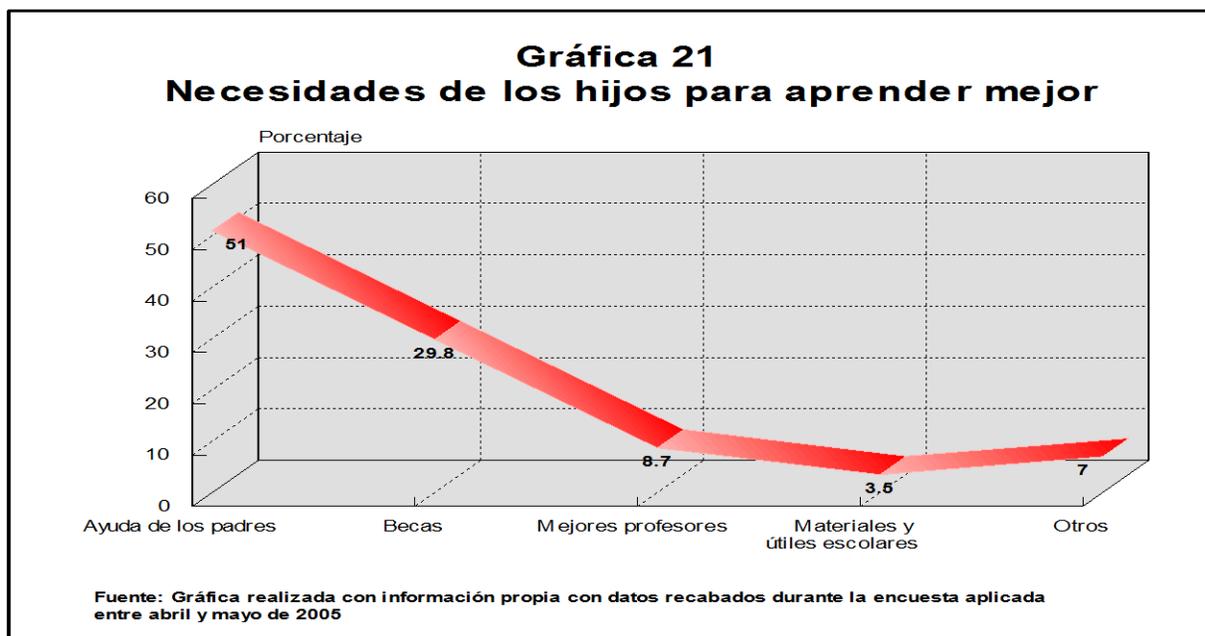
**Gráfica 23**

**Encuesta a niños**



Las respuestas de los padres entrevistados muestran una clara conciencia de la situación que enfrentan para cubrir las necesidades educativas básicas de sus hijos, por ello se les preguntó que mencionaran las principales necesidades de los niños para mejorar su rendimiento en la escuela. A esta pregunta se obtuvo un porcentaje de respuesta del 100%.

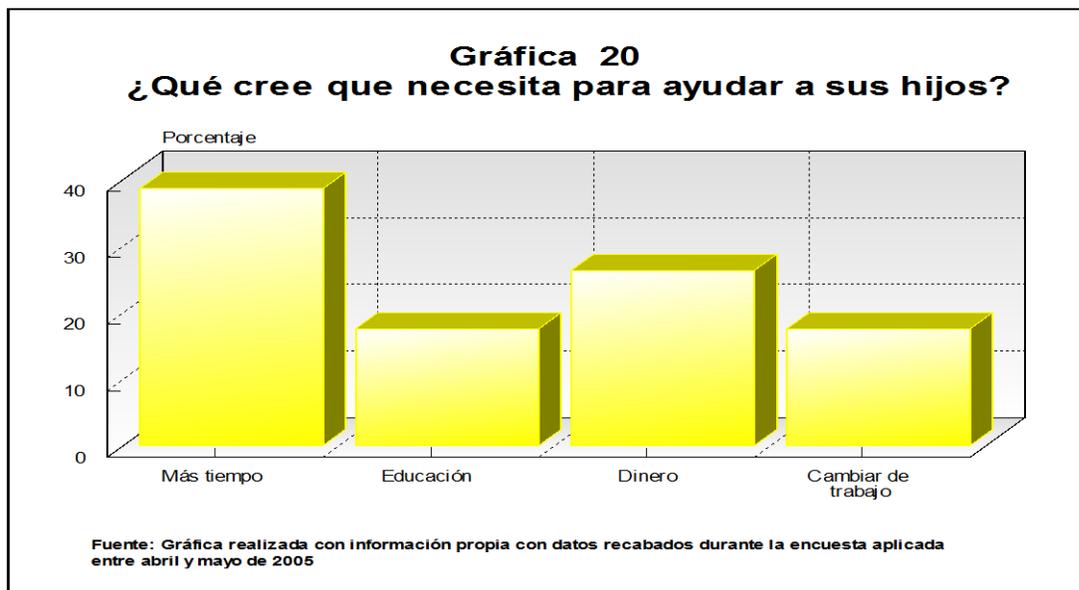
Del total de jefes de familia entrevistados, 5 de cada 10 respondió que necesitan ayuda de los padres; 3 de cada 10 contestó que necesitan becas; casi 1 de cada 10 mejores profesores, 3.5 % mencionó que materiales y útiles escolares; y el 7 % dijo otra respuesta (Gráfica 24).



La respuesta a la pregunta anterior en la que la mitad de los padres reconocen la importancia de su apoyo en el aprendizaje de sus hijos, resulta de particular relevancia ya que contrasta con lo expresado por los profesores en relación a la poca o ninguna participación de los padres de familia en las actividades escolares. Los deficientes logros académicos de los niños son interpretados por los profesores como muestra del poco interés y falta de apoyo que reciben en sus hogares.

Sin embargo, lo dicho por los padres revelan lo contrario, una conciencia de su papel en este proceso. Asimismo, es claro que el contexto socioeconómico sería entonces el principal obstáculo: el número de horas fuera de casa por el tipo de empleo, sus bajos recursos económicos y su bajo nivel educativo lo que impactan directamente en los niveles de aprovechamiento de sus hijos, no obstante los esfuerzos que realizan para mantenerlos en la escuela .

En virtud de las respuestas obtenidas, se les preguntó qué necesitaban para ayudar a sus hijos. Se obtuvo una tasa de respuesta del 100%. De los jefes de familia entrevistados, 4 de cada 10 respondió que necesita más tiempo; casi 2 de cada 10 dijo necesitar más educación; 3 de cada 10 necesita dinero y 2 de cada 10 dijo necesitar cambiar de trabajo (Gráfica 25).



En las respuestas anteriores llama la atención que en una población de bajos recursos económicos como los entrevistados, el 73.5 por ciento de los padres mencionen factores distintos al económico como una mejor educación, más tiempo y cambio de empleo para poder apoyar a sus hijos en mejorar su rendimiento escolar.

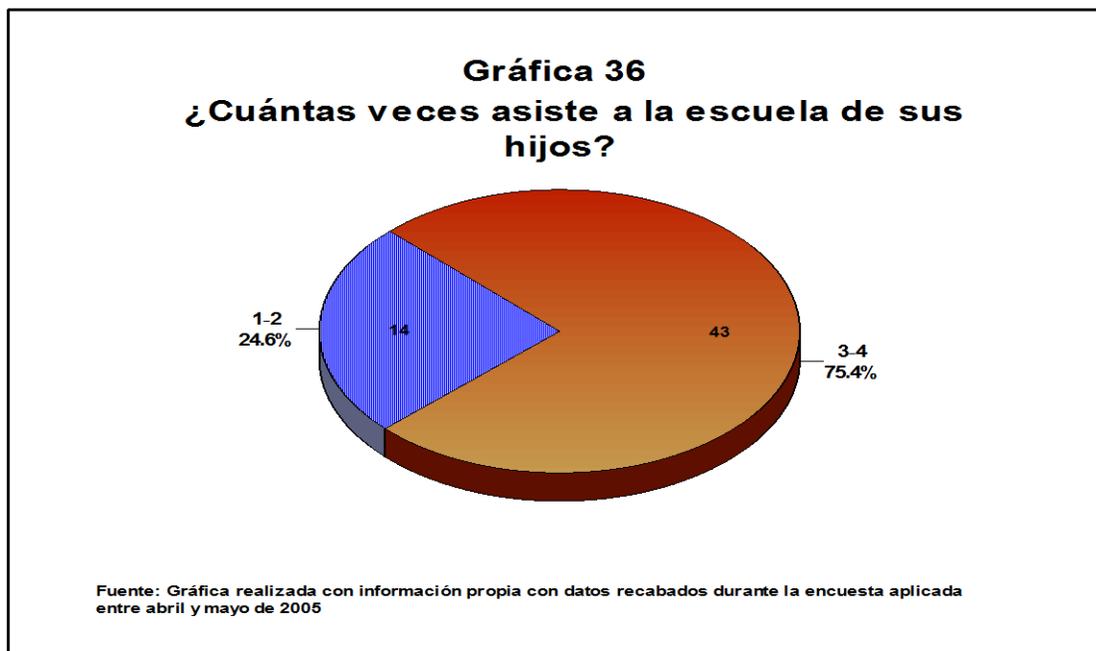
Como se pudo observar, los padres reconocen la importancia que tienen en el proceso educativo de sus hijos así como los obstáculos para apoyarlos, lo que se contrapone a lo expresado por los profesores quienes además mencionaron que los padres no asisten a la escuela cuando se les requiere. También se les preguntó por el número de veces que asisten durante el año a la escuela de sus hijos.

De los jefes de familia entrevistados, 2 de cada 10 respondió que de 1 a 2 veces por año; 8 de cada 10 contestó que asiste de 3 a 4 veces (Gráfica 26).

Cabe señalar que las respuestas de los padres difieren de lo dicho por los profesores quienes en algunos casos mencionaron no conocer a los padres de sus alumnos.

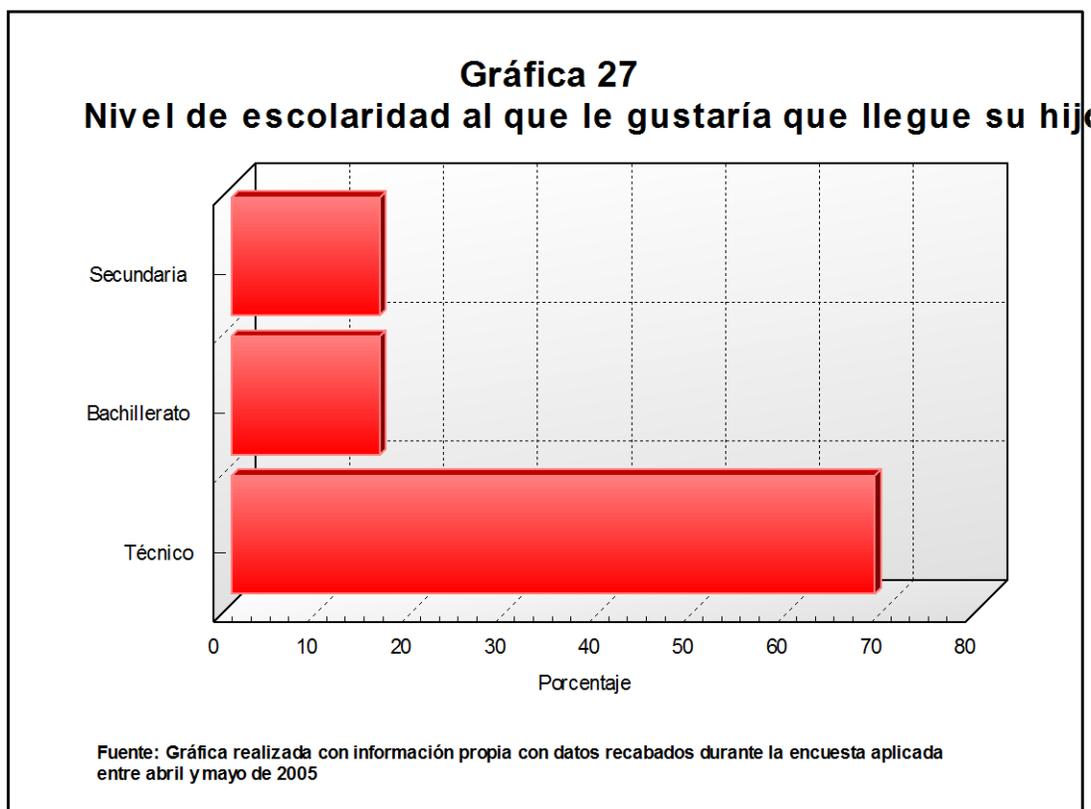
Gráfica 26

Entrevista a padres



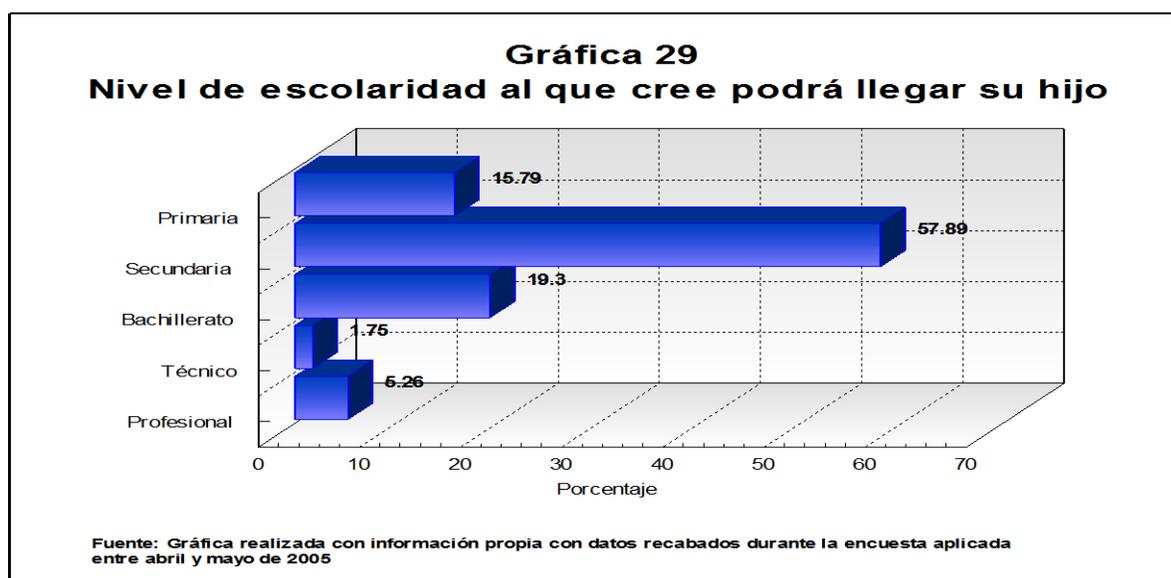
No obstante los problemas expresados por los padres entrevistados para que sus hijos continúen con sus estudios, sus aspiraciones en cuanto al futuro educativo se mantienen. Esto se pudo explorar con la pregunta sobre el nivel de escolaridad que les gustaría que alcanzaran sus hijos.

Se obtuvo un porcentaje de respuesta del 100%. En ningún caso respondieron que les gustaría solo la primaria; 2 de cada 10 mencionaron la secundaria; una cantidad igual, esto es casi 2 de cada contestó que el bachillerato. El porcentaje mas alto lo obtuvo el deseo porque llegaran ha un nivel técnico con 7 de cada 10 casos. Finalmente ninguno de los casos expresó que le gustaría que sus hijos estudiaran hasta nivel profesional (Gráfica 27).



En contraste con la pregunta anterior que intenta recoger las aspiraciones de los padres respecto al futuro deseable, el cuestionamiento respecto al nivel de escolaridad que cree que puedan alcanzar sus hijos, revela la conciencia respecto a las posibilidades que ofrece su realidad inmediata. Se obtuvo un porcentaje de respuesta del 100%.

2 de cada 10 de los jefes de familia entrevistados creen que sus hijos solo podrán terminar la primaria. 6 de cada 10 creen que terminarán la secundaria; solo 2 de cada 10 creen que terminarán el bachillerato. El 1.7 % creen que llegarán a técnicos y únicamente el 5 % que estudiarán una carrera profesional (Gráfica 28).



Mientras que en ningún caso los padres desean sólo la primaria para sus hijos, el 15.7% cree que sólo podrán completar ese nivel; del 68.4% de los padres que desean para sus hijos un nivel de educación técnica, sólo el 1.7% creen poder lograrlo. Por otra parte, solo el 15.7% aspira a que concluyan la secundaria ya que desean mejores niveles como el técnico o el bachillerato. Sin embargo, el 57.8 % cree que sólo llegarán hasta la secundaria.

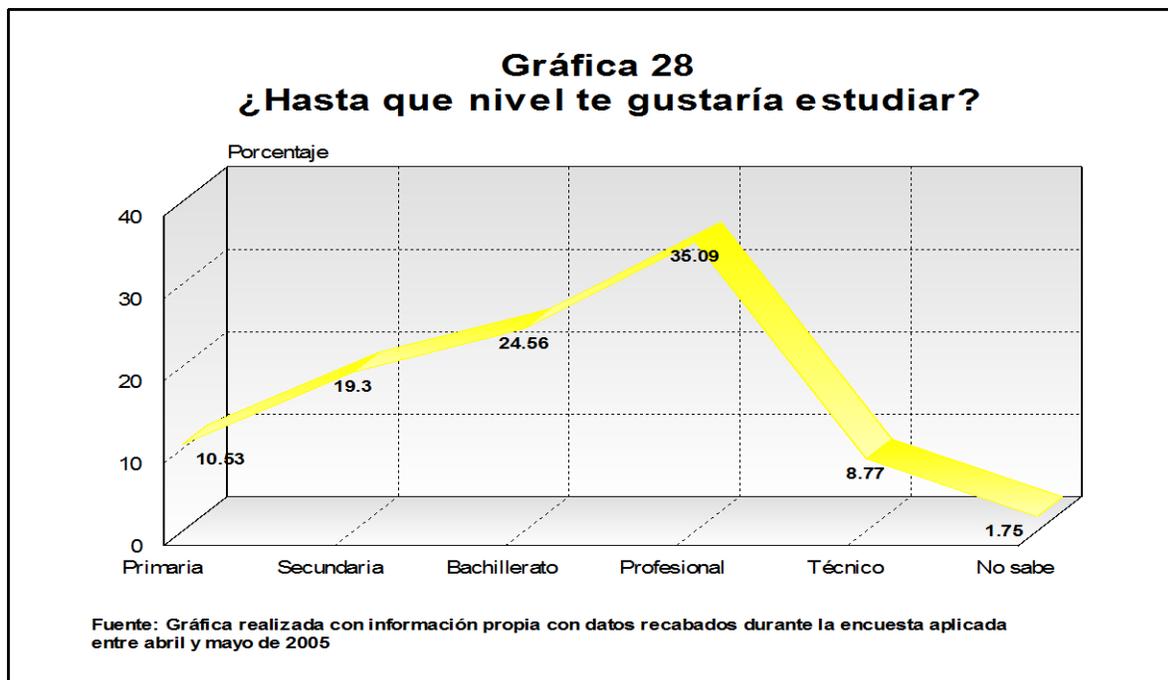
A pesar de que ninguno de los padres entrevistados mencionó el nivel profesional como una aspiración, el 5% dijo que creen que sus hijos pueden llegar a tener estudios profesionales. Finalmente, el único nivel en el que existe una congruencia entre la aspiración (15.7%) y la posibilidad de alcanzarla (19.2%) es el de bachillerato.

Se formuló la pregunta que recogiera también las aspiraciones de los niños en cuanto a su futuro educativo. Las respuestas registran coincidencias con las de los padres en cuanto al logro del nivel básico, no así con el nivel profesional en el que una parte importante de los niños manifestaron querer alcanzar. Las respuestas quedaron de la siguiente manera.

Se obtuvo un porcentaje de respuesta del 100%. Del total de menores entrevistados, 1 de cada 10 contestó que hasta la primaria; 2 de cada 10 hasta la secundaria; 2 de cada 10 hasta el bachillerato; 3 de cada 10 hasta profesional; 1 de cada 10 le gustaría ser técnico y 1.7% respondió que no sabe (Gráfica 29).

Gráfica 29

Encuesta a menores



#### 4.10 Trayectorias laborales de los padres, un futuro predecible para los hijos

En los entornos familiares y comunitarios de los jornaleros agrícolas, el trabajo infantil es una práctica cotidiana. La aportación económica de los menores ha representado una parte importante del ingreso familiar. En el caso de los jornaleros agrícolas del valle de Mexicali que se emplean en la cosecha del cebollín, las docenas de mazos de este producto se sumaban a la producción de los padres, abuelos o hermanos mayores que contarán con un número de empleado en la cuadrilla.

El trabajo inicia como un juego, imitar la actividad de los adultos mientras transcurren las horas en la parcela es parte del rito de iniciación a la vida laboral adulta, sesiones de capacitación por cuenta de las familias en ahorro de las empresas. Sin más recursos que el lodo, los montones de cebolla y una extensa jornada por transcurrir, las cebollas han sido también para muchos de los niños sus primeros juguetes.

El ausentismo escolar por razones de trabajo en los niños jornaleros tienen una justificación ampliamente conocida y aceptada en sus salones de clase, ya sea como jornaleros en la parcela o en su domicilio, como paqueteros o en el servicio doméstico, los menores entrevistados cuentan sus experiencias laborales sin queja.

A la pregunta ¿Alguna vez haz trabajado? Se obtuvo una respuesta del 100%. Del total de niños entrevistados, 8 de cada 10 respondió que sí han trabajado; casi 2 de cada respondió negativamente (Gráfica 30).

**Gráfica 30**

**Encuesta a menores**



En cuanto a las edades de los niños que respondieron afirmativamente se encontró lo siguiente. Se obtuvo una respuesta del 99%. Del Total de menores entrevistados, 15.7% respondió no haber trabajado. Del 83.3% restante que respondió haber trabajado, 6 de cada 10 de los menores dijeron haber trabajado por primera vez entre los 5 y 8 años; 2 de cada 10 entre los 9 y 11 años y el 5.2% mencionaron haber trabajado por primera vez entre los 3 y 4 años de edad (Gráfica 31).

Gráfica 31

Encuesta a menores



Cabe la observación a la respuesta de los niños que responden haber trabajado entre los 3 y 8 años en el sentido de que si bien por su corta edad no eran niños propiamente trabajadores, sí acompañaban a sus padres a las cosechas lo que posiblemente los hace verse a sí mismos como trabajadores desde tan temprana edad.

Respecto a la pregunta sobre el tipo de empleos de los niños se obtuvo una respuesta del 100%. Del 83.3% de los menores que respondieron haber trabajado, 7 de cada 10 respondió haber trabajado en el campo; el 5.2% como paquetero; un 3.5% en trabajo doméstico y el 1.7% como vendedor ambulante. El 15.7% respondió no haber trabajado (Gráfica 32).

Gráfica 32

Encuesta a menores



Sobre el tipo de experiencia que significó para los niños el trabajo remunerado se les preguntó si les gustó trabajar. Se obtuvo una respuesta del 100%. Del 83.3% que respondió haber trabajado, 8 de cada 10 respondió que sí les gustó trabajar; solo el 1.7% respondió que no. El 15.7% restante no trabajó (Gráfica 33).

Gráfica 33

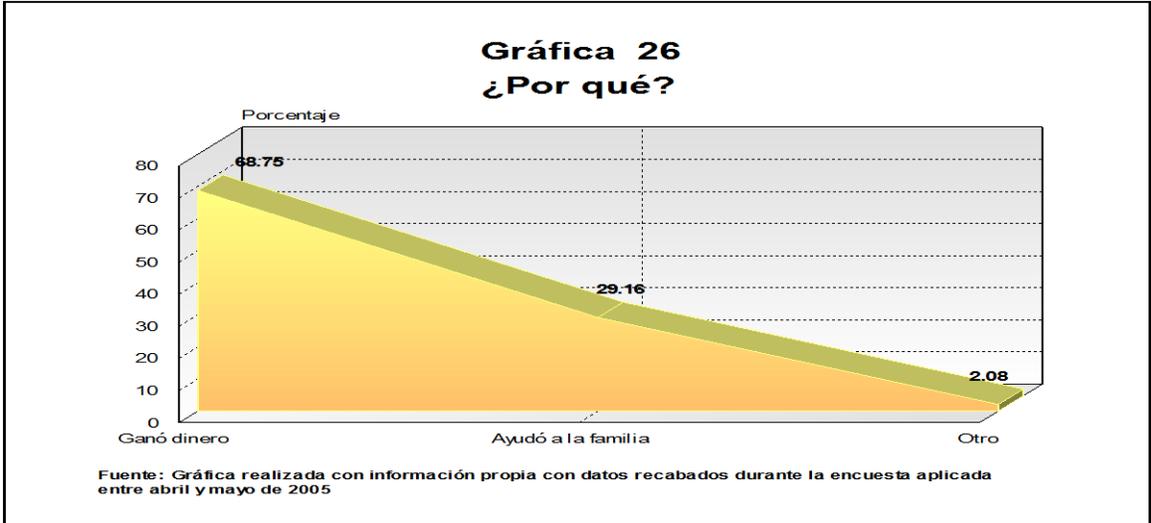
Encuesta a menores



Se les preguntó también por qué les gustó trabajar. Se obtuvo un porcentaje de respuesta del 100%. Del 83.3% que dijo haber trabajado, 6 de cada 10 dijo que le gustó trabajar porque ganó dinero; 2 de cada 10 porque ayudó a su familia. Un 2 % dijo que por otros motivos. El 15.7% restante no trabajó (Gráfica 34).

Gráfica 34

Encuesta a menores



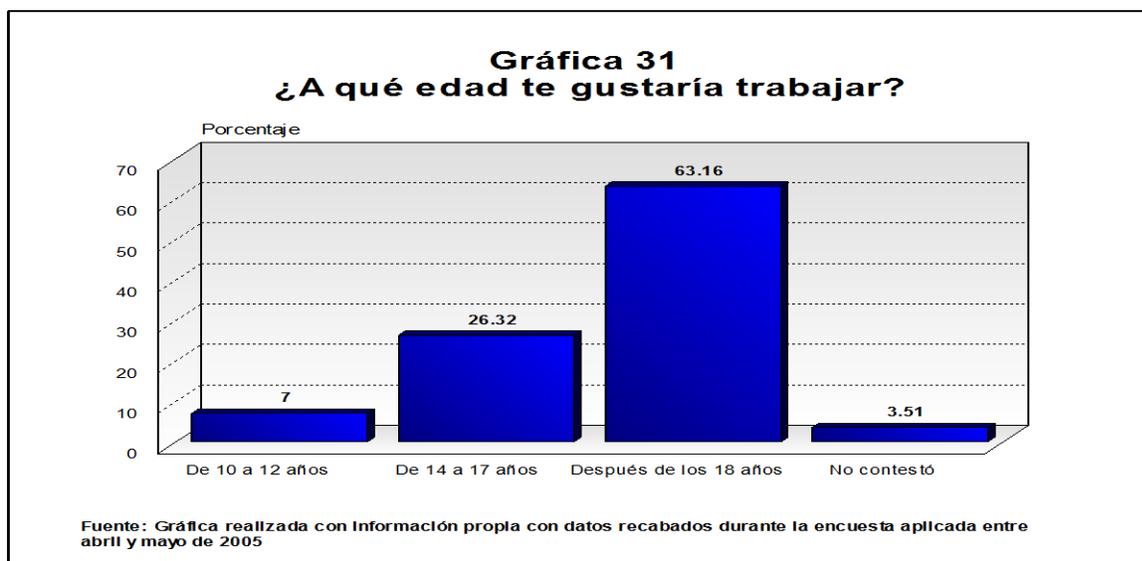
#### 4.11 Expectativas laborales de los menores

Una vez explorada la situación del presente de los menores entrevistados mediante las preguntas relacionadas a sus experiencias laborales, se les preguntó sobre sus expectativas ocupacionales y las edades en las que les gustaría iniciar formalmente como trabajadores.

Respecto a lo primero, se obtuvo un porcentaje de respuesta del 100%. El 6.9% respondió que entre los 10 y 12 años; 3 de cada 10 entre los 14 y 17 años. 6 de cada 10 respondió que después de los 18 años y 3.5 % no supo. Se puede observar que 3 de cada 10 niños les gustaría trabajar antes de los 18 años (Gráfica 35).

Gráfica 35

Encuesta a menores



¿En qué les gustaría trabajar a los niños entrevistados? Se obtuvo un porcentaje de respuesta del 100%. 2 de cada 10 respondió que le gustaría trabajar en el campo; 2 de cada 10 dijo que como obrero; casi 2 de cada 10 le gustaría trabajar como técnico y 3 de cada 10 dijo que le gustaría trabajar en una actividad profesional. Un 7 % dijo no saber. Si sumamos los porcentajes de los niños que no desean trabajar en el campo obtenemos que el 67% de los menores desean un futuro laboral distinto que el de sus padres (Gráfica 36).



#### 4.12 Expectativas de los padres respecto al futuro laboral de sus hijos

A los padres de familia también se les preguntó sobre el futuro laboral de sus hijos, en este caso los niños entrevistados que cursaban algún grado escolar. Si bien al dato registrado de que en el 52% de las familias al menos un hijo menor de 18 años trabaja como jornalero y tiene primaria o secundaria incompleta, se agrega el de las edades a las que los propios padres iniciaron su etapa productiva se podría inferir el futuro de los niños.

No obstante que ya se contaba con esta información, se les preguntó a los padres respecto a la edad en que empezaron a trabajar. Se obtuvo un porcentaje de respuesta del 100%. Del Total de jefes de familia entrevistados, 8 de cada 10 dijo haber iniciado su vida laboral antes de los 18 años. Solo 2 de cada 10 contestó que empezó a trabajar después de los 18 años (Gráfica 37).



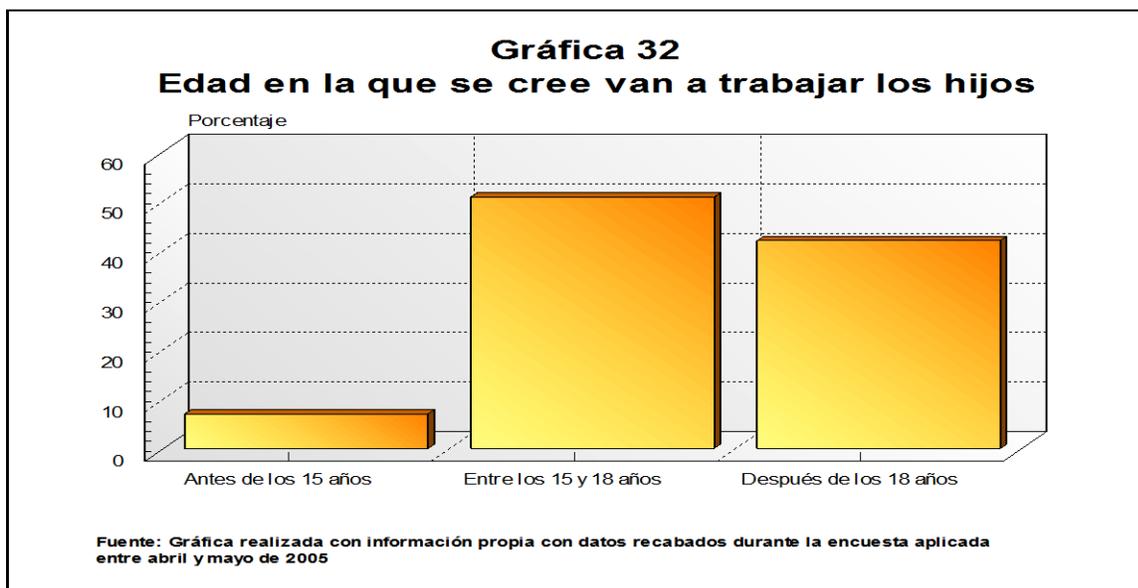
Si bien los padres dijeron haber iniciado su vida laboral antes de cumplir su mayoría de edad, se les preguntó a qué edad les gustaría que sus hijos empezaran a trabajar. A esta pregunta se obtuvo un porcentaje de respuesta del 100 %. 2 de cada 10 respondió que le gustaría que sus hijos comenzaran a trabajar entre los 15 y 18 años; 8 de cada 10 respondió que después de los 18 años (Gráfica 38).



Si bien los padres expresaron en su mayoría (84.2%) su deseo de que sus hijos menores empezaran a trabajar después de los 18 años, era importante conocer la edad a la que ellos consideraban, de acuerdo a su situación socioeconómica, que los niños tendrían que trabajar de tiempo completo.

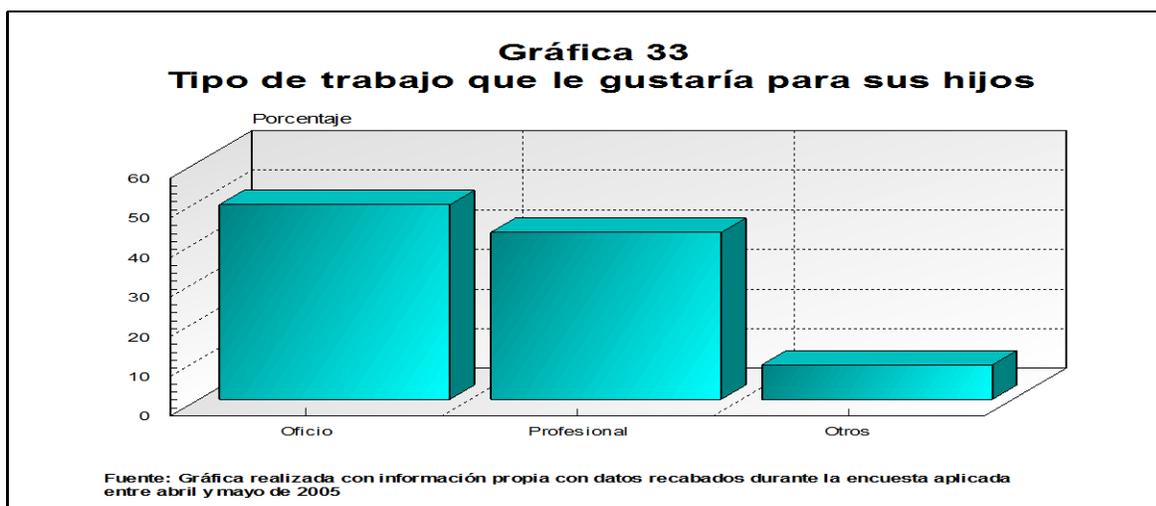
Se obtuvo un porcentaje de respuesta del 100 %. Del total de jefes de familia entrevistados, 5 de cada 10 respondió que cree que sus hijos van a tener que empezar a trabajar entre los 15 y los 18 años; 4 de cada 10 después de los 18 años y solo el 7% respondió que antes de los 15 años (Gráfica 39).

Por los rangos de edad expresados por los padres es posible inferir que los niños sólo alcanzarán a concluir su educación básica; asimismo a través de estas respuestas se muestra una vez más cómo la necesidad económica se impone a los deseos de las familias.

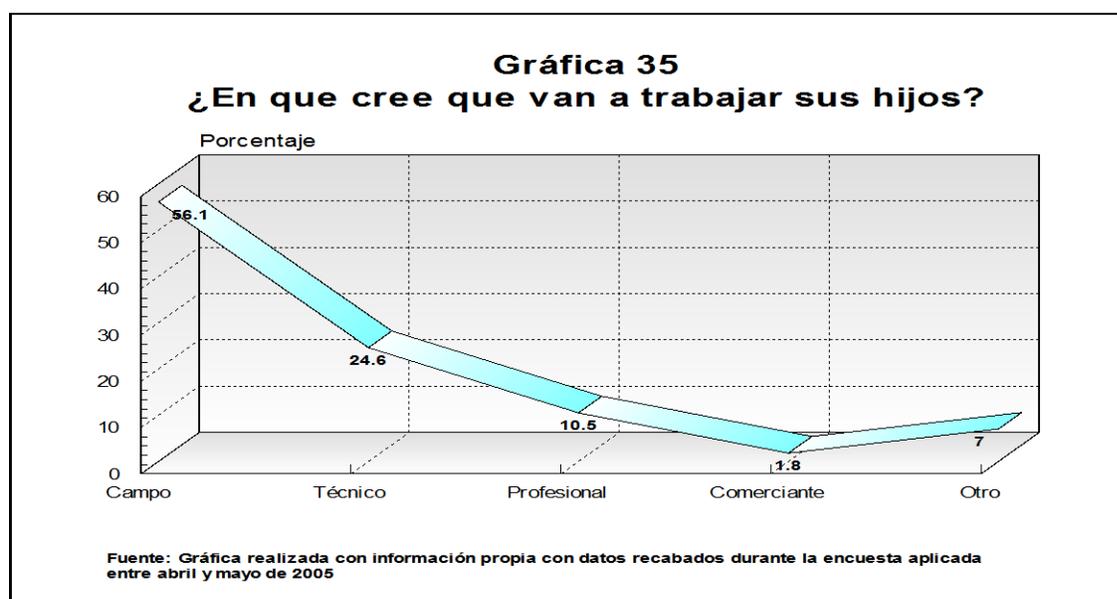


A los deseos de que el inicio de la edad productiva de los hijos sea después de los 18 años, también se suman los del tipo de trabajo que les gustaría para ellos.

A esta pregunta se obtuvo un porcentaje de respuesta del 100%. De los jefes de familia entrevistados, 5 de cada 10 respondió que les gustaría que trabajaran en un oficio; 4 de cada 10 contestó que les gustaría en una profesión y casi 1 de cada 10 expresó que en otro. Cabe señalar que en ninguno de los casos respondieron como futuro laboral deseable el trabajo como jornalero agrícola (Gráfica 40).



Si bien en el futuro laboral deseable de los padres entrevistados, no tienen cabida los campos agrícolas, su experiencia y el contexto socioeconómico les impone un porvenir distinto. Esto lo revelan las respuestas a la pregunta ¿en qué cree que van a tener que trabajar sus hijos? Se obtuvo un porcentaje de respuesta del 100%. 6 de cada 10 respondió que se van a emplear en el campo; 2 de cada 10 trabajarán como técnicos; 1 de cada 10 como profesionistas y 1 de cada 10 contestó que otro (Gráfica 41).



## **Conclusiones.**

Al principio de este trabajo se planteó como objetivo general conocer los entornos familiares y escolares de un grupo de alumnos hijos de jornaleros, que asisten a dos escuelas primarias del valle de Mexicali bajo el supuesto de que expresan la desigualdad educativa a la que son sujetos como grupo social de escasos recursos. Asimismo, conocer qué acciones realizan las autoridades educativas para brindarles oportunidades educativas ya que por sus precarias condiciones de vida, deben de ser sujetos de políticas compensatorias que les permitan acceder a la educación formal de manera más equitativa.

La incursión a estos entornos y los resultados del estudio constató lo encontrado en la literatura revisada: los pobres asisten a escuelas de menor calidad y carecen de los estímulos familiares para construir y enriquecer lo aprendido en la escuela, debido, entre otros factores, a la combinación de una mala distribución de las oportunidades educativas desde el sistema escolar, con las condiciones de pobreza y la baja escolaridad de los miembros de la familia (Muñoz, 1994).

Pese a que, desde la década de los setenta se dieron a conocer los problemas de la desigual distribución de las oportunidades educativas y de que desde entonces se tiene plenamente identificados quiénes son los grupos que acceden de manera limitada a la educación o no lo hacen, avanzada la primera década del siglo XXI permanece la misma problemática. Son los migrantes, indígenas, ciudadanos de comunidades apartadas, rurales y urbano-marginales quienes no han logrado ejercer su derecho a la educación formal. Según los propios diagnósticos de la Secretaría de Educación Pública, poco más del 20 por ciento de las escuelas de nivel básico carece de infraestructura y equipamiento indispensables para ofrecer servicios de calidad.

Si bien el presente trabajo no pretendió medir la calidad de los aprendizajes de los alumnos que participaron en el estudio, los datos recogidos sobre sus condiciones de vida y sobre las condiciones en las que asisten y permanecen en la escuela, permiten

inferir que la calidad de educación que reciben es muy baja en los términos en que actualmente se define una educación de calidad. Sin asumir una postura determinista, los resultados conducen a adoptar una posición probabilística respecto al futuro escolar y laboral de los alumnos. Las precarias condiciones de vida, la deficiente infraestructura escolar sumada a la falta de seguimiento y capacitación a los profesores, genera condiciones que hacen más difícil el aprendizaje y por consiguiente aumentan la probabilidad de fracaso escolar y su permanencia en el círculo de la pobreza.

Aún cuando en el sector educativo se reconoce, desde hace tiempo, la necesidad de responsabilizar a los docentes del buen funcionamiento de las aulas y otorgarles una amplia autonomía profesional así como el potencial de las escuelas para que, sin que sea necesario un cambio estructural, sea posible lograr condiciones equitativas en la educación desde la propia escuela, los esfuerzos dirigidos en este sentido avanzan lento. En los planteles visitados se constató la falta de capacitación y seguimiento que reciben los profesores y directivos en su labor educativa. Sus esfuerzos son aislados y de manera voluntaria; carecen de herramientas para el diseño de estrategias que les permitan abordar los problemas que tienen en las aulas frente una población en pobreza, con todo lo que ello implica.

El esfuerzo que hacen las familias por la educación formal de sus hijos tiene poco o ningún reconocimiento por parte de la escuela. Ante esto, los propósitos de formar comunidades escolares en las que participen profesores, directivos, alumnos y padres de familia para que compartan la labor educativa y alcancen una educación de calidad, no será posible en tanto no exista un conocimiento y reconocimiento mutuo. De nuevo la capacitación y sensibilización de los docentes se hace indispensable.

Con la limitada asignación de recursos por parte del ejecutivo estatal para cumplir su obligación de llevar a cabo acciones compensatorias, en beneficio de los estudiantes que, por sus precarias condiciones económicas los requieren para acceder, permanecer y concluir su educación, se pone en evidencia la poca sensibilidad política y la escasa voluntad que existe de parte de las autoridades para cambiar la situación

actual. No obstante, uno de los hallazgos importantes de este estudio es el que se refiere a los esfuerzos que realizan las familias para que sus hijos concluyan al menos la educación básica.

En este sentido es importante mencionar que los padres entrevistados son conscientes de la importancia de la educación formal, desean para sus hijos mejores niveles educativos y mejores empleos. Sin embargo, sus precarias condiciones económicas y la falta de apoyos compensatorios los obligan a pensar que el futuro deseable para sus hijos no será posible alcanzarlo y en la mayoría de los casos con educación básica o sin ella, reproducirán la fuerza de trabajo agrícola.

Las condiciones bajo las cuales los hijos de jornaleros agrícolas asisten a la escuela primaria, demandan propuestas de atención específicas para que la oportunidad educativa no se quede sólo en el acceso, sino que se garantice su permanencia y egreso en los tiempos establecidos, obtengan los aprendizajes que les sean útiles y adecuados a sus circunstancias de vida y a las necesidades de la sociedad y puedan con ello alcanzar sus expectativas educacionales y laborales bajo condiciones más equitativas.

Para ello, es necesario que las autoridades además de revisar y medir los impactos de los que ya existen, les destinen mayores recursos a programas compensatorios. Una propuesta sería el diseño de un programa de atención piloto que incluyera además del horario regular escolar, una ampliación en el horario en el que los menores que presentan claras desventajas iniciales en su educación como son los jornaleros, pudieran ser atendidos por un equipo multidisciplinario de expertos en educación y salud con el propósito de compensar las deficiencias y falta de apoyos de sus familias. Asimismo, estos expertos pudieran trabajar con las propias familias, profesores y directores el diseño de estrategias educativas de apoyo. El iniciar con proyectos de este tipo, significa avanzar desde la escuela como lo recomiendan algunos expertos, con el fin de lograr sistemas educativos más justos sin necesidad de recurrir y esperar a cambios estructurales en los países que como México, siguen postpuestos..

Finalmente, mientras esto sucede en las escuelas y en las familias de escasos recursos, el sistema educativo mexicano, a casi un siglo de su formación continua en proceso de consolidación. Las reformas a la educación básica siguen en la medida que no ha sido posible abatir los rezagos y deficiencias del sistema. En el 2008 el presidente Felipe Calderón y el SNTE suscribieron la Alianza por la Calidad Educativa que plantea: “establecer la norma oficial mexicana del servicio de calidad en la educación básica”, como el instrumento que establecerá los contenidos y los requerimientos mínimos “que deben cumplir los procesos educativos en las instituciones públicas y privadas para asegurar la calidad de la educación básica”. A principios del presente año se informa sobre la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). En el discurso sus logros son posibles, en las aulas de escuelas como las visitadas para realizar el presente trabajo, suenan repetidos y distantes.

# ANEXOS

## GUÍA DE OBSERVACIÓN

Fecha: \_\_\_\_\_

### Datos generales:

1. Nombre de la escuela \_\_\_\_\_
2. Turno \_\_\_\_\_
3. Dirección \_\_\_\_\_
4. Número de grupos \_\_\_\_\_
5. Promedio de alumnos por grupo \_\_\_\_\_
6. No. De profesores \_\_\_\_\_
7. No. De administrativos \_\_\_\_\_
8. No. De personas de intendencia \_\_\_\_\_

### Infraestructura:

9. Condiciones de las aulas: piso- bueno\_\_\_ regular \_\_\_ malo
10. Techo- bueno\_\_\_ regular\_\_\_ mala\_\_\_ tipo de material \_\_\_\_\_
11. Paredes- bueno\_\_\_ regular\_\_\_ mala\_\_\_ tipo de material \_\_\_\_\_
12. Sanitarios-cantidad\_\_\_ bueno\_\_\_ regular\_\_\_ mala
13. Ventanas faltantes \_\_\_\_\_
14. Aire acondicionado: Si\_\_\_ No\_\_\_ funciona: Si \_\_\_ No
15. Pupitres: cantidad\_\_\_ suficientes: Si \_\_\_ No \_\_\_ bueno \_\_\_ regular \_\_\_ malas
16. Cerco perimetral: Si\_\_\_ No\_\_\_ Material con que está construido \_\_\_\_\_
17. Condiciones del cerco: buenas\_\_\_ regulares\_\_\_ malas
18. Cuenta con áreas verdes: Si\_\_\_ No\_\_\_
19. Cuenta con área de juegos: Si\_\_\_ No\_\_\_
20. Canchas deportivas: Si\_\_\_ No\_\_\_
21. Otros espacios:

---

---

---

---

### Observaciones:

---

---

---

---



## Relación de alumnos de la escuela Valle del Sol

Nombre	Dirección
Jorge Arturo Alba Cruz	Calle 3 # 420
Reyna Guadalupe Medina Arévalo	Calle 4 # 501
Juan Carlos Robles Alier	Calle 4 # 454
Elizabeth García Pacheco	Calle 5 # 411
Armando Martínez Solorio	Calle 6 # 420
Mónica Vargas Lira	Calle 11 # 393
Zoraida Caballero Vázquez	Calle 11 S/N
José Alfredo Caballero Vázquez	Calle 11 S/N
Erika Selena Díaz Astorga	Calle 11 S/N
Abigail González Corvera	Calle 13 S/N
Patzi Giovanna Lara Verdugo	Calle 13 # 343
Antonio de Jesús Cervantes Briceño	Calle 14 #411
Brenda Jazmín Meza Uribe	Calle 15 S/N
Norma Rangel Ragel	Calle 15 # 467
Karen María Medina Martínez	Calle 17 S/N
Sergio Ramón Pérez Chávez	Calle 17 S/N
María Neli González Uribe	Calle 17 # 499
Daniel González Uribe	Calle 17 # 499
Selene Espinoza González	Calle 17 # 322
Miguel Alberto Carrillo Razo	Calle 18 S/N

José Antonio Madrigal González	Calle 18 # 447
Maribel Carrillo Razo	Calle 18 # 372
Guadalupe González Rodríguez	Calle 19 # 470
Leonel Ramos González	Calle 20 # 447
Julia Marlen Silvas Rodríguez	Calle 20 # 490
Luis Alberto Santiago Pérez	Calle 21 S/N
Blanca Areli Gómez Vázquez	Calle 5 # 414
Gustavo Adolfo Zeledón Escalante	Calle 4 # 475
Osmaira Ortiz Ibáñez	Callejón C No. 420
Juliana Ortiz Ibáñez	Callejón C No. 420
Liliana Díaz Madrigal	Calle 3 # 33
Cristina Díaz Madrigal	Calle 3 # 33
Tania Alvarado Ramos	Calle 2 S/N
Xóchitl Villanueva Chávez	Calle 2 #395
Carlos Pérez Ruiz	Calle 2 # 391
Enedina Pérez Ruiz	Calle 2 # 391
Jorge Luis González Ramos	Triangulo.
Rafael Eduardo Ramos Rivera	Triangulo.
Jesús David Ramos Verdugo	Triangulo.



Colonia Nicolás Bravo

## Relación de alumnos de la escuela Ana María Pineda

Nombre	Dirección
Guadalupe Pérez Zavala	Calle 16 #85
Cristina Aguirre Caratachi	Calle 17 #20
Karla Melissa Cerrato Aguirre	Calle 17 #20
Guadalupe Cerrato Aguirre	Calle 17 #20
Marino Rodríguez Estrada	Calle 18 #262
María Guadalupe Corona Rodríguez	Calle 18 #220
Eliot Jair Serna Guerrero	Calle 18 #450
Marina García Flores	Calle 18 #475
Juan Jesús Aguirre Zavala	Calle 19 #301
María de Jesús Martínez Corona	Calle 19 #303
Reina Samanta Encinas Mena	Calle 20 #430
Gabriela meza Lara	Calle 20 s/n
Adolfo Pérez Martínez	Calle 20 #486
María Guadalupe Becerra García	Entre calles 20 y 21 s/n
Alexis Meza Rodríguez	Calle 21 s/n
José Juan Aguirre García	Calle 22 s/n
Jazmín Ramírez Fernández	Calle 22 s/n
Viridiana Lugo Pérez	Calle 22 #215
Héctor Martin Andrade Rocillo	Calle 22 s/n
María del Carmen Jaime Ávila	Calle 22 s/n
Yadira Saldaña Díaz	Calle 22 s/n
Francisco Javier Lara Ramírez	Calle 24 s/n
José Camacho reyes	Calle 25 s/n

Teresa Aguirre Rodríguez	Calle 26 s/n
Jesús duarte verdugo	Calle 26 s/n
Miguel Ángel Vázquez Díaz	Calle 29 s/n
Adelaida Pérez Martínez	Calle 30 s/n
Adelina Pérez Martínez	Calle 30 s/n
Isaac Alberto Piceno Alvarado	Calle 30 s/n
Leticia Piceno Alvarado	Calle 30 s/n
María Isabel Piceno Alvarado	Calle 30 s/n
Zaira Noemí Saldaña meza	Calle 30 s/n
Roberto Vázquez Ramírez	Calle 30 s/n
Eladio Vázquez Ramírez	Calle 30 s/n

## CUESTIONARIO PARA DIRECTORES

Fecha: \_\_\_\_\_

### Datos generales:

1. Nombre: \_\_\_\_\_
2. Edad: \_\_\_\_\_ 3. Sexo: \_\_\_\_\_
1. años que tiene trabajando como docente: \_\_\_\_\_
2. Nombre de la escuela: \_\_\_\_\_
3. Años que tiene como director del plantel: \_\_\_\_\_
4. ¿Podría mencionar cuales considera usted que son las principales necesidades de este plantel?

---

---

---

---

5. ¿Realiza acciones de gestión escolar? Si No ¿Cuáles?

---

---

---

---

6. ¿Quién lo apoya en estas gestiones?

---

---

7. ¿Existen asociación de padres de familia? Si No

8. ¿Cómo califica la participación de la asociación de padres en la escuela?

---

9. ¿Existe consejo de participación social? Si No

---

10. ¿Cuál es el nivel de participación del consejo?

---

---

---

---

11. En su caso ¿cómo cree que pudieran funcionar mejor estas organizaciones?

---

---

---

---

12. ¿Se presentan casos de reprobación y deserción escolar en este plantel?

Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ ¿Cuál? \_\_\_\_\_

---

13. ¿Cuáles considera que son las principales causas de reprobación y deserción?

---

---

---

14. ¿Participa la escuela en algún programa compensatorio?

Si \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ ¿Cuál?

15. ¿Cómo evalúa usted los resultados o impacto de este programa?

---

---

---

16. A partir de la prohibición del trabajo infantil agrícola en el valle ¿se incremento la matrícula escolar? Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ ¿En qué porcentaje?

---

---

17. ¿Cuáles creen que será los efectos de esta medida en las escuelas y en las familias jornaleras?

---

---

---

18. ¿Qué opina de las acción emprendidas por el gobierno para la atención de esta problemática?

---

---

---

---

## CUESTIONARIO PARA PERSONAL DOCENTE

### Datos generales

1.- Nombre de la escuela \_\_\_\_\_

2.- Nombre del maestro (a) \_\_\_\_\_

3.- Edad \_\_\_\_\_ 4. Grado que imparte \_\_\_\_\_ 5. Número de alumnos \_\_\_\_\_

6.- Número de años que tiene trabajando en la docencia \_\_\_\_\_

7.- Antigüedad en la escuela \_\_\_\_\_

8.- ¿Puede mencionar 3 de los principales problemas en los que se enfrenta en el proceso de enseñanza y de aprendizaje con el grupo

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

9.- ¿Hay en el grupo niños en riesgo de reprobación este ciclo escolar? Si \_\_\_\_\_

No \_\_\_\_\_ ¿Cuántos? \_\_\_\_\_

10.- ¿Podría mencionar las principales causas por las cuales los niños reprobaban?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

11.- ¿Existen en esta escuela programas de apoyo con riesgo de reprobación o/y extra edad?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

12.- ¿Estaría dispuesto a participar en programas de apoyo dirigido a los niños en situación de rezago o de reprobación? \_\_\_\_\_ Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ ¿Por qué?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

13.- En la escala del uno al 10 ¿Cómo califica la participación de los padres en situación de rezago?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

14.- ¿Considera que existe una relación entre la participación de los padres y el nivel de aprovechamiento de los alumnos?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

15.- ¿Cuales considera usted que son las principales necesidades de este plantel?

\_\_\_\_\_

---

---

16.- ¿Se ha incrementado la matricula escolar a partir de la prohibición del trabajo infantil en las compañías agrícolas del valle?

---

---

---

17.- ¿Cree que estas medidas afectaran a las familias jornaleras?

---

---

---

18.- ¿Cree que estas medidas afectaran a las escuelas del valle?

---

---

---

19.- ¿Qué opina de las acciones del gobierno para atender estos problemas?

---

---

---

**Observaciones**

---

---

---

**CEDULA DE ENTREVISTA A PADRES  
NO. DE CUESTIONARIO \_\_\_\_\_**

**DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS**

1. ¿Cuál es su nombre? \_\_\_\_\_
2. ¿Cuál su edad? \_\_\_\_\_
3. Anotar los datos de los miembros que integran la familia

Nombre	Parentesco	Edad	Escolaridad	Asistente a la escuela	Trabaja	Ocupación

- |    |                |                            |      |      |                        |
|----|----------------|----------------------------|------|------|------------------------|
| 1) | Mamá           | 1)Primaria                 | 1)Si | 1)Si | 1)Jornalero            |
| 2) | Papá           | 2)Primaria<br>incompleta   | 2)No | 2)No | 2)Comercio             |
| 3) | Hermano<br>(a) | 3)secundaria               |      |      | 3)Trabajo<br>domestico |
| 4) | Tía (o)        | 4)Secundaria<br>incompleta |      |      | 4)Empleado             |
| 5) | Abuela o)      | 5)Bachillerato             |      |      | 5)Otro                 |
| 6) | Otro           | 6)Ninguno                  |      |      |                        |

**VIVIENDA**

4. La casa donde vive es:
  - a) Propia    b) Rentada    c) Prestada    d) Otra
  
5. Materiales de edificación de la vivienda
 

Pisos: a) Cemento    b) Tierra    c) Otro

Techos: a) Lamina galvanizada    b) Cemento    c) Madera    d) Rustico de la región    e) otro

Paredes: a) Lamina Galvanizada o cartón    b) Block o ladrillo    c) Adobe    d) Madera    e) Otro
  
6. ¿con cuales servicios cuenta su casa?
  - a) Agua entubada    b)Luz    c) Drenaje    d) Letrina    e) Otros
  
7. ¿Con que enseres cuenta en su vivienda?
  - a) Lavadora    b) T. V    c) Radio    d) Videograbadora    e) Refrigeración    f) Cooler
  - g) Carro    g) Otro

**TRAYECTORIA LABORAL Y MIGRACION**

8. ¿Desde qué edad comenzó a trabajar? \_\_\_\_\_
9. ¿Cuál es el ingreso semanal aproximado de todos los que trabajan? \_\_\_\_\_

10. ¿Cuántas horas pasan fuera de casa cuando trabajan\_\_\_\_\_
11. Cuando termina la temporada de cosecha en Mexicali. ¿se traslada a alguna otra zona en busca de empleo?  
 a) Si b) No c) Solo algunas temporadas
12. ¿a qué lugar?  
 a) San Quintín b) Ojos Negros c) Valle de Trinidad d) Tecate  
 e) Otro\_\_\_\_\_
13. ¿Por cuánto tiempo esta fuera del valle?  
 a) De 2 a 3 meses b) De 4 a 5 meses c) De 6 meses y mas  
 d) Otro\_\_\_\_\_

### **EDUCACIÓN Y CUIDADO DE LOS HIJOS**

14. ¿se lleva a sus hijos?  
 a) Si b) No c) A veces d) Otro\_\_\_\_\_
15. ¿Qué pasa con la escuela de sus hijos?  
 a) La interrumpen temporalmente b) piden permiso al profesor  
 c) Otro\_\_\_\_\_
16. ¿Quién se encarga de sus hijos que van a la escuela mientras ustedes trabajan?  
 a) Vecino b) Hermanos menores c) Hermanos Mayores d) Abuelos  
 e) Se quedan solos f) Otro\_\_\_\_\_
17. ¿Ha sufrido algún accidente su hijo (a) mientras ustedes trabajan?  
 a) Si b) No c) No sabe d) Otro\_\_\_\_\_
18. ¿De qué tipo?  
 a) Cortadura b) Quemadura c) Caída d) Otro\_\_\_\_\_
19. ¿Quién lo ayudo?  
 a) Vecinos b) Parientes c) Nadie e) Otro\_\_\_\_\_
20. ¿Hasta qué grado escolar cree que podrán llegar sus hijos?  
 a) Primaria b) Secundaria c) Preparatoria d) Profesional e) Técnico  
 f) Otro\_\_\_\_\_
21. ¿Hasta qué grado le gustaría que llegaran?  
 a) Primaria b) Secundaria c) Preparatoria d) universidad e) Técnico  
 f) Otro\_\_\_\_\_
22. ¿Qué calificaciones le gustaría que obtuvieran sus hijos?  
 a) Suficientes para aprobar b) Regulares c) excelentes d) no sabe  
 e) otro\_\_\_\_\_
23. Cuando su hijo obtiene buenas calificaciones ¿Cuál es su reacción?  
 a) Lo felicita b) Lo premia c) Lo ignora d) No se entera

- e) Otro \_\_\_\_\_
24. Cuando su hijo obtiene bajas calificaciones ¿Cuál es su reacción?  
a) Lo regaña b) Lo castiga c) Le ofrece ayuda d) Lo ignora e) no se entera
- f) Otro \_\_\_\_\_
25. ¿Tiene ayuda sus hijos para hacer sus tareas?  
a) Si b) No c) Algunas veces
26. ¿Quién los ayuda?  
a) Mamá b) Papá c) Hermanos d) Vecinos e) Otro \_\_\_\_\_
27. ¿tienen problemas para ayudarles a sus hijos a hacer sus tareas?  
a) Si b) No b) A veces
28. ¿puede mencionar tres de los principales problemas?  
a) No le entiende a las tareas b) No fue a la escuela c) No tiene tiempo  
d) Es muy difícil e) No le gusta f) Otro \_\_\_\_\_
29. ¿tiene problemas para que sus hijos continúen en la escuela?  
a) Si b) No c) A veces
30. ¿De qué tipo?  
a) Falta dinero b) Falta tiempo c) No tengo con quien dejarlo  
d) No le puedo ayudar con sus tareas e) Mi esposo(a) no quiere que estudie  
f) El niño no quiere estudiar g) Otro \_\_\_\_\_
31. ¿Cómo las resuelve?  
\_\_\_\_\_
32. ¿Cree que estas dificultades afectan en el rendimiento escolar de sus hijos?  
a) Si b) No c) A veces
33. ¿De qué manera?  
a) Obtiene bajas calificaciones b) No quiere ir a la escuela c) falta con frecuencia  
d) Tiene que trabajar e) Esta triste y no estudia f) Es rebelde y tiene mala Conducta g) No aprende h) Otro:  
\_\_\_\_\_
34. ¿Qué cree que necesita para ayudar a sus hijos?  
a) Mas tiempo b) Educación c) Dinero d) Cambiar de trabajo e) Ayuda de su esposo(a)  
f) Otro: \_\_\_\_\_
35. ¿Cómo se entera de las calificaciones de sus hijos?  
a) Acude a la escuela b) Le pregunta a su hijo(a) c) cuando le entregan la boleta  
d) No se entera e) Otro:  
\_\_\_\_\_
36. ¿Cuántas veces durante el ciclo escolar asiste a la escuela de sus hijos?  
a) 1 a 2 veces b) 3 a 4 veces c) Nunca d) Otros:

---

## OPINIÓN

37. ¿Conoce al profesor(a) de sus hijos?  
a) Si            b) No
38. ¿Qué opinión tiene él (ella)?  
a) Es amable   b) Es comprensivo   c) Es paciente   d) Es grosero   e) Es regañón  
f) Es flojo   g) Enseña bien   h) No sabe   i) Otro:
- 
39. ¿Cuáles cree que son las cosas más importantes que si hijo aprende en la escuela? (mencionar tres)  
a) Leer y escribir   b) Contar y hacer operaciones   c) Disciplina   d) Aprende Valores  
e) Convivir con los demás   f) Otro:
- 
40. ¿Qué es lo que más le gusta de la escuela de sus hijos? (mencione tres)  
a) Los profesores   b) Lo que les enseñan   c) Las instalaciones  
d) El trato hacia mis hijos   e) Los eventos y festivales   f) Otros:
- 
41. ¿Qué es lo que no le gusta?  
a) Los profesores   b) Que no aprenden   c) Las instalaciones   d) El trato hacia mis hijos  
e) Los eventos y Festivales   f) El cobro de inscripción   g) Otro:
- 
42. En caso de que alguno de sus hijos haya reprobado algún grado o abandonó la escuela ¿Por qué cree que sucedió?  
a) Porque no pudo aprender   b) Porque es travieso   c) Porque falta a la escuela  
d) Porque tiene que trabajar   e) Porque le falta apoyo   f) Otro:
- 
43. ¿qué cree que necesitan los niños para poder aprender mejor?  
a) Ayuda de los padres (familia)   b) Becas   c) Mejores profesores  
d) Materiales y útiles escolares   e) Mejores escuelas   f) Otro:
- 
44. ¿Por qué cree que es importante que estudien sus hijos?
- 
- 

## EXPECTATIVAS

45. ¿Para qué cree que lo aprendido en la escuela le servirá a su hijo en su trabajo?  
a) Para trabajar mejor   b) Para aprender más rápido   c) Para ganar más dinero  
d) No le sirve   e) Otro:
-

46. ¿A qué edad le gustaría que sus hijos empezaran a trabajar?  
a) Antes de los 15 años   b) Entre 15 y 18 años   c) Después de los 18 años  
d) Otros: \_\_\_\_\_
47. ¿En que le gustaría que sus hijos trabajaran?  
a) En el campo   b) Oficio   c) Trabajo profesional   d) Comerciante  
e) Otro: \_\_\_\_\_
48. ¿A qué edad cree usted que van a tener que empezar a trabajar sus hijos?  
a) Antes de los 15 años   b) Entre los 15 y 18 años   c) Después de los 18 años  
d) Otros: \_\_\_\_\_
49. ¿En qué cree que van a trabajar sus hijos?  
a) En el campo (cebolla)   b) Oficio técnico   c) Actividad profesional  
d) Comerciante   e) Otro: \_\_\_\_\_
50. ¿Cómo reaccionaría si su hijo quisiera abandonar la escuela?  
a) Enojo   b) Preocupación   c) Trataría de convencerlo de quedarse  
d) Tristeza   e) Indiferencia   f) Otro: \_\_\_\_\_

**OBSERVACIONES:**

---

---

---

---

---

**Nombre del encuestador:**

---

## CEDULA DE ENTREVISTA MENORES

No. De cuestionario: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

### Datos de identificación

1. ¿Cuál es tu nombre? \_\_\_\_\_
2. CURP \_\_\_\_\_
3. Sexo (M) (F) 4. Edad: \_\_\_\_\_ 5. Grado: \_\_\_\_\_
6. Escuela: \_\_\_\_\_ 7. Turno: \_\_\_\_\_

### ENTORNO FAMILIAR

- 8.- ¿Con quién vives?  
a) Con mamá, papá y hermanos      b) Con mi mamá, hermanos y padrastro  
c) Con mamá, papá, hermanos y abuelos      d) Con mi papa, madrastra y hermanos
- 9.- ¿vives a gusto en tu casa?  
a) Si      b) No
- 10.- ¿Por qué?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 11.- ¿Qué es lo que más te gusta de tu familia?  
a) Que platicamos y jugamos      b) Que nos ayudamos      c) Que estamos juntos  
d) Que me protege      e) Otro: \_\_\_\_\_
- 12.- ¿Qué es lo que no te gusta?  
a) Que mis papas se pelean      b) Me pegan      c) Me gritan y regañan  
d) Tengo padrastro      c) Tengo madrastra  
e) Alguno de los papas no vive en casa      f) No me llevo bien con mis hermanos  
g) Otro: \_\_\_\_\_
- 13.- ¿Con quién de tu familia te sientes más a gusto?  
a) Mamá      b) Papá      c) Abuelos      d) Hermanos      e) Otro: \_\_\_\_\_
- 14.- ¿Por qué?  
a) Porque me demuestra cariño      b) Porque platica conmigo      c) Porque me ayuda  
b) Porque me cuida      e) Otro: \_\_\_\_\_
- 15.- ¿Quién te cuida cuando sales de la escuela?  
a) Mamá      b) Papá      c) Hermano menor      d) Hermano mayor      e) abuelos  
f) Solo      g) Otros: \_\_\_\_\_
- 16.- si respondió que se queda solo ¿Cómo te sientes cuando te quedas solo?  
a) A gusto      b) Preocupado      c) Asustado      d) No sabe      e) Triste  
f) Otro: \_\_\_\_\_

17.- ¿Cuánto tiempo pasa solo?

\_\_\_\_\_

18.- Si respondió que con algún familiar ¿te sientes a gusto con esa persona?

a) Si b) No c) A veces

19.- ¿Por qué?

a) Porque me cuida b) Porque me trata bien c) porque me ayuda  
d) Me regaña e) Me pega f) No me cuida  
g) Otro: \_\_\_\_\_

20.- ¿Cuántas horas del día pasas con esta persona?

a) de 2 a 4 hrs b) de 4 a 6 hrs c) de 6 a 8 hrs d) Otro:

21.- ¿Haz sufrido algún accidente?

a) Si b) No

22.- ¿De qué tipo?

a) Cortadura b) quemadura c) Caída d) Otros: \_\_\_\_\_

23.- ¿Quién te ayudo?

a) Vecino b) Hermano(a) c) Familiar d) Otros: \_\_\_\_\_

## TRABAJO

24.- ¿Alguna vez has trabajado?

a) Si b) No

25.- ¿En qué?

a) Campo b) Paquetero c) Vendedor ambulante d) T. domestico  
e) Otro: \_\_\_\_\_

26.- ¿Cuántos años tenias?

\_\_\_\_\_

27.- ¿Te gusto trabajar? a) Si b) No

28.- ¿Por qué?

a) Porque gano dinero b) Porque ayudo a mi familia c) Porque no fue a la escuela  
d) Porque me canso

29.- ¿A qué edad te gustaría empezar a trabajar?

\_\_\_\_\_

30.- ¿En qué te gustaría trabajar?

a) Campo b) Obrero c) Técnico d) Profesional

e) Otro: \_\_\_\_\_

31.- ¿Ayudas a tu familia en los quehaceres?

- a) Si    b) No    c) A veces

32.- ¿En qué les ayudas?

- a) Lavar los platos    b) Lavar la ropa    c) Cuidar a mis hermanos  
d) Otros: \_\_\_\_\_

33.- ¿Cuáles son tus actividades durante el día? (menciona tres)

Mañana: \_\_\_\_\_

Tarde: \_\_\_\_\_

Noche: \_\_\_\_\_

## EDUCACION

34.- ¿Te gusta ir a la escuela?

- a) Si    b) No    c) A veces

35.- ¿Qué es lo que más te gusta de la escuela?

- a) El trato del profesor    b) Lo que me enseñan    c) La hora del recreo    d) Mis compañeros

36.- ¿Qué es lo que no te gusta de la escuela?

- a) El trato del profesor    b) Estudiar y hacer tareas    c) Mis compañeros  
d) Otros: \_\_\_\_\_

37.- ¿Qué te gustaría que hubiera en tu escuela?

- a) Área verdes    b) Juegos    c) Mejores profesores    d) Mejores compañeros  
e) Alimentos  
f) Otros: \_\_\_\_\_

38.- ¿Te sientes a gusto con tu profesor?

- a) Si    b) No    c) A veces

39.- ¿Por qué?

- |                         |                            |
|-------------------------|----------------------------|
| 1) Si                   | 2) No                      |
| a) Porque me trata bien | a) Porque no me trata bien |
| b) Porque me enseña     | b) Porque no me enseña     |
| c) Porque me cuida      | c) Porque me regaña        |
| d) Otro: _____          |                            |

40.- ¿Te sientes a gusto con tus compañeros?

- a) Si    b) No    c) A veces

41.- ¿Por qué?

- 1) Si  
a) Porque juegan conmigo  
b) Porque nos ayudamos  
c) Porque Platicamos  
d) Otro: \_\_\_\_\_
- 2) No  
a) porque se burlan de mi  
b) Porque no juegan conmigo  
c) Porque me pegan

42.- ¿Haces la tarea?

- a) Si    b) No    c) A veces

43.- ¿Tienes problemas para hacer la tarea?

- a) Si    b) No    c) A veces

44.- ¿Cuáles?

- a) No le entiendo    b) Necesito ayuda    c) Mi familia no me ayuda  
d) no tengo materiales y útiles que necesito  
e) Otro: \_\_\_\_\_

45.- ¿Dónde haces la tarea?

- a) Cocina    b) Cama    c) Escuela    d) Patio  
e) Otro: \_\_\_\_\_

46.- ¿Quién te ayuda con tus tareas?

- a) Mamá    b) Papá    c) Hermanos    d) Otro: \_\_\_\_\_

47.- ¿Asisten tus papas a las juntas de la escuela?

- a) Si    b) No    c) A veces

48.- ¿Qué pasa cuando sacas malas calificaciones?

- a) Lo regañan    b) Le pegan    c) Le castigan    d) No pasa nada    e) No se enteran  
f) Otro: \_\_\_\_\_

49.- ¿Qué pasa cuando sacas buenas calificaciones?

- a) Me felicitan    b) Me dan un regalo    c) No pasa nada  
d) Otro: \_\_\_\_\_

50.- ¿Haz reprobado algún año?

- a) Si    b) No

51.- ¿Cuál?

- a) 1°    b) 2°    c) 3°    d) 4°    e) 5°    f) 6°

52.- ¿Por qué crees que reprobaste?

- a) Porque es muy difícil    b) Porque lo sacaron de la escuela  
c) Porque el profesor no lo ayudo    d) Porque se salió de la escuela

e) Otro: \_\_\_\_\_

53.- ¿Hasta qué año te gustaría ir a la escuela?

a) Primaria    b) Secundaria    c) Preparatoria    d) Técnico    e) Profesional

54.- ¿Para qué crees que sirve ir a la escuela?

a) Para aprender    b) Para tener un buen trabajo    c) Para ganar más dinero

d) Para vivir mejor    e) Para nada

f) Otro: \_\_\_\_\_

55.- ¿te gusta el lugar en el que vives?

a) Si    b) No

56.- ¿Por qué?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

57.- ¿Qué crees que hace falta en el lugar en el que vives?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Observaciones:**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Nombre el encuestador:**

\_\_\_\_\_

## Bibliografía

Amador Mejía, Ana María (1999), Diagnóstico de la Educación en Baja California. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 2do. Trimestre, año/vol. XXIX, número 002, México. Centro de Estudios Educativos, pp. 85-103.

Bazdresch Parada, Miguel (1999), Educación y pobreza, una relación conflictiva. Consultado el 16 de julio del 2007 en el World Wide Web:

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/pobreza/parada.pdf>

Bolívar, Antonio (2005). Equidad Educativa y Teorías de la Justicia. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 3, No. 2. Pp.42-69.

Bonal, Xavier (1998), Sociología de la educación: una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas. España: Paidós.

Bourdieu, Pierre (2002), Capital cultural, escuela y espacio social. México: Siglo XXI Editores.

Brígido, Ana María (2006), Sociología de la educación. Temas y perspectivas fundamentales. Argentina: Brujas.

Carnoy, M. (2005). La Búsqueda de la Igualdad a través de las Políticas Educativas: Alcances y Límites. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), pp. 1-14.

<http://www.rinace.net/arts/vol3num2/art1.pdf>. Consultado el (Fecha).

Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública, "Antecedentes", en *Educación* [Actualización: 3 de marzo de 2006], en [www.diputados.gob.mx/cesop/](http://www.diputados.gob.mx/cesop/)

CEPAL (1997), La Brecha de la Equidad.

COPLAMAR (1998), Geografía de la marginación, México. COPLAMAR: S.XXI Editores.

Diccionario de Ciencias de la Educación (1995), México: Aula Santillana.

Escolaridad, calidad y equidad: convivencia frustrada. Organización de Estados Americanos Para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

<http://www.campus-oei.org/calidad/escolaridad.htm>

Galeana, Rosaura (1997), La infancia desertora. México: Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, A.C.

Galindo, Jesús (Coord.) (1998), Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación. México: Pearson.

Gallino, Luciano (1995), Diccionario de Sociología. México: Siglo XXI Editores.

INEGI (2002), El trabajo infantil en México. 1995-2002.

Jiménez, Regina y Valle Lucina (2005), Sociología de la Educación. México: Trillas.

La calidad de la educación en México (2004), Instituto Nacional para la Evaluación Educativa, México.

Latapí Sarre, Pablo (1998), "Un Siglo de Educación en México" Tomo 1, México: Fondo de Cultura Económica.

Latapí Sarre, Pablo (2000), La investigación educativa en México. México: Fondo de Cultura Económica.

Leonardo, Patricia de (1996), La nueva sociología de la educación. Antología. México: SEP.

Ley General de Educación, 1993.

Llamas, Ignacio (2007), "Educación y Desarrollo" en Calva José (Coord.), Educación, Ciencia, Tecnología y Competitividad, Vol. 10, Agenda para el desarrollo. México: UNAM.

Los jornaleros agrícolas (2000), México: Secretaría de Desarrollo Social.

Mejía Amador, Ana María (1999), Diagnóstico de la Educación Básica en Baja California. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 2º. Trimestre, año/vol.XXIX, número 002 pp.85-103. Centro de Estudios Educativos. México.

Meneses Morales, Ernesto (1986), Tendencias Educativas Oficiales en México 1911-1934. México: Centro de Estudios Educativos A.C.

Meneses Morales, Ernesto (1999), Las enseñanzas de la historia de la educación en México. México: Universidad Iberoamericana.

Moreno Mena, José Ascensión (1998), Las familias de jornaleras agrícolas en el Valle de Mexicali: Trabajo Infantil y sus repercusiones en la alimentación, salud y educación de los niños. Mexicali: IIS-UABC.

Moreno Mena, José Ascensión y Lya Niño (2004), "Nivel de bienestar de los trabajadores agrícolas en los Valles de San Quintín y Mexicali. Ciencias Marinas 30 (1A): 143-153.

Morett, Sánchez Jesús y Celsa Cosío Ruiz (2004), Los jornaleros agrícolas de México, México: Diana.

Muñoz Izquierdo, Carlos (1994), "El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo" en Muñoz Izquierdo Carlos (Coord.), La contribución de la educación al cambio social. México: Gernika, S.A.

Muñoz Izquierdo, Carlos (1999), Comentarios a la Ley General de Educación. México: Centro de Estudios Educativos.

Muñoz Izquierdo, Carlos. Reseña de "Mejora de la Calidad Educativa en México: Posiciones y Propuestas" de F. Miranda López, H. A Patrinos t Á. López y Mota. Revista Mexicana de Investigación Educativa, octubre-diciembre, año/vol.12, número 035 [comie@servidor.unam.mx](mailto:comie@servidor.unam.mx)

Muñoz, Izquierdo Carlos (2005), Una apreciación global de los efectos atribuibles a los programas compensatorios. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2005, Vol. 3, No. 2.  
[http://www.rinace.net/arts/vol3num2/art2\\_hm.htm](http://www.rinace.net/arts/vol3num2/art2_hm.htm)

Niño, Lya (2009) "Factores de riesgo y grupos vulnerables en Baja California" en González, Pablo y Fuentes David. Hacia una perspectiva social de la inseguridad pública en Baja California. En prensa.

OCDE-CERI (2003), Revisión Nacional de Investigación y Desarrollo Educativo. México <http://www.oecd.org/dataoecd/42/23/32496490>.

Ordóñez Barba, Gerardo Manuel (2002), La política social y el combate a la pobreza en México: CEIICH UNAM.

Ornelas, Carlos (1998), El sistema Educativo mexicano. La transición de fin de siglo, México: Fondo de Cultura Económica.

Padilla, Ernesto (2001), "Los doblemente pobres del México actual" en Gallardo Rigoberto y Osorio Joaquín (coords.), Los rostros de la pobreza. El debate. México: ITESO-UIA, pp. 287-315.

Poder Ejecutivo Federal (2001), México. Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006.

Porter, L. (2006). Políticas de subjetividad para la igualdad de oportunidades educativas. Un diálogo entre Juan Carlos Tedesco y Luis Porter. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1). Consultado el día de mes de año en:  
<http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-porter2.html>

Reimers, F. (coord.) (2002), "Oportunidades y políticas educacionales en Latinoamérica" en Distintas Escuelas, Diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades para Latinoamérica. Madrid: La Muralla.

Reyes Santos, Marcos S. (2006), "La descentralización educativa en Baja California. Un acercamiento a los procesos de gestión educativa durante la época de los noventa" en Graciela Cordero Arroyo (coord.), Ensayos sobre el presente y el pasado educativo de Baja California. Baja California: UABC-Porrúa.

Schmelkes, S. (2001), La combinación de estrategias cuantitativas y cualitativas en la investigación educativa: Reflexiones a partir de tres estudios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3(2). Consultado el 25 de julio del 2005 en el World Wide Web: <http://redie.ens.uabc.mx/vol3no2/contenido-schmelkes.html>

Schmelkes, Silvia (1999), La calidad de la educación en cinco regiones del estado de Puebla, México: Centro de Estudios Educativos A.C.

SEP (1996), Programa De Desarrollo Educativo 1995 – 2000. México.

SEP (2001), Plan Nacional de Educación 2001-2006, México.

Strike, Kenneth, Egan Kieran (1981), Ética y Política Educativa. Narcea, S.A.

Taylor, S.J. y Bogdan R. (1987), Introducción a los métodos cualitativos de investigación. España: Paidós Básica.

Tedesco, Juan Carlos (1980), Conceptos de sociología de la educación. Argentina: Centro Editor de América Latina

Una Mirada al interior de las escuelas primarias (2008), UNESCO.  
<http://www.uis.unesco.org>

Zorrilla, M. (2002), Diez años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México: Retos, tensiones y perspectivas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (2).  
<http://redie.uabc.mx/vol4no2/contenido-zorrilla.html>

