

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo



DOCTORADO

La gestión pedagógica de dos secundarias para Niñas, Niños y Adolescentes de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes en Baja California

Tesis
Que para obtener el grado de
Doctora en Ciencias Educativas

Presenta
Yeny Angélica Vilchis Vicente

Director de tesis
Dr. Juan Páez Cárdenas



Universidad Autónoma de Baja California
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo
Doctorado en Ciencias Educativas



**“La gestión pedagógica de dos secundarias para niñas,
niños y adolescentes de familias jornaleras agrícolas
migrantes en Baja California”**

TESIS

Que para obtener el grado de

DOCTORA EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta

Yeny Angélica Vilchis Vicente

APROBADO POR:

Dr. Juan Páez Cárdenas
Director(a) de tesis

Dra. Dolores Graciela Cordero Arroyo
Sinodal

Dra. Irma Daniela Rentería Díaz
Sinodal

Dr. Sergio Gerardo Malaga Villegas
Sinodal

Dr. Nicanor Rebolledo Recendiz
Sinodal





Ensenada, B.C., a 18 de diciembre de 2025.

ASUNTO: Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Doctor en Ciencias Educativas

Dra. Rubí Zurema Peniche Cetzal
Coordinadora de Investigación y Posgrado
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. YENY ANGÉLICA VILCHIS VICENTE**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo.

Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctor en Ciencias Educativas, con el trabajo titulado:

La gestión pedagógica de dos secundarias para Niñas, Niños y Adolescentes de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes en Baja California

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de usted.

Atentamente

Dra. Juan Páez Cárdenas



Ensenada, B.C., a 18 de diciembre de 2025.

ASUNTO: Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Doctor en Ciencias Educativas

Dra. Rubí Zurema Peniche Cetzal
Coordinadora de Investigación y Posgrado
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. YENY ANGÉLICA VILCHIS VICENTE**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo.

Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctor en Ciencias Educativas, con el trabajo titulado:

La gestión pedagógica de dos secundarias para Niñas, Niños y Adolescentes de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes en Baja California

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de usted.

Atentamente

Dra. Dolores Graciela Cordero Arroyo



Ensenada, B.C., a 18 de diciembre de 2025

ASUNTO: Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Doctor en Ciencias Educativas

Dra, Rubí Zurema Peniche Cetzal
Coordinadora de Investigación y Posgrado
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. YENY ANGÉLICA VILCHIS VICENTE**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo.

Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctor en Ciencias Educativas, con el trabajo titulado:

La gestión pedagógica de dos secundarias para Niñas, Niños y Adolescentes de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes en Baja California

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de usted.

Atentamente

Dra. Irma Daniela Rentería Díaz



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Ensenada, B.C., a 18 de diciembre de 2025.

ASUNTO: Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Doctor en Ciencias Educativas

Dra, Rubí Surema Peniche Cetzal
Coordinadora de Investigación y Posgrado
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. YENY ANGÉLICA VILCHIS VICENTE**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo.

Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctor en Ciencias Educativas, con el trabajo titulado:

La gestión pedagógica de dos secundarias para Niñas, Niños y Adolescentes de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes en Baja California

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de usted.

Atentamente

Dr. Sergio Gerardo Malaga Villegas



Ensenada, B.C., a 18 de diciembre de 2025

ASUNTO: Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Doctor en Ciencias Educativas

Dra, Rubí Zurema Peniche Cetzal
Coordinadora de Investigación y Posgrado
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. YENY ANGÉLICA VILCHIS VICENTE**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo.

Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctor en Ciencias Educativas, con el trabajo titulado:

La gestión pedagógica de dos secundarias para Niñas, Niños y Adolescentes de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes en Baja California

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de usted.

Atentamente

Dr. Nicanor Rebolledo Recendiz

Agradecimientos institucionales

Inicio agradeciendo a la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) por el apoyo económico recibido a través de su beca nacional para estudios de posgrado, que durante tres años hizo posibles mis estudios de doctorado y la realización de este estudio.

Agradezco al Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE) por convertirse en mi segundo hogar y a todo el personal que, con profesionalismo y amabilidad, me apoyó de manera cotidiana.

A la CEEM por todas las autorizaciones otorgadas.

Dedicatoria

A mis hijas, Inda y Ailani, quienes con paciencia y amor caminaron a mi lado durante este trayecto académico. Su comprensión fue el motor que me sostuvo en los momentos de mayor desafío. A ellas, dedico con todo mi ser este trabajo, con la esperanza de que siempre encuentren inspiración para perseguir sus sueños y la certeza de que todo es posible cuando se hace en familia.

A mis padres, Salvador y Neri, quienes siempre mantuvieron la fe en mí y me brindaron sabios consejos para no rendirme ante las adversidades.

A mi esposo Luis, quien compartió saberes y observó paciente el desarrollo de esta investigación.

A la niñez jornalera agrícola migrante, que me brindó conocimientos tan valiosos que quedarán en mi pensamiento y en mi corazón la vida entera. A la niñez de familias pescadoras, que con sonrisas compartieron sus experiencias.

Agradecimientos

Un especial agradecimiento a mi director de tesis, el Doctor Juan Páez Cárdenas, por su inigualable guía durante el transcurso de todo el doctorado.

Mi más sincero agradecimiento a mis sinodales que me brindaron acertados comentarios para mejorar la investigación: Dra. Daniela Rentería, Dra. Graciela Cordero, Dr. Sergio Málaga y Dr. Nicanor Rebolledo. Su apoyo fue invaluable.

Gracias a la Dra. Guadalupe Tinajero, quien con su inconmensurable paciencia, empatía y comprensión supo orientarme y me brindó sabios aportes académicos.

A los doctores Luis Horacio Pedroza Zuñiga, Juan Carlos Rodríguez Macías, Fernando Iván Ceballos Aguilar y Rodolfo García Galán cuyas enseñanzas y cátedras han enriquecido mi formación académica.

A mi hermana Marisol, quien me respaldó en todas mis decisiones.

A mis hermanos académicos Lía y Jorge, quienes dieron soporte emocional en los momentos en los que creía rendirme, ellos me tendieron sus manos y me ayudaron a levantarme y seguir adelante, gracias por su amistad.

A mi tía Mireya, mi prima Alma y mi tío Humberto, quienes me recibieron en esta desafiante ciudad y me motivaron incansablemente.

A los profesores Johana, Paty y Adrián, quienes otorgaron datos precisos que enriquecieron mi investigación, y las maestras Mariel y Dinora, quienes me recibieron en su hogar y me hicieron partícipe de su familia magisterial.

A Don Jorge, que compartió conmigo el deleite del abulón, multitud de experiencias y aventuras en la isla; me otorgó: su tiempo, su experiencia y su amistad.

A Julio, quien mostró ante mis ojos las maravillas de especies endémicas y me explicó de viva voz su extraordinaria investigación del rescate del albatros de Laysan.

A las familias jornaleras agrícolas migrantes y a las familias de pescadores que pacientemente me otorgaron su tiempo, compañía, apoyo e información.

A la cooperativa de abuloneros que me ayudó incondicionalmente durante el trayecto del trabajo de campo.

A la congregación religiosa que me recibió como una docente más de la escuela y me alimentó durante mi periodo de trabajo de campo en El surco.

A la Marina Nacional que me trasladó, en un impresionante viaje, de la isla a la Ciudad de Ensenada.

Índice

Índice de tablas	8
Índice de figuras	10
Acrónimos	13
Resumen	16
<i>Palabras clave</i>	17
Introducción	18
Capítulo I. Planteamiento del problema	22
<i>Preguntas y objetivos de investigación</i>	31
Pregunta general.....	31
Preguntas específicas	31
Objetivo general.....	31
Objetivos específicos.....	32
<i>Antecedentes</i>	32
Los sujetos de las escuelas para NNA de las FJAM	33
Las estrategias de gestión en las escuelas para NNA de FJAM	36
Condiciones institucionales para los procesos educativos	43
<i>Justificación</i>	46
Capítulo II. Marco Contextual	50
<i>La atención educativa para los NNA de FJAM</i>	54
<i>Contexto histórico de la atención educativa para NNA de FJAM</i>	56
<i>Contexto en la región noroeste</i>	61
<i>Contexto de la atención educativa de los NNA de FJAM en Baja California</i>	66
Capítulo III. Marco teórico	74
<i>La gestión pedagógica</i>	74
La relevancia de la escuela singular.....	83
Los sujetos enteros en la gestión	86
Escuela y vida cotidiana.....	89
<i>El derecho a la educación</i>	91
Conceptualización del derecho a la educación	91
Interculturalidad e inclusión en el derecho a la educación	93
Panorama del derecho a la educación en México	95

La niñez mexicana migrante y sus derechos.....	97
Gestión pedagógica y derecho a la educación.....	100
Capítulo IV. Método	102
<i>Paradigma, investigación cualitativa y enfoque etnográfico</i>	102
<i>Contextos, participantes y primer acercamiento al campo.....</i>	104
Estrategias de inmersión	107
<i>Las técnicas e instrumentos</i>	119
Entrevistas	121
Entrevistas informales	122
Diario de campo.....	122
<i>Análisis de la información.....</i>	124
<i>El elemento ético de la investigación.....</i>	125
Capítulo V. Secundaria El surco	128
<i>El surco, su contexto.....</i>	128
<i>Actores y sujetos de la gestión de El surco</i>	129
El personal docente.....	130
La Coordinación Estatal de Educación Migrante	134
Las familias	135
El alumnado	140
La congregación religiosa	143
<i>Gestión pedagógica de la secundaria El surco</i>	144
Un día cotidiano en la secundaria El surco	145
Gestión política	147
La congregación y la gestión política.	156
La gestión administrativa	162
Gestión técnica.....	175
Acuerdos internos.	176
Participación de actores externos.	181
Estrategias de interculturalidad y de inclusión.	186
Estrategias técnicas de cooperación multinivel.....	191
Estrategias técnicas cotidianas.	194
Capítulo VI. Secundaria Marina.....	217

<i>Marina, su contexto</i>	217
<i>Actores y sujetos de la gestión de Marina</i>	219
El personal docente: La maestra Diana	219
La maestra Mar	224
El alumnado	224
Las familias	231
Instituciones externas.....	233
La Cooperativa de Abuloneros y Langosteros.....	233
El Grupo de Ecología y Conservación de Islas (GECI).	237
La Marina Nacional	238
La CEEM.....	240
<i>Gestión pedagógica de la secundaria Marina</i>	242
Días cotidianos en la secundaria Marina.....	243
Gestión política	246
Gestión administrativa	252
Gestión técnica.....	268
Estrategias en las instalaciones de las oficinas de la CEEM.....	269
Estrategias en las instalaciones de la secundaria en la isla.	271
Participación de los actores externos.....	273
Educación multigrado y estrategias de multinivel.	278
Estrategia de relevancia contextual.	283
Capítulo VII. La gestión pedagógica de las secundarias y las condiciones para el derecho a la educación	291
<i>La estructura social de las secundarias</i>	291
<i>Los sujetos y sus relaciones</i>	298
<i>La gestión pedagógica en las secundarias</i>	302
<i>Las condiciones institucionales para los procesos educativos y el derecho a la educación</i>	313
Las condiciones institucionales de la secundaria El surco	317
Las condiciones institucionales de la secundaria Marina	319
Relación con las condiciones institucionales y el derecho a la educación.....	320
<i>El derecho a la educación de este sector población y la deuda en política pública</i>	323

Conclusión	328
Referencias	336

Índice de tablas

Tabla 1	
Campamentos con las escuelas que constituyen la CEEM.....	29
Tabla 2	
Distribución de la revisión de antecedentes por categorías	32
Tabla 3	
Acciones institucionales orientadas al acceso de NNA para la atención educativa en Baja California, Baja California Sur, Sonora y Sinaloa	62
Tabla 4	
Acciones institucionales orientadas a fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de los NNA en Baja California, Baja California Sur, Sonora y Sinaloa	64
Tabla 5	
Lenguas indígenas migrantes predominantes y lenguas indígenas nativas de Baja California	68
Tabla 6	
Escuelas de la CEEM en Baja California.....	71
Tabla 7	
Características de las secundarias.....	106
Tabla 8	
Escuelas y fechas de las estancias de observación.....	114
Tabla 9	
Características de la docente de la secundaria Marina, ciclo 2022-2023	116
Tabla 10	
Características de los docentes de la secundaria El surco, ciclo 2022-2023	116
Tabla 11	
Guía de observación	121
Tabla 12	
Formato para diario de campo.....	123
Tabla 13	
Personal docente de la secundaria El surco ciclo escolar 2023-2024.....	132
Tabla 14	
Características de los padres y las madres de familia entrevistados.....	136
Tabla 15	
<i>Alumnado por géneros y cantidad de migrantes.....</i>	140
Tabla 16	
<i>Infraestructura esencial, descripción y estrategias</i>	165
Tabla 17	
<i>Infraestructura curricular, descripción y gestiones en la escuela El surco</i>	170
Tabla 18	
<i>Distribución de asignaturas por campos formativos en cada grado de educación secundaria.....</i>	176

Tabla 19	
<i>Situación didáctica, material educativo y sus funciones</i>	195
Tabla 20	
<i>Estrategias de gestión técnica creativas llevadas a cabo en la secundaria y los conocimientos de los docentes al aplicarlas</i>	200
Tabla 21	
<i>Infraestructura esencial, descripción y estrategias en la Escuela Marina.....</i>	275
Tabla 22	
<i>Infraestructura curricular, descripción y gestiones</i>	277
Tabla 23	
<i>Definiciones y respuestas ante los cuatro indicadores del derecho a la educación</i>	324

Índice de figuras

Figura 1	
<i>Mapa de principales rutas migratorias</i>	25
Figura 2	
<i>Evolución de los programas, proyectos y modelos derivados de las políticas nacionales para la atención educativa de NNA de FJAM en México</i>	60
Figura 3	
<i>Gestión pedagógica</i>	76
Figura 4	
<i>Vista frontal de la secundaria Marina</i>	115
Figura 5	
<i>Vista interior de la secundaria Marina</i>	115
Figura 6	
<i>Vista frontal de la escuela El surco</i>	117
Figura 7	
<i>Vista posterior de la secundaria El surco</i>	117
Figuras 8 y 9	
<i>Galerías en línea (izquierda) y el interior de una de las habitaciones (derecha)</i>	138
Figura 10	
<i>Borrador del mensaje al presidente</i>	153
Figura 11	
<i>Interior de un aula</i>	167
Figura 12	
<i>Actividad en el área recién aplanada del campo escolar</i>	169
Figura 13	
<i>Estudiantes saliendo de la secundaria en horario de salida habitual</i>	180
Figura 14	
<i>Alumnas en el taller de observación en el microscopio</i>	183
Figura 15	
<i>Alumnos en el taller de muestra entomológica de cucarachas de Madagascar</i>	183
Figura 16	
<i>Imanol en el taller de Capturaleza</i>	184
Figura 17	
<i>Dibujo realizado en el taller de Capturaleza por un alumno</i>	185
Figura 18	
<i>Palabras en mixteco que el alumnado ha compartido en clase</i>	187
Figura 19	
<i>La maestra Josefa practicando LSM con algunos alumnos (as)</i>	189
Figura 20	
<i>Decoración para el día de las madres</i>	192
Figura 21	

<i>Ceremonia cívica</i>	194
Figura 22	
<i>Taller de reciclado de botellas para la asignatura de Artes</i>	206
Figura 23	
<i>Huerto escolar</i>	208
Figura 24	
<i>Dispositivo para hidroponía</i>	208
Figura 25	
<i>Estudiantes haciendo labores en el huerto escolar</i>	209
Figura 26	
<i>Círculo de lectura en voz alta</i>	210
Figura 27	
<i>La primera escuela que existió en la isla</i>	218
Figura 28	
<i>Alumnado en las pérgolas</i>	230
Figura 29	
<i>Pescador mostrando un espécimen de <i>Haliotis fulgens</i>, abulón azul</i>	235
Figura 30	
<i>Pescadores y buzos</i>	236
Figura 31	
<i>Vista del buque desde la lancha, para abordarlo</i>	239
Figura 32	
<i>Buque Matamoros de la Marina Nacional</i>	239
Figura 33	
<i>Croquis de la ubicación de las oficinas y del espacio-aula en la CEEM</i>	241
Figura 34	
<i>Escuela Marina</i>	241
Figura 35	
<i>Hombres en la jornada de mantenimiento de la escuela</i>	254
Figura 36	
<i>Proceso para hacer llegar libros de texto a las escuelas en la isla</i>	260
Figura 37	
<i>Maestra Mar frente a la escuela primaria</i>	262
Figura 38	
<i>Listado de requisitos para obtener el recurso PIMMEE</i>	263
Figura 39	
<i>Suministro de agua para las escuelas</i>	266
Figura 40	
<i>Alumnos estudiando en el espacio-aula en la CEEM</i>	270
Figura 41	
<i>Cancha de pasto sintético</i>	272

Figura 42	
<i>Aula destinada al resguardo de material escolar</i>	273
Figura 43	
<i>Parte trasera del complejo educativo</i>	274
Figura 44	
<i>Estudiantes de tercer grado leyendo un guion teatral para la asignatura de español</i>	281
Figura 45	
<i>Organización de equipos para la realización del minitorneo.....</i>	282
Figura 46	
<i>Medalla elaborada por las maestras Diana y Mar para el minitorneo.....</i>	282
Figura 47	
<i>Plantas en el jardín de especies endémicas</i>	284
Figura 48	
<i>Estudiante usando una computadora en la clase de español</i>	288
Figura 49	
<i>Plan de trabajo de la maestra Diana</i>	289

Acrónimos

- ATP.** - . Asesor Técnico Pedagógico
- CBTA.** - Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario
- CCT.** - Clave del Centro de Trabajo
- CEAP.** - Comité Escolar de Administración Participativa
- CEEM.** - Coordinación Estatal de Educación Migrante
- CICESE.** - Centro de Investigación Científica y de Educación Superior de Ensenada
- CNTE.** - Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación
- Conafe.** - Consejo Nacional de Fomento Educativo
- Conaliteg.** - Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito
- Conapesca.** - Comisión Nacional de Acuicultura y Pesca
- CONEVAL.** - Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social
- CPEUM.** - Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos
- CURP.** - Clave Única de Registro de Población
- DIF.** - Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia
- DGDGIE.** - Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa
- DGEI.** - Dirección General de Educación Indígena
- DOF.** - Diario Oficial de la Federación
- Fedecoop.** - Federación Regional de Sociedades Cooperativas de la Industria Pesquera en Baja California
- Fioscer.** - Fideicomiso de Obras Sociales para Cañeros de Escasos Recursos
- FONE.** - Fondo de Aportaciones para la Nómina Educativa
- GECI.** - Grupo de Ecología y Conservación de Islas, A. C.
- IA.** - Inteligencia Artificial
- IF.** - Intervención Formativa
- INEA.** - Instituto Nacional para la Educación de los Adultos
- INEE.** - Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
- INEGI.** - Instituto Nacional de Estadística y Geografía
- Inifed.** – Instituto Nacional para la Infraestructura Física Educativa
- Injuve.** - Instituto Nacional de la Juventud
- IPN.** - Instituto Politécnico Nacional

ISSSTE. - Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado.

ISSSTESON. - Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado de Sonora

ITE. - Instituto Tecnológico de Ensenada

LEEN. - La Escuela es Nuestra

LGE. – Ley General de Educación

LSM. - Lengua de Señas Mexicana

Mejoredu. - Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación

NEM. – Nueva Escuela Mexicana

NNA. - Niñas, Niños y Adolescentes

Meipim. – Modalidad Educativa Intercultural para la Población Infantil Migrante

MEVyT. - Modelo Educación para Vida y el Trabajo

ONG. - Organización No Gubernamental

PAPEM.- Programa Atención Educativa de la Población Escolar Migrante

PAEPIAM.- Proyecto para la Atención Educativa de la Población Infantil Agrícola Migrante

PAJA. - Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas

PIEE.- Programa de Inclusión y Equidad Educativa

PIMMEE. - Programa de Insumos y Mantenimiento para el Mejoramiento del Entorno Educativo

PJA. - Persona Jornalera Agrícola

PND. - Plan Nacional de Desarrollo

Pronae.- Programa Nacional de Educación

Pronasol. - Programa Nacional de Solidaridad

Pronim. - Programa de Educación Básica para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes

Pronjag. - Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas de la Secretaría de Desarrollo Social

SE. - Secretaría de Educación

Sedesol. - Secretaría de Desarrollo Social

SEByN.- Subsecretaría de Educación Básica y Normal

SEN. - Sistema Educativo Nacional

SEP.- Secretaría de Educación Pública

SIEE.- Sistema Integral Educativo Estatal

Sinacem.- Sistema Nacional de Control Escolar para Migrantes

SIPSE. - Sistema para la Planeación de los Servicios Educativos

SNTE. - Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación

STPS. - Secretaría del Trabajo y Previsión Social

UABC. - Universidad Autónoma de Baja California

UNAM. - Universidad Nacional Autónoma de México

Unicef. - Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

Usicamm. - Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros

TIC. - Tecnologías de Información y Comunicación

Resumen

En México, la atención educativa dirigida a niñas, niños y adolescentes (NNA) de familias jornaleras agrícolas migrantes (FJAM) ha sido –en los últimos años– un asunto relegado en las políticas públicas, a pesar de que existen antecedentes de intervención desde hace más de cinco décadas. Las propuestas institucionales han sido intermitentes, fragmentadas y, en muchos casos, subordinadas a intereses productivos antes que a principios pedagógicos. Esta omisión estructural ha derivado en condiciones de precariedad que vulneran el derecho a la educación de los NNA migrantes, especialmente en contextos rurales e insulares.

Esta investigación tiene como objetivo analizar la gestión pedagógica de dos escuelas secundarias adscritas a la Coordinación Estatal de Educación Migrante (CEEM), una de las últimas instancias en el país que atiende de manera focalizada a esta población. El estudio se centra en comprender cómo se configura la gestión pedagógica en relación con el ejercicio del derecho a la educación, reconociendo que dicho derecho no se agota en la oferta institucional, sino que se construye en la cotidianidad escolar.

Desde un enfoque etnográfico, se realizó un trabajo de campo prolongado que permitió observar las prácticas, vínculos y estrategias desarrolladas por los sujetos educativos en sus contextos específicos. Se identificaron las formas de organización escolar, los actores involucrados y las dinámicas de interacción entre docentes, estudiantes, familias y agentes externos. El análisis entre ambas escuelas reveló diferencias significativas en cuanto a estructura social, actividad económica predominante, apoyos institucionales, y niveles de participación comunitaria, lo cual incide directamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Entre los hallazgos más relevantes destacan la precariedad en la infraestructura escolar, la persistencia del trabajo infantil y la escasa articulación interinstitucional para garantizar condiciones dignas de escolarización. La investigación recupera la noción de gestión pedagógica propuesta por Justa Ezpeleta, quien advierte que la escuela pública no debe operar bajo principios de homogeneidad normativa, sino reconocer a los sujetos enteros como históricos y territoriales, cuyas trayectorias educativas están atravesadas por las estructuras sociales en las que se desenvuelven.

La originalidad del estudio radica en su inmersión en la vida cotidiana de las comunidades, lo que permite documentar las estrategias de gestión que emergen en condiciones de vulnerabilidad. Se concluye que la gestión pedagógica en contextos migrantes requiere ser pensada desde una lógica de corresponsabilidad, justicia educativa y reconocimiento de la diversidad socioterritorial como principio organizador de la acción educativa.

Palabras clave

Gestión pedagógica, derecho a la educación, educación migrante, educación secundaria, etnografía.

Introducción

*Lo mismo que el sujeto,
la escuela puede reconstruirse de otros modos
para ampliar su comprensión.*

Justa Ezpeleta

La presente tesis doctoral se inscribe en el campo de la gestión pedagógica, con especial atención a los procesos escolares que involucran a niñas, niños y adolescentes (NNA) de familias jornaleras agrícolas migrantes (FJAM) en Baja California. A pesar de que el Estado ha formulado diversas iniciativas para atender a esta población a lo largo de los últimos cincuenta años, persisten profundas brechas en el acceso, permanencia y calidad de la educación que reciben. Estas brechas no solo reflejan una omisión institucional, sino también una desarticulación entre las políticas educativas y las realidades de estos sectores poblacionales.

En este contexto, la Coordinación Estatal de Educación Migrante (CEEM) representa una de las pocas instancias que aún se esfuerzan por garantizar el derecho a la educación de los NNA de FJAM. Sin embargo, las condiciones materiales, normativas y relacionales en las que operan sus escuelas secundarias revelan tensiones estructurales que afectan directamente los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La investigación se nutre de los aportes teóricos de Justa Ezpeleta, quien plantea que la escuela debe ser comprendida como una institución singular, atravesada por relaciones de poder, territorialidades específicas y procesos de construcción social.

Esta perspectiva permitió adoptar una mirada integral que favorece una comprensión más profunda de las particularidades que configuran los procesos educativos y de los sujetos que los protagonizan. Desde esta concepción, la gestión pedagógica trasciende el ámbito meramente administrativo para incorporar dimensiones vinculadas con las prácticas de enseñanza, las condiciones laborales de las figuras educativas, la estructura organizativa de las escuelas, los mecanismos de financiamiento, así como la participación activa de las familias y las dinámicas políticas que emergen entre los distintos actores escolares (Ezpeleta, 1992b). En este sentido, observar la gestión pedagógica implica reconocer los espacios educativos como entramados complejos, atravesados por relaciones sociales, tensiones estructurales y procesos de construcción

colectiva. Se trata, en suma, de una aproximación holística que busca comprender la escuela como un espacio vivo y en constante transformación.

Las realidades de desigualdad en las que operan las secundarias contrastan con los postulados que desde la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) establecen que toda persona tiene derecho a recibir educación, y que esta debe ser garantizada por el Estado. Según el Diario Oficial de la Federación (DOF, 2019), dicho derecho debe materializarse en una educación obligatoria, universal, inclusiva, pública, gratuita y laica.

A partir de este mandato, se han implementado diversos programas, modelos y estrategias orientados a mejorar las condiciones educativas en el país. Sin embargo, la aplicación efectiva de estos principios enfrenta serios desafíos en regiones alejadas, rurales o con alta movilidad humana. En este sentido, me cuestioné qué oportunidades reales existen para los menores originarios de pueblos indígenas que migran junto a sus familias en busca de trabajo agrícola, especialmente en contextos donde la infraestructura escolar es limitada, la continuidad educativa se ve interrumpida y los marcos normativos no logran adaptarse a las trayectorias de vida de estos sujetos.

Esta inquietud se vincula con los hallazgos del Informe UNESCO sobre el derecho a la educación en la movilidad humana, que advierte que la garantía del derecho educativo en contextos de migración requiere no solo voluntad política, sino también una gestión pedagógica sensible a la diversidad territorial, cultural y lingüística. Desde esta perspectiva, la educación para NNA de FJAM no puede pensarse como una extensión homogénea del sistema escolar, sino como un proceso situado que exige corresponsabilidad institucional, reconocimiento de las identidades y adecuación curricular.

Esta investigación se centró en el análisis de dos comunidades escolares adscritas a la CEEM en Ensenada, Baja California. Esta entidad se encuentra entre las cuatro de la región noroeste del país que aún cuentan con una institución dedicada a brindar educación al sector jornalero agrícola migrante a nivel básico (Mejoredu, 2025). Los campamentos de la CEEM y sus escuelas suelen ubicarse en zonas rurales marginadas; específicamente, este estudio examinó una secundaria rural y una secundaria insular.

El sustento epistemológico y metodológico de esta investigación se enmarca en el paradigma interpretativo, el cual permite comprender los significados, sentidos y

experiencias construidos por los sujetos en su cotidianidad escolar. Desde esta perspectiva, se privilegia la voz de los actores educativos y se reconoce a la escuela como un espacio singular, atravesado por estructuras sociales, prácticas culturales y tensiones estructurales.

Para ello, se adoptó el método etnográfico como vía para acceder a las dinámicas internas de las comunidades escolares. Este enfoque implicó la realización de estancias prolongadas de observación participante en dos escuelas secundarias: El Surco y Marina.

Las técnicas de recolección de información incluyeron la observación participante, entrevistas semiestructuradas e intercambios informales con diversos actores educativos. El trabajo de campo se organizó en cuatro estancias: dos en la secundaria El surco, ubicada en un entorno rural agrícola, y dos en la secundaria Marina, una comunidad insular (la escuela se trasladó unos meses a las instalaciones de la CEEM por una situación comercial).

La perspectiva etnográfica permitió construir una visión más profunda y contextualizada sobre las comunidades escolares observadas y los sujetos que las habitan. La permanencia prolongada en los espacios educativos permitió no solo identificar sus dinámicas cotidianas, sino también comprender las estrategias de gestión pedagógica desde una perspectiva amplia. Esta inmersión reveló que dichas estrategias no emergen exclusivamente de las directrices administrativas de la CEEM, sino que se configuran a partir del involucramiento activo, la agencia y la participación política de diversos actores externos. En este sentido, la gestión pedagógica se manifiesta como un proceso colectivo, relacional y territorializado, en el que confluyen saberes locales, negociaciones cotidianas y formas de resistencia frente a las condiciones estructurales que atraviesan a estas comunidades.

El presente documento se estructura en siete capítulos. El primero expone el planteamiento del problema, las preguntas y objetivos de investigación, así como la justificación del estudio. Además, se presenta una revisión de estudios, incluyendo trabajos directa e indirectamente relacionados con el tema abordado.

El segundo capítulo ofrece el marco contextual de la atención al sector jornalero agrícola migrante, con una breve recapitulación histórica de su trayectoria, poniendo especial énfasis en el contexto de Baja California. En el tercer capítulo se desarrolla el

marco teórico, abordando conceptos clave como la gestión pedagógica y el derecho a la educación, entre otros referentes que sustentan el análisis.

El cuarto capítulo describe el paradigma interpretativo que orienta la investigación, el método etnográfico adoptado y el procedimiento seguido para responder las preguntas y alcanzar los objetivos planteados. El capítulo cinco presenta los hallazgos obtenidos en la secundaria El surco, mientras que el capítulo seis expone los resultados correspondientes a la secundaria Marina.

El capítulo siete establece un análisis entre ambas comunidades escolares, identificando similitudes y diferencias en sus estrategias de gestión pedagógica. Asimismo, se describen las características contextuales de las comunidades y los perfiles de los sujetos involucrados en los procesos de gestión. Se examinan las estrategias implementadas desde la perspectiva de Ezpeleta (1992b) y se reflexiona sobre las condiciones de posibilidades para el ejercicio efectivo del derecho a la educación.

Finalmente, se analiza la posibilidad de garantizar el derecho a la educación de NNA en los contextos observados. El documento concluye con una reflexión sobre la responsabilidad del Estado en la formulación de políticas educativas pertinentes y se proponen recomendaciones tanto para el diseño de políticas públicas como para futuras investigaciones.

Capítulo I. Planteamiento del problema

La gestión pedagógica es un desarrollo teórico propuesto por Justa Ezpeleta en la década de 1990 (Ezpeleta, 1992b) que, sin embargo, sigue siendo especialmente pertinente para comprender las realidades escolares actuales. La autora subraya que la gestión pedagógica debe entenderse más allá de la tarea administrativa de las escuelas y que tiene que ver con tres grandes aspectos que tienen su expresión en los planteles: el técnico, el administrativo y el político. Bajo esta mirada, las escuelas no son instituciones autosuficientes ni autocontenidas. Por el contrario, desde las escuelas se teje una red de relaciones con sujetos que pueden estar dentro o fuera de las mismas y que intervienen en los procesos de gestión.

Furlán y Ezpeleta (1992b) señalan la importancia de no separar los procesos organizativos de la escuela de los aspectos pedagógicos y laborales, debido a que están estrechamente vinculados. Así mismo, afirman que la gestión pedagógica en las escuelas es un enclave primordial en los procesos de transformación, los cuales son derivados de las políticas descentralizadoras dominantes que impulsan la revisión de los currículos para adecuarlos a los avances del conocimiento científico y tecnológico, con el fin de incorporar los problemas de la sociedad contemporánea.

En el caso específico de las escuelas que atienden a Niños, Niñas y Adolescentes (NNA) de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (FJAM), la gestión pedagógica está atravesada por las tensiones producto de las circunstancias de vida de la población que atienden, es decir, hijos e hijas de familias que viven situaciones de movilidad constante. Las y los alumnos, por su condición de migrantes presentan discontinuidades dentro de los procesos educativos. Al respecto, Lunon (1986) alude al estudiante migratorio como un menor, hija o hijo de un trabajador agrícola migratorio o un pescador que se traslada de una región, estado o localidad a otra durante el periodo escolar oficial. Por dicha situación, el o la menor puede haber suspendido su escolaridad temporalmente, a consecuencia de la búsqueda recurrente, por parte de su familia, madre, padre o tutor, de un trabajo estacional o temporal en actividades agrícolas o pesqueras.

Ante la situación descrita, conviene subrayar que la educación es un derecho fundamental de todos los NNA, estipulado en la Convención de los Derechos de los Niños (UNICEF, 2005). El documento, firmado por 18 estados miembros de la Organización de

las Naciones Unidas (ONU), en su artículo 28 reconoce el derecho de recibir educación en condiciones de igualdad de oportunidades. En este mismo artículo, en el inciso a, señala a la educación primaria como obligatoria y gratuita. En el artículo 30, declara el derecho de los NNA a pertenecer a cualquier grupo minoritario, y en el 32, afirma que los menores estarán protegidos contra la explotación económica y en contra de desempeñar cualquier labor que pueda entorpecer su educación. Sin embargo, las cifras muestran que, en las regiones de Oriente Próximo, África del Norte, Asia Meridional y África Subsahariana, aproximadamente, 29% de los NNA no tienen acceso a la educación básica (UNICEF, 2005).

De manera particular, América Latina “ostenta la lamentable característica de seguir siendo la región más inequitativa del mundo” (ONU, 2005, p. xix). En los *Objetivos de desarrollo del milenio: una mirada desde América Latina y el Caribe*, la ONU (2005) apunta el círculo vicioso de la pobreza, que se manifiesta cuando factores como las persistentes tasas bajas de crecimiento en la región y el desempleo provocan que hijas e hijos de familias de bajos recursos tengan un acceso restringido a la salud, a la educación y a la alimentación.

Por lo anterior, se puede señalar que existe una brecha entre lo establecido en la convención y el pleno ejercicio de los derechos de NNA. Al respecto, Tomasevski (2009), al referirse al derecho a la educación, sostiene que los gobiernos deben vigilar que, en sus naciones, los sistemas educativos presenten las características de disponibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad. En México, garantizar que NNA de FJAM ejerzan el derecho a la educación es un desafío que incluye la capacidad estatal de brindar educación básica mediante escuelas disponibles, accesibles, y adaptadas a sus necesidades, a las cuales asistan y sean aceptadas los NNA de familias jornaleras.

Otro asunto de crucial importancia es la gestión de los horarios en la vida cotidiana de las escuelas que brindan el servicio educativo a los NNA de FJAM. En algunas entidades, las escuelas organizan las jornadas escolares por las tardes, pero como Martínez y Martínez (2018) afirman, este horario resulta limitado porque los NNA no pueden estar atentos en prácticas educativas después de haber trabajado en el campo durante la mañana. El trabajo infantil representa una limitante para que permanezcan y culminen la educación básica (Schmelkes, 2010; Rodríguez y Rojas, 2018; Rojas, 2018) y

es un factor determinante para que los NNA dejen la escuela de acuerdo con las estadísticas. El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) reportó en 2022, 2.34 millones de Personas Jornaleras Agrícolas (PJA) en México (INEGI-ENIGH 2022). De este gran total, aproximadamente 92,000 son NNA menores de 15 años, lo que representa 3.93% del total. En cuanto a los 165,825 adolescentes de entre 15 y 17 años que forman parte de este grupo, 71.08% no están inscritos en la escuela y 89.50% no han concluido sus estudios de secundaria (CONEVAL, 2025). Ahora bien, del total de población jornalera agrícola, 9.9 % son migrantes, lo que se traduce en 217,402 personas.

Por otra parte, García et al. (2022) aseguran que los niños migrantes tienen mayores probabilidades de trabajar que los no migrantes. Los autores explican que los NNA migrantes trabajan más horas y reciben menos compensación económica por los mismos trabajos. Este fenómeno ocurre a pesar de la robusta legislación internacional y nacional que prohíbe el trabajo infantil. Según la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2023), el trabajo infantil perjudica el desarrollo físico y psicológico, además, priva a los menores de su dignidad, de su niñez y de su potencial. Las causas del trabajo infantil son variadas, sin embargo, están relacionadas con el ambiente social, cultural y económico en el que se desenvuelven los NNA, las carencias económicas de sus familias compelen para que los menores trabajen con sus padres en el campo.

La realidad de los NNA de FJAM y la escolarización a la que tienen derecho está determinada tanto por sus lugares de origen como por la entidad de destino. Algunas de las entidades del país son mayormente expulsoras de FJAM, mientras otras son receptoras. Según Stabridis (2022), los estados con mayor expulsión de personas son Oaxaca, Veracruz y Chiapas:

Sobre los jornaleros agrícolas se observa un total de 2 192 419 personas, de las cuales el 9.9 % (217 402 personas) son migrantes, siendo nacionales el 96.7 %. La región Noroeste es la de mayor porcentaje de migrantes, presentando un 32.55 % de jornaleros migrantes (75 187 trabajadores) (párr. 4).

Por su parte, Rojas (2017) expone que las asimetrías sociales, económicas y étnicas han aumentado la migración rural-rural; estas asimetrías están relacionadas con el mercado laboral agrícola nacional, lo que origina una variedad de patrones y rutas

migratorias. Actualmente, hay diversos tipos de movilidad, que conforman diferentes circuitos de desplazamientos y estos provocan que en el territorio nacional existan complejas y diversas redes de migración y grupos poblacionales en tránsito constante.

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu, 2024) determinó tres rutas migratorias a las que recurren las jornaleras y jornaleros agrícolas migrantes: la del pacífico, del centro y del golfo. En la figura 1 se pueden observar estas rutas. La misma comisión afirma que la pandemia originada por COVID-19, la inseguridad, la migración internacional y los cambios en la producción agrícola son circunstancias que han modificado las rutas.

Figura 1

Mapa de principales rutas migratorias



Nota. Fuente: (Mejoredu, 2024, p. 15)

La rápida transformación en la dinámica migratoria de México en años recientes y la constante migración interna han originado una mayor demanda del nivel básico para NNA de FJAM en edad escolar (Mejoredu, 2024). Las escuelas que brindan atención a NNA de FJAM tienen particularidades, una de ellas es que se encuentran ubicadas en predios o terrenos dentro de los campamentos agrícolas, los cuales pertenecen a los dueños de las tierras. Al respecto, Leal (2007) menciona que:

Se les llama campamentos, albergues o cuarterías (según la entidad) al espacio que los productores destinan para el alojamiento de los trabajadores durante el ciclo agrícola. Sus condiciones varían significativamente de un caso a otro, pero en general destacan las grandes carencias en servicios básicos y de saneamiento, a los que se enfrentan los trabajadores migrantes a su arribo a las zonas de trabajo (p. 6).

Dentro de estos campamentos se destinan espacios para otorgar el servicio educativo. En este sentido, hablar de campamento no es sinónimo de escuela, sino de edificaciones con fines educativos que están dentro de los campamentos, los cuales son sumamente diversos, dependiendo de lo que los propietarios ofrezcan para este fin. Leal (2011) apunta algunas de las condiciones como heterogéneas, desde salones equipados, con mobiliario y en buenas condiciones, hasta espacios a la intemperie. La autora caracteriza la infraestructura en varias entidades: aulas-carpa, aulas móviles de lámina galvanizada deteriorada (Veracruz), aula en el dormitorio de la profesora en la galera del campamento cafetalero (Puebla), comedor adaptado como aula en la finca cafetalera (Puebla), comedor-aula en el campamento de ingenio azucarero (Colima), salón de láminas de cartón y madera (Puebla) y aula en obra negra que apenas tiene cristales (Baja California Sur y Colima). En Baja California, continúa la autora, existen aulas al aire libre establecidas a partir de carpas, plásticos y lonas, casas móviles como salones de clases hechos de materiales como madera y tabla roca que forma parte de una estancia infantil y salones improvisados en una casa sin techo y en obra negra.

Al paso del tiempo, las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje han cambiado en Baja California. Actualmente, las aulas ya no son de plásticos y lonas; aunque, en el ciclo escolar 2023-2024 estaba en uso una en una secundaria. En el resto

de las escuelas campamentos, son comunes las casas móviles adaptadas como aulas de clases y algunas aulas construidas.

Otra característica de la atención educativa para NNA de FJAM, es la que concierne a su organización. Las escuelas son multinivel y solo ofrecen educación básica (preescolar, primaria y secundaria). Generalmente las maestras y maestros atienden varios niveles educativos en el mismo centro, o grados en una misma aula (multigrado). También existen escuelas unitarias o bidocentes (uno o dos docentes en el centro escolar). Pérez (2023), profesor de la escuela multinivel unitaria ubicada en la finca Maravilla de Tapachula, Chiapas, de nombre Niño Artillero, asegura que es un desafío este tipo de organización para el trabajo pedagógico. Su centro se ubica en una comunidad pequeña en el campo, y atiende niños y niñas de los niveles de primaria y preescolar, no obstante, también recibe a menores inscritos en secundaria que se acercan a él para recibir asesoría. El docente afirma que todo ello complejiza su labor docente.

Otro reto para el profesorado en este tipo de servicio es el poco acceso de los NNA a materiales educativos, como lo presenta Espinosa (2022):

Desde mi experiencia, considero que hay que estar conscientes de que niñas y niños transitan con muy pocas cosas: yo veía que sus familias llevaban todo en una lona o una arpillera. Entonces, no les puedes pedir que carguen libros u otro tipo de cosas, es demasiado. (pp. 8 y 9)

También es común encontrar una diversidad de culturas y de lenguas que convergen al interior de las escuelas que atienden a NNA de FJAM. Lo anterior está relacionado con las zonas expulsoras con mayor flujo de migrantes, ya que según Rojas (2014), son entidades con una notable riqueza étnica y cultural. Franco (2018), señala que ante estos rasgos distintivos, cada escuela vive circunstancias y realidades diferentes, que requieren un abordaje particular, con el fin de que el servicio educativo se adapte a las necesidades educativas específicas de NNA. Actualmente, no existen programas de estudio dirigidos especialmente a estas poblaciones. Tanto en las escuelas del servicio indígena como en las de educación migrante, las prácticas docentes se guían por el plan y los programas de estudio nacionales, los insumos para los consejos técnicos, el calendario

escolar y demás procesos administrativos como es la certificación, se rigen por los lineamientos de la Secretaría de Educación Pública (SEP) a nivel nacional.

Mejoredu (2024) afirma que los y las NNA de FJAM presentan necesidades educativas específicas, lo que requiere de pertinencia de materiales educativos y dotación de recursos suficientes. Así mismo, asevera que actualmente no existe un programa nacional con el presupuesto suficiente y focalizado para la atención a los NNA de FJAM. También señala que no hay dotación de los recursos necesarios en estos establecimientos educativos para garantizar la operación y dar seguimiento de las trayectorias académicas de los NNA y de esta manera, asegurar su acceso, permanencia en las escuelas, y logro de aprendizajes básicos. Como otros autores (Franco 2018), el organismo también indica que no se cuenta con un modelo pedagógico de atención educativa acorde con las particularidades de NNA de FJAM.

La región noroeste de México concentra una gran parte de las empresas agrícolas receptoras de FJAM. De acuerdo con Mendieta (2023), las entidades que atienden a una mayor proporción de NNA en circunstancias de migración son Baja California, Baja California Sur, Sinaloa y Sonora. La autora señala que se han impulsado algunas acciones dirigidas a la actualización para el profesorado como talleres, cursos y diplomados de formación docente, lo que puede favorecer la flexibilización de los procesos de acceso a la escuela, el seguimiento de la trayectoria académica y acciones orientadas a fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de las y los estudiantes que migran junto a sus familias.

Existen tres organismos en Baja California que brindan atención a la población de NNA de FJAM: el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) y la Coordinación Estatal de Educación Migrante (CEEM) de la Secretaría de Educación (SE) del estado.¹ Este estudio, se centra en escuelas supervisadas por esta última, debido a que la CEEM continúa coordinando planteles que fueron creados específicamente para la atención de la población jornalera migrante bajo

¹ En 2024, la Secretaría de Educación (SE) del estado de Baja California regulariza el funcionamiento de la CEEM, la cual ahora se adscribe a la Dirección General de Educación Indígena e Inclusión. En esta misma dirección se incluye a la Coordinación Estatal de Educación indígena. A pesar de su funcionamiento por más de dos décadas, ambas instancias no se encontraban en el organigrama de la SE.

el Programa de Educación Básica para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (Pronim).

La CEEM regula el trabajo de 11 campamentos, los cuales constituyen complejos educativos que pueden tener al interior una o hasta tres escuelas en la misma construcción. La mayor parte de los centros educativos se encuentran dentro o a un costado de un campamento habitacional, propiedad de una empresa agrícola. La mayoría se instalaron en terrenos donados, a diferencia del plantel de Isla Guadalupe que ocupa un predio federal dentro de una Reserva de la Biósfera. En la tabla 1, se enlistan las 19 escuelas coordinadas por la CEEM durante el ciclo escolar 2023-2024.

Tabla 1

Campamentos con las escuelas que constituyen la CEEM

Campamento	Escuelas por Nivel Educativo
Los Olivos	Primaria
Cañón Buenavista	Primaria
El Consuelo	Preescolar, primaria
Colonia Oaxaca	Secundaria
Guadalupe	Primaria y secundaria
Miramar	Primaria
Santa Rosa	Primaria
Bella Vista	Preescolar, primaria
Los Pinos	Preescolar, primaria y secundaria
Las Brisas	Preescolar, primaria y secundaria
Cosmar	Primaria y secundaria

Nota. Creación propia con datos de la CEEM ciclo escolar 2023-2024

El doctor Israel², coordinador de la CEEM, comentó que el total de escuelas son: cinco preescolares, 10 primarias y cuatro secundarias. La infraestructura de estas escuelas se compone mayormente de aulas móviles y son pocas las que cuentan con salones de concreto. Todas contaban con Clave del Centro de Trabajo (CCT) estatal ante la SE (Sandoval, 2022). Durante el ciclo escolar 2022-2023, la matrícula ascendió a 900 NNA aproximadamente (Israel³, comunicación personal, 23 de junio 2023). En el caso del profesorado adscrito a estos planteles sumaba 41. De lo que no hay datos precisos, es de la procedencia y adscripción étnica del estudiantado; se cree que proviene del estado de Oaxaca, muchos de ellos del grupo mixteco. Sin embargo, dada la diversidad étnica y lingüística presente en Baja California, es muy probable que haya NNA con diferente ascendencia, lo que implicaría escenarios educativos interculturales, como había sido señalado por Rebolledo, en 2012.

Del total de docentes que laboran en las escuelas adscritas a la CEEM, 19 cuentan con una plaza base (Israel, comunicación personal, 23 de junio 2023), mientras que el resto ocupa plazas interinas y no han tenido la posibilidad de participar en las convocatorias de ingreso al sistema educativo, ya que la CEEM no se incluye en esta.

Lo anteriormente expuesto permite afirmar que existe precariedad en las instalaciones educativas, reducido personal docente y un número significativo NNA que requieren ser atendidos en función de sus particularidades. No existe información sobre las dinámicas y el actuar de los sujetos en el día a día, cómo se relacionan entre sí, cuáles son las características distintivas del estudiantado y del profesorado, cuáles son las estrategias de gestión que impulsan para brindar enseñanza y promover aprendizajes y con esto garantizar el derecho a la educación de los NNA de FJAM, así como de las relaciones entre los sujetos y sus prácticas educativas como quehacer cotidiano. Tampoco existen suficientes datos sobre los recursos y el tipo de financiamiento con los que cuenta el servicio educativo, además de su certeza en el plano político y administrativo, a pesar de la reorganización al interior de la SE (un ejemplo es el ingreso

² Al nombrar a las personas y a los centros escolares se recurre a pseudónimos, con el fin de proteger su identidad.

³ Durante el desarrollo de esta investigación etnográfica (2022-2025), el cargo de coordinador o coordinadora de la CEEM fue ocupado por tres personas distintas.

y promoción del profesorado). En suma, la gestión pedagógica en las escuelas que atienden a población de alta vulnerabilidad es desconocida para muchos.

Finalmente, los estudios que han analizado la situación de NNA de FJAM no han centrado su análisis en la gestión pedagógica de estas escuelas, por lo que es relevante indagar el vínculo entre las estrategias de gestión y la procuración del cumplimiento del derecho a la educación, particularmente, de hijos e hijas de familias jornaleras agrícolas migrantes inscritos en secundarias de este tipo de servicio. Lo anterior permite anotar las siguientes preguntas:

Preguntas y objetivos de investigación

Pregunta general

1. ¿Cómo se desarrolla la gestión pedagógica en dos secundarias para NNA de FJAM de Baja California con relación a la posibilidad del ejercicio pleno de su derecho a la educación?

Preguntas específicas

1. ¿Quiénes son los sujetos que intervienen en la gestión pedagógica en dos secundarias para NNA de FJAM?

2. ¿Cómo se relacionan entre sí los sujetos que intervienen en la gestión pedagógica en dos secundarias para NNA de FJAM?

3. ¿Cuáles son las estrategias de gestión política, administrativa y técnica en dos secundarias para NNA de las FJAM?

4. ¿Qué reflexiones se derivan de las diferencias y similitudes entre las estrategias de gestión pedagógica de dos secundarias para NNA de FJAM?

5. ¿Cuáles son las condiciones institucionales en dos secundarias para el cumplimiento del derecho a la educación?

Objetivo general

1. Analizar la gestión pedagógica de dos secundarias para NNA de las FJAM de Baja California y en qué medida esta posibilita el ejercicio de su derecho a la educación.

Objetivos específicos

1. Identificar a los sujetos que intervienen en la gestión pedagógica de dos secundarias para NNA de FJAM y cómo se relacionan entre sí.
2. Conocer las estrategias de gestión pedagógica de dos secundarias para NNA de las FJAM.
3. Reflexionar sobre las diferencias y similitudes entre las estrategias de gestión pedagógica de dos secundarias para NNA de las FJAM.
4. Analizar las condiciones institucionales en las dos secundarias para el cumplimiento de su derecho a la educación.
5. Identificar las condiciones institucionales de las dos secundarias para el cumplimiento del derecho a la educación.

Antecedentes

Para determinar cómo se ha abordado el objeto de estudio, se recuperaron 80 documentos (libros, artículos académicos y tesis), los cuales se obtuvieron a partir de los motores de búsqueda, repositorios y otras bases de datos como: *Google Académico*, *la Red de revistas científicas de acceso abierto Diamante (Redalyc)*, *Red Scielo*. También se realizaron búsquedas en las páginas oficiales de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu).

Una vez almacenados, se depuraron los textos académicos a partir de criterios, como la temporalidad de las investigaciones (del año 2000 a la fecha), la relación educación y la migración jornalera agrícola y la gestión pedagógica. El resultado fueron 37 documentos que una vez leídos y analizados se agruparon en temas más específicos: investigaciones referidas a los sujetos de las escuelas para NNA de las FJAM; estrategias de gestión en estas escuelas y las posibilidades para la enseñanza y el aprendizaje en estos establecimientos. En la tabla 2 se anotan las categorías de los estudios y el número de trabajos.

Tabla 2

Distribución de la revisión de antecedentes por categorías

Temas	Empíricos	Reflexiones docentes
Sujetos de las escuelas para NNA de las FJAM	14	
Estrategias de gestión en las escuelas	11	6
Posibilidades para la enseñanza	4	1

A continuación, se presenta la síntesis de los materiales en tres apartados, de acuerdo con su agrupamiento.

Los sujetos de las escuelas para NNA de las FJAM

Los trabajos que examinan las condiciones de vida de los NNA de FJAM a nivel nacional son diversos, pero es posible su agrupación por el foco de su análisis. Por ejemplo, Pérez et al. (2020), Rojas (2006), Serrano (2016) y Yurén et al. (2011) examinan las desigualdades sociales, la pobreza y la marginación social como características presentes en todos los grupos de FJAM.

Rojas (2006) sostiene que la pobreza se ha incrementado en estos sectores poblacionales, al igual que el aumento de las desigualdades y las distancias entre los sectores sociales. En el caso de Yurén et al. (2011) afirman que el sector agrícola migrante es vulnerado por sus condiciones de vida, sus contratos laborales, ya que transgreden sus derechos humanos y su movilidad no les permite acceder a una atención institucional y la que se les brinda no es eficiente ni constante. Las autoras aseguran que a estas condiciones se suman: la discriminación, la pérdida de identidad, la exclusión y la desigualdad. También, carecen de certidumbre jurídica y de seguridad social, lo que provoca problemas de salud física, mental y emocional. Las autoras enlistan las situaciones que padecen este grupo poblacional:

Falta de servicios para satisfacer necesidades básicas (alimentación, vivienda, educación, transporte y salud); la degradación del medio físico en el que se lleva a cabo la reproducción social; la falta de oportunidades laborales y el empleo mal remunerado; la falta de ingresos, ahorro y capacidades autogestivas; la falta de

capital social (debilidad organizativa, falta de canales de participación y empoderamiento); y la desigualdad originada por los roles de género. (p. 3)

También se ha estudiado la percepción de las FJAM acerca del trabajo de sus hijos e hijas menores. Juárez (2007), Rojas (2017), Schmelkes (2011), Serrano (2016); Velasco (2013), y Velasco y Coubes (2020) han investigado las manifestaciones del trabajo infantil y sus mecanismos de reproducción. Serrano (2016) enfatiza la presencia del trabajo infantil en todos los lugares de destino de los jornaleros agrícolas migrantes. Además, apunta que son las madres y padres de familia quienes consideran importante el aporte económico de sus hijas e hijos y esto para los empleadores funciona como un dispositivo legitimador de la explotación. La autora reconoce una función formativa que las familias otorgan al trabajo campesino de sus hijas e hijos, es decir, le dan un valor a los saberes y experiencias que se adquieren en la práctica; como una producción simbólica identitaria de los miembros de una comunidad migratoria. Para las FJAM, los lazos de solidaridad y comunitarios son un factor que favorece la migración y permiten obtener ciertas ventajas al llegar a sus destinos.

La situación migratoria, social y laboral de los NNA de FJAM en el noroeste de México ha sido documentada por Leal (2007), Pérez et al. (2020), Rojas (2011; 2017) y Vera y Durazo (2020), quienes, en conjunto, enuncian circunstancias que convierte a estos NNA en sujetos vulnerados:

- Pobreza y marginación social
- Desnutrición y problemas de salud
- Afectación en el desarrollo psicosocial y emocional
- Estrés por las jornadas laborales

La situación migratoria de los NNA influye en su condición educativa. Vera y Durazo (2020) comparan esas circunstancias con las de los NNA asentados: asisten poco a la escuela y la abandonan por el trabajo en el campo, su escolarización se obstaculiza porque la escuela les pide documentos que no tienen, presentan retrasos en lectoescritura, no terminan la primaria, presentan desnutrición, la talla y el peso son menores al resto de sus pares, tienen limitada diversidad alimentaria y su principal aporte de energía es el refresco, viven responsabilidades de adultos, estrés y desgaste físico. Pérez et al. (2020)

enfatan la necesaria presencia de FJAM indígenas y remarcan que el poco reconocimiento a su cultura y lengua en las escuelas obstaculiza aún más la escolarización de los menores. Los autores destacan que la explotación laboral y la poca o nula escolarización de los NNA afectan el desarrollo personal de los individuos en términos de bienestar y desarrollo social.

Del mismo modo, Velasco (2013) menciona que para los NNA de FJAM ser indígena incrementa la posibilidad de no asistir a la escuela en los lugares de destino; en cambio, esta probabilidad no es significativa para el alumnado que no es indígena y vive en la localidad. Además, la autora recalca que para los NNA de FJAM hay tres formas de no asistencia escolar: la incorporación tardía, la interrupción y la deserción escolar.

Los trabajos de Schmelkes (2022) y Rojas (2014; 2006; 2017) describen que la situación de las y los docentes en las escuelas para NNA de FJAM es desfavorable en lo social, laboral y económico. Rojas (2006) muestra que el personal docente es insuficiente, las condiciones de trabajo son precarias y la formación inicial depende del organismo a cargo de la escuela en cuestión (si es Conafe, INEA u organismo estatal). En general, las y los docentes sufren de pésimas condiciones laborales, falta de reconocimiento, falta de valoración social y poco acceso a formación continua.

La investigación de Rojas (2011) analiza y determina las principales problemáticas a las que se enfrenta el personal docente y el alumnado de FJAM, como “altos índices de repetición, reprobación y abandono escolar que terminan socavando el interés por la permanencia de las niñas y los niños en la escuela con la consecuente deserción escolar” (p. 177).

Otra idea que defiende Rojas (2011) es que el personal docente son sujetos de una desestimación económica y social que, por su situación laboral, se encuentran aislados y son invisibilizados; también forman parte de una estructura escolar y social inequitativa y desigual.

Finalmente, en lo relativo a las madres y padres de familia, Leal (2007), en el estudio *Familia y escuela en comunidades de jornaleros migrantes*, analiza el rol de las mujeres madres de familia para fomentar la permanencia en la escuela de sus hijas e hijos en educación básica. El autor afirma que las expectativas escolares de las madres y padres

de familia, en los contextos en los que la migración familiar representa una estrategia fundamental para la sobrevivencia.

El siguiente apartado abona a la discusión en torno a las estrategias de gestión impulsadas en este tipo de planteles educativos.

Las estrategias de gestión en las escuelas para NNA de FJAM

En México existen escuelas para NNA y FJAM en varias entidades, tanto en las consideradas expulsoras como en las receptoras. Sobre las escuelas para NNA de FJAM, las investigaciones existentes se han centrado en analizar las condiciones de los campamentos y las escuelas que se encuentran dentro de ellos, sin embargo, también hay otras que evidencian las experiencias de las y los docentes que atienden a la población de NNAJ migrantes.

En 2022, Mejoredu desarrolló el foro virtual *La educación al alcance de todas y todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes migrantes. Desafíos y alternativas*. En este evento, maestras y maestros de diversas entidades expusieron las estrategias que desarrollan con los NNA de FJAM. Por ejemplo, Pérez (2022), un maestro de escuela unitaria multinivel, al narrar su experiencia en la zona cafetalera de Tapachula, Chiapas, aseveró que, en su escuela, los NNA pueden ser asentados o migrantes de países de Sudamérica o de FJAM mexicanas.

El maestro expuso que la matrícula es variable, lo cual lo reta en su práctica, ya que en noviembre suelen arribar los jornaleros con sus hijas e hijos e inscribe, aproximadamente, a treinta o cuarenta niños; esa cantidad aumenta en diciembre hasta ochenta o cien niñas y niños. El profesor aludió a la cultura del alumnado y comentó que su desafío es “idear estrategias para que exista esta mezcla de conocimientos, de culturas, de tal manera que también nosotros nos enriquezcamos con los conocimientos que traen” (Pérez, 2022, p. 13). Para desarrollarlas, el maestro primero investiga sobre los aspectos culturales relevantes de sus alumnas y alumnos como su gastronomía, sus bailes, su cosmovisión, así como su entendimiento del mundo etc., con el propósito de abordar esos temas en el aula. El plan de estudios que utilizaba era el de 2017; sin embargo, enfatizó la necesidad de identificar y priorizar los aprendizajes, y reconocer cuáles eran “los que realmente [ayudarían] a las y los niños en el corto tiempo que van a estar” (p. 14). Narró

que dentro de la finca donde se ubica la escuela, el empresario contrata personal para atender a los menores, llamados *nanas*, en quienes se apoyaba para llevar a cabo su trabajo. Otra estrategia a la que recurre es el *tutorio*, es decir, pone a trabajar a los alumnos en pares, pero de diferente grado, los de primer grado con los de segundo grado, los de tercero con los de cuarto, etcétera.

En su exposición, el profesor Pérez (2022) afirmó que estas estrategias lo han ayudado a impulsar los procesos de aprendizaje, además de que siempre incorpora material didáctico concreto (recortables, tarjetas y material concreto), ya que aseguró, en su caso particular, que sus alumnos y alumnas requieren tocar, palpar y sentir para aprender.

Por su parte, Rodríguez (2007) estudió campamentos del cultivo de ejote en el Valle del Mezquital, estado de Hidalgo. Reportó que las FJAM provienen de los estados de Guerrero y Morelos y pertenecían a tres grupos originarios: nahuas, mixtecos y tlapanecos. El autor reporta que los NNA en edad de cursar la educación básica no lo hacen porque sus familias no tienen un lugar fijo de residencia, además de que trabajan para complementar el ingreso familiar. El autor explica que los menores que sí asisten a la escuela lo hacen de forma muy irregular, “en el caso estudiado, de 245 menores con edades entre 6 y 14 años, sólo 164 (67%) asisten a la escuela; de éstos la gran mayoría combina el estudio con el trabajo, lo que dificulta mucho su educación” (p. 12). El autor precisó que, en México, la educación para NNA de FJAM presenta los siguientes problemas: de cobertura, ya que los NNA no tienen acceso a servicios educativos y aquellos que sí los tienen no siempre hacen uso de ellos; de asiduidad y asistencia, puesto que los que se inscriben a las escuelas no asisten de manera regular; de eficiencia terminal debido al abandono escolar que provoca que los menores dejen inconclusa algún nivel de la educación básica; y de aprovechamiento, ya que los NNA no logran el dominio de los conocimientos y habilidades básicas del grado o nivel que cursan.

En el caso de Ayala et al. (2012), el estudio se centró en tres campamentos (dos comunidades expulsoras de migrantes Ichán y Santa María Tacuro y una comunidad receptora en Yurécuaro). Las autoras se enfocaron en analizar la labor entre las y los docentes, y evidencian que, en la comunidad receptora, el profesorado tenía como objetivo favorecer el aprendizaje basándose en su experiencia, consideraban a la

curiosidad y a la capacidad de asombro del alumnado como posibilitador para aprender a aprender, buscando que los menores disfrutaran y logaran un aprendizaje significativo, a pesar del cansancio por su trabajo en el campo. En cambio, en las comunidades expulsoras, las profesoras y los profesores a pesar de su conocimiento sobre la situación vulnerable de los NNA de FJAM, no proponían acciones de acompañamiento para que el alumnado tuviera un adecuado ritmo de aprendizaje y sólo destacaban las deficiencias académicas de los NNA. De esta manera, para las autoras, solo adjetivan al estudiantado desde la situación en que viven y no desde sus posibilidades de mejora.

Ayala et al. (2012) concluyen que, en la comunidad expulsora, las y los docentes se auxiliaban de la *asesoría académica*, es decir, una atención individual a los requerimientos de los menores. Señalan que el personal docente reconocía las asesorías como una buena estrategia psicopedagógica, sin embargo, no desplegaban acciones específicas de trabajo individualizado para la regularización e inclusión de los NNA.

En una investigación más reciente, Rodríguez (2022) reporta experiencias educativas en voz de NNA de FJAM que asisten a escuelas y campamentos de Baja California, Hidalgo, Morelos, Sonora y Sinaloa. El estudio se centra en la dimensión educativa de los y las NNA a través de tres enfoques: los itinerarios migratorios, escolares y laborales.

El autor agrupa a los 100 participantes en cuatro categorías en función de su escolaridad: los que no accedieron a la educación básica; quienes abandonaron antes de concluir la primaria; los que reportan trayectorias regulares sin problemas de extra edad; y quienes concluyeron la educación básica a una edad atípica.

La riqueza de los relatos vislumbra información reveladora de los NNA de FJAM que sí lograron concluir su educación básica. El autor señala que, dentro de la diversidad de variables, las siguientes representan factores determinantes para el logro educativo: en primer lugar, están las estrategias de gestión impulsadas por las madres y padres de familia, quienes a pesar el bajo nivel económico, les provee a sus hijas e hijos los materiales requeridos, incluso dejando de comprar otras cosas para el sustento diario; en segundo lugar, le dan prioridad a la asistencia a la escuela sobre el trabajo de sus hijas e hijos. El autor defiende la idea de que las FJAM no pueden cambiar *el círculo de la*

pobreza, pero sí pueden desarrollar un ambiente familiar propicio para sus hijas e hijos, a pesar de los contextos desfavorables.

En relación con la oferta educativa estatal, el autor menciona que es sobresaliente el hecho de que las FJAM encuentren escuelas disponibles tanto en sitios de origen como de destino. También señala que el apoyo de las maestras y maestros fue importante al resolver dudas, ampliar temas o solventar situaciones académicas difíciles que se les presentaban. Igualmente, destaca que las y los docentes apoyan con lo que tienen a su alcance a los NNA que no hablaban español, con el fin de superar dificultades en el aprendizaje.

El estudio de Díaz (2020), a través de relatos de vida, expone las razones por las cuales NNA de FJAM abandonan la escuela. La autora señala el rol que juegan algunos docentes ya sea por negarles el acceso a la escuela al no contar con documentación o porque el ciclo escolar ya había iniciado. Así mismo, resaltan cinco condiciones que se presentan regularmente y que obliga a los y las NNA a abandonar la escuela: la pobreza, el trabajo infantil, la migración constante, la falta de apoyo de las madres y padres de familia y el maltrato docente.

Dichas condiciones ya habían sido documentadas por Ramírez et al. (2006), quienes manifestaron que, debido a la movilidad continua, las FJAM están en condición de invisibilidad social, por tanto, difícilmente son beneficiarias de las acciones compensatorias gubernamentales como población vulnerable. Los autores expusieron que la razón para migrar era la marginación en sus lugares de origen, lo que los obliga a buscar trabajo en otra región; este hecho provoca que se vea comprometido el acceso a la educación de los NNA.

Los trabajos de Rojas (2011; 2014; 2017) muestran las precarias situaciones de los NNA en las aulas de escuelas para menores migrantes. Particularmente, el texto *Inequidades. La educación primaria de niños y niñas jornaleros agrícolas migrantes*, revisa los rasgos generales del personal docente, sus percepciones salariales y sus perfiles profesionales, dejando claro que la inequidad que padecen los NNA también la viven las maestras y los maestros. Así mismo, la autora analiza las razones del por qué los menores jornaleros agrícolas migrantes no disponen ni dedican el tiempo suficiente a asistir a la

escuela. Igualmente, muestra que la modalidad multigrado es la dominante en los servicios educativos para NNA de FJAM, aunque sostiene que es la mejor modalidad debido a que propicia el aprendizaje entre las alumnas y los alumnos, ya que pueden apoyarse en quienes han logrado mayores aprendizajes a través de experiencias colaborativas. Finalmente, sostiene que las maestras y los maestros ponen en marcha estrategias para brindar educación a sus alumnas y alumnos. Sostiene que a pesar de no contar con las condiciones óptimas en el aula, el profesorado se muestra obstinado y recurre a los medios a su alcance, siempre insuficientes.

Las reflexiones de Méndez (2022) son pertinentes en este apartado, porque la autora, en el Foro *La educación al alcance de todas y todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes migrantes. Desafíos y alternativas*, expuso los resultados de varias investigaciones en escuelas para NNA de FJAM en el estado de Michoacán. Los hallazgos identifican estrategias para mejorar las condiciones de acceso a la educación, entre ellas, las que denomina actividades *muy potentes*. Estas consisten en trabajos por proyectos colectivos diseñados en función del contexto específico que, como punto de partida, utilizan textos del acervo de biblioteca de aula y escuela. Estos proyectos se desarrollan con las interacciones entre el alumnado e incluyen la utilización de recursos para el aprendizaje de las matemáticas como el origami geométrico. La autora sostiene que las actividades con “contenidos relevantes, pertinentes y significativos para estas infancias con una mirada intercultural” (p. 19) pueden marcar una diferencia.

En el mismo foro, Espinoza (2022) expuso que en Veracruz se llevó a cabo una reorganización curricular multigrado que combinó dos programas: Aprendizajes clave (2017) y el Plan de estudios 2011, con el propósito de atender al alumnado en función de sus necesidades académicas y sus conocimientos previos. Se cuidó que los contenidos fueran atractivos para los menores. Los proyectos que se impulsaron, además de atender sus necesidades, les permitieron “jugar, correr, cantar, participar” (p. 30), cuidando siempre sus necesidades de aprendizaje.

La información presentada por Mendieta (2023) indica que sí se han procurado acciones institucionales - desde la SEP- para la atención educativa que pueden fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje con este tipo de población, como:

- Diseño de materiales educativos y su distribución en coordinación con la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito (Conaliteg).
- Materiales elaborados en coordinación con docentes ubicados en campos agrícolas (algunos de ellos).
- Programas de enseñanza de las lenguas indígenas que, aunque no fueron utilizados para los NNA de FJAM, pueden ser usados por estos (Párr. 18).

Por su parte, la Mejoredu (2024) diseñó una Intervención Formativa (IF) que plantea la posibilidad de mejorar la práctica educativa de las maestras y maestros en servicio que se encuentren laborando en las rutas migratorias y en las escuelas para NNA de FJAM. En el estudio *Repensar a la niñez migrante para fortalecer la práctica docente*, describen una ruta de acción para el 2025, definen a la IF como:

Conjunto de acciones intencionadas, sistémicas, progresivas y congruentes con el objetivo de un programa de formación, que generan una constante interacción, análisis y articulación entre la práctica y la teoría. Busca contribuir a la movilización, resignificación y fortalecimiento de los saberes y conocimientos y al ejercicio del diálogo, la reflexión y el trabajo colaborativo de los colectivos docentes de un tipo, nivel, modalidad, opción o servicio educativo. (párr. 6)⁴

Otro estudio notable fue el desarrollado por Torres et al. (2012), ya que documentaron ocho prácticas exitosas desarrolladas en el estado de Sonora por 46 maestras y maestros que participaron en el Pronim. Las prácticas fueron las siguientes:

1. *Mis ideas también cuentan.* El docente les pide a las niñas y los niños elijan un tema que les sea de interés. Las alumnas y los alumnos llevan material para explicarlo en clase, resuelven dudas o ellos mismos plantean preguntas.
2. *En Guaymas Empalme somos uno solo.* Los docentes organizaron reuniones con las FJAM para averiguar por qué no asistían a clases los menores. Establecieron horarios escolares diferentes y visitaron las galeras para llevar a las niñas y niños a la escuela.

⁴ La Mejoredu se extinguió oficialmente en noviembre del año 2024. Por tanto, no existe certeza si la IF será retomada por la SEP.

3. *Libro viajero*. Los alumnos escogen un libro para llevar a casa y comparten la lectura con sus familias. Después exponen su experiencia ante el grupo.
4. *Juntos pero diferentes*. Cursos en los que las maestras, maestros y el alumnado comparten lenguas y costumbres, fomentando el respeto y la dignidad.
5. *No nos olvidas*. Son eventos culturales con actividades relacionadas con diferentes lenguas, gastronomías, indumentarias y bailes tradicionales de cada entidad de origen. Esto ayuda a enriquecer y preservar la cultura de las etnias.
6. *La vida sin valores no vale*. Las docentes y los docentes enseñan sinónimos a palabras que los menores usan para faltar al respeto.
7. *La identidad nos fortalece*. Los docentes concientizaron a las madres y padres de familia para que desde el núcleo familiar y desde las familias se fomentarán las costumbres e identidad de origen.
8. *Dientitos sanos*. Prácticas de higiene personal.

Por su parte, Martínez et al. (2018) desarrollaron el *Proyecto Na´Valí. Atención a Niñas y Niños Jornaleros Indígenas Agrícolas*. Na´Valí significa niño en la lengua Tu'un Savi (mixteca). El proyecto tiene tres dimensiones: la salud, la nutrición y la educación. En el ámbito educativo se brinda educación maternal, preescolar y primaria hasta los 14 años. La autora relata que las maestras y maestros acudían hasta los surcos de siembra y *corte* del chile para atender a los niños de primaria con el fin de que las madres y padres de familia confiaran en ellos y permitieran que los niños fueran a clase. Esta acción posibilitó que las familias dieran su consentimiento y también ayudó para que el alumnado confiara en sus maestras y maestros.

También en Chihuahua se han desarrollado estrategias de gestión. Echeverría (2011) explica que la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), en coordinación con el gobierno del estado, impulsó un proyecto de instalaciones educativas, el cual consistió de 10 aulas equipadas, un auditorio, una ludoteca, una biblioteca, oficinas administrativas, un espacio de juego para los niños, treinta servicios sanitarios y un comedor para dar atención educativa a 400 alumnas y alumnos, además de una enfermería y un aula dotada de 20 equipos de cómputo para promover e introducir la conectividad en estas regiones.

En esa misma entidad, Soriano et al. (2011) identificaron acciones cotidianas, pero contundentes que impactaron en el aprendizaje. Los autores narran que usaban onomatopeyas y gesticulación facial y corporal para integrar la diversidad lingüística en el aula, ya que había niñas y niños que eran monolingües en náhuatl, tzeltal y zapoteco. También señalaron que el vocablo “*conti stash*”, que significa “vamos a jugar” era de uso común y que todas y todos lo usaban en lugar de hacerlo en español. Además, todos(as) tenían un cuaderno en el que escribían palabras nuevas con su significado y las podían usar en cualquier momento.

Cabrera (2011), un maestro que trabaja en una escuela migrante en Sinaloa ha desarrollado un proyecto en donde ha aprendido a hablar de otra manera. Él considera que en Sinaloa se habla *muy golpeado* y esto con los NNA migrantes no funciona, así que ha cambiado las formas de enseñanza, incluso, su tono de voz. El autor explica que el proyecto consiste en “enfrentarse al racismo y concientizar a los alumnos de que todos somos diferentes, que pensamos de distintas maneras” (p. 194). El maestro les presenta videos o audios recuperados de internet con los temas de la cultura de los pueblos originarios de donde provienen sus alumnas y alumnos, después el alumnado discute y comparte acerca de sus experiencias.

En el texto, *Ellos ocupan un lugar en el corazón*, el profesor César Avendaño describe sus labores en una escuela de educación migrante, como encargado del aula de medios. Él explica que cuando llegó todo el equipo estaba guardado y lo instaló, puso la red de internet y preparó todo para que llegaran las niñas y los niños. Con ayuda del alumnado, organizó un *abecedario informático*. También utiliza varios juegos educativos de matemáticas y español, por ejemplo, el del *ahorcado*. Las alumnas y los alumnos se divierten y aprenden a escribir muchas palabras nuevas (Barrios y De Jesús, 2011).

Condiciones institucionales para los procesos educativos

La literatura analizada en esta sección permite vislumbrar situaciones variadas y muchas veces problemáticas en relación con la educación dirigida a este sector poblacional de NNA de FJAM, ya que las escuelas para estos menores presentan un entramado de condiciones desfavorables y adversas para la labor educativa, sin embargo, poseen un conjunto de singularidades que las hacen potenciadoras de procesos de

enseñanza y situaciones de aprendizaje muy importantes de resaltar. Estas singularidades potenciadoras son áreas de oportunidad para nutrir la educación para este sector. Rojas (2011) defiende la idea de que la migración suscita un encuentro intercultural que ofrece la posibilidad de desarrollar variados y múltiples aprendizajes. La relación de las FJAM con los medios naturales, sociales y productivos pueden dinamizar el aprendizaje.

Otro factor fundamental es el personal docente, las maestras y los maestros son quienes otorgan significado a las prácticas pedagógicas dentro de la escuela. En este sentido, Schmelkes (2002) destaca que el trabajo que realiza el personal docente es extraordinario, ya que lo llevan a cabo en circunstancias sumamente difíciles. En este aspecto, la SEP (2012) defiende la idea de que hay profesoras, profesores, asesores técnicos pedagógicos (ATP), jefas y jefes de zona, además de personal directivo, que comparten la pertenencia a pueblos originarios de México con el alumnado; esto los hace partícipes de valores, lenguajes, códigos y prácticas culturales que les permiten conocer los determinantes de cada cultura. También, las maestras y los maestros que no pertenecen a los pueblos de origen, al conocer y comprender a las FJAM y su situación de vulnerabilidad, pueden ser sensibles y comprometerse con la educación de los NNA y así se posibilita el desarrollo de estrategias de enseñanza derivadas de su experiencia docente con el acompañamiento de sus autoridades.

En varios campamentos agrícolas, también existe el trabajo de otros profesionistas. La SEP (2012) sostiene que la labor de especialistas (psicólogos o trabajadores sociales) es de gran relevancia en algunas escuelas de campamentos migrantes, ya que están al tanto de las personas migrantes desde el momento de llegada, les dan información sobre los servicios educativos y médicos a los que pueden acceder. Lo más importante es que pueden promover la comunicación entre el personal de la escuela y las FJAM, con el propósito de incentivar la adecuada inserción y permanencia en la escuela durante la temporada que estarán en la entidad de destino. Entonces, la posibilidad de incluir en las políticas educativas el trabajo multidisciplinario alrededor de las escuelas significa un gran apoyo para que los NNA accedan y permanezcan en ellas.

Algunas de las escuelas para NNA de FJAM se encuentran dentro de los campamentos agrícolas ubicados en predios propiedad de los productores. Unos cuantos de estos empresarios han donado los terrenos con la finalidad de garantizar que la escuela

permanezca. La posibilidad de llegar a acuerdos con los empresarios es imperativa. También lo es el establecer lazos de cooperación y participación con la comunidad que los rodea.

La SEP y la Mejoredu han impulsado jornadas de trabajo con temas relacionados a las FJAM. Por ejemplo, en mayo de 2023 convocaron a la *Reunión de coordinación interestatal entre autoridades educativas de las rutas migratorias del pacífico, golfo y centro*. Durante las jornadas del evento se discutieron posibilidades de trabajo colaborativo en torno a la atención educativa de los NNA migrantes. Valle (2023) planteó la necesidad de “intercambiar opiniones, puntos de vista y explorar posibilidades de colaboración interinstitucional para la atención de esta población” (párr. 3).

En este contexto institucional, también es importante la participación de las Organizaciones No Gubernamentales (ONG) que abren las posibilidades de mejorar no solo la enseñanza y aprendizaje en los campamentos de jornaleros agrícolas migrantes, sino también coadyuvar a combatir otras formas de rezago que presentan los NNA como son los problemas de salud y una alimentación deficiente. Por ejemplo, los campamentos Na'Valí brindan atención a NNA indígenas que migran a los campos agrícolas en Guanajuato para el corte de hortalizas.

Echeverría (2011) enfatiza que las posibilidades de coparticipación entre varias instancias marcarán la diferencia en el mejoramiento de las escuelas, que esto es posible aun con los obstáculos y las dificultades. El autor está convencido de que se deberá enfrentar a la pobreza con capacidad de gestión, con calidad, con recursos, con vinculación con otros sectores, con coordinación de esfuerzos y con imaginación.

El trabajo de Jacobo y Armenta (2018) reporta que “atender la formación de los educadores de un nuevo modo (no convencional) es una tarea urgente para garantizar el derecho pleno a una educación adecuada a las necesidades de niñas, niños, adolescentes y jóvenes migrantes” (p. 204). Los autores llevaron a cabo el Programa de Formación Docente Complementaria para mejorar la calidad educativa de la población infantil migrante, el cual concluyó que las iniciativas de formación de los educadores de migrantes deben considerar las preocupaciones de las y los docentes, así como que es urgente considerarlos como sujetos de saber. También, debe haber una contextualización

diseñada con la voz de los protagonistas, para así evitar resistencias e incomprensión de las propuestas.

Para finalizar, las situaciones pendientes por atender en este sector poblacional se relacionan con varios aspectos como son: que las FJAM desconocen que los procesos de acceso a la escuela se han flexibilizado y por lo tanto deciden no inscribir a los NNA cuando carecen de documentación de identidad o escolar (Rojas, 2011). También existen agentes educativos que niegan inscripciones y no permiten el acceso a la escuela (Díaz, 2020); y las creencias, prácticas culturales y bajas expectativas educativas provocan que las FJAM den mayor importancia a que los NNA trabajen en el campo a que continúen la escuela. Esto sucede en mayor medida con niñas y adolescentes (Rojas, 2011). Sin embargo, hay estudios que colocan el énfasis en las posibilidades que existen en estos espacios educativos que pueden potenciar los procesos educativos.

Justificación

La información sobre la educación para NNA de FJAM dan cuenta de las desigualdades existentes antes de la pandemia por Coronavirus de 2020. La crisis sanitaria agudizó las situaciones y esto repercutió en las escuelas. La UNESCO asegura que aumentó las desigualdades e incrementó las disparidades. Se presentó mayor exclusión en la educación para los grupos marginados y desfavorecidos. Por ello, es fundamental saber cómo el profesorado lleva a cabo la gestión de las escuelas en estos tiempos pospandémicos para que estos niños y niñas permanezcan y formen parte de las comunidades escolares de Baja California.

En México, los NNA de FJAM constituyen uno de los sectores poblacionales más vulnerados. Aunque han existido proyectos, propuestas y programas para brindar el servicio educativo a los hijos e hijas de estas familias, circunstancias familiares, administrativas o de atención a sus especificidades, en ocasiones, han impedido que ejerzan su pleno derecho a la educación al no dejarlos exentos del trabajo infantil y no ofrecer diversas opciones para su escolarización.

Muchos NNA asisten a escuelas, pero otros han interrumpido sus trayectorias. El estudio que se presenta busca analizar la importancia de la gestión pedagógica en los espacios educativos a los que han tenido acceso, para obtener un mayor conocimiento

y comprensión de las situaciones educativas de los NNA de FJAM que cursan el último tramo de la educación básica. Esta investigación está enmarcada en el derecho a la educación de los menores; este es fundamental y se debe reconocer su carácter inalienable e inherente a toda persona.

Así, el presente estudio se enfoca en los centros educativos que atienden a NNA de FJAM, particularmente en la gestión pedagógica del profesorado del nivel medio para comprender todo lo que allí acontece. El estudio contribuye con sus hallazgos para ampliar el marco referencial conceptual de la gestión pedagógica.

El posicionamiento desde el cual desarrollé este estudio se relaciona con algunos aspectos sobre mí y mi recorrido profesional y académico. Soy egresada de la Licenciatura en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Al concluir la carrera, cursé la Maestría en administración y Desarrollo de la Educación en el Instituto Politécnico Nacional. Me incorporé al magisterio en una zona rural del estado de Oaxaca, donde conocí el Programa de Educación Básica para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (Pronim), entonces en operación. En ese contexto, tuve la oportunidad de acercarme a FJAM, quienes compartían su anhelo de migrar al norte del país en busca de mejores oportunidades laborales y condiciones de vida. Fue ahí donde surgió mi interés por la educación de los menores que acompañaban a sus familias, con la esperanza de continuar sus estudios en una región desconocida para ellos y ellas.

Lo anterior me llevó a reflexionar sobre la relación entre las escuelas y el tipo de educación que se brinda a este sector poblacional, así como sobre las condiciones reales para el cumplimiento del derecho a la educación de NNA de FJAM. Pertenecer al gremio magisterial en la Sección 22 de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) en Oaxaca me permitió desarrollar una perspectiva distinta sobre la educación y los procesos de escolarización en el país. Las campañas de información y concientización sindical no sólo fortalecen el conocimiento de los derechos laborales, sino que también invitan a reflexionar sobre la realidad de los sectores sociales más vulnerables, aquellos con quienes convivimos de manera cotidiana en la práctica docente. A lo largo de mis 18 años de experiencia, tuve la oportunidad de conocer a niñas, niños y sus familias que enfrentaban la difícil experiencia de la migración hacia el norte del país o a los Estados

Unidos. Este fenómeno marcaba profundamente la vida escolar, pues algunos estudiantes debían interrumpir sus estudios y, en ocasiones, las familias regresaban desintegradas, dejando al padre u otro miembro en el lugar de destino. Desde mi posición como maestra, estas vivencias me hicieron comprender que la educación no puede entenderse únicamente como un proceso de transmisión de conocimientos, sino también como un espacio donde se entrecruzan realidades sociales, económicas y culturales. Ello me llevó a valorar la escuela como un lugar de resistencia, acompañamiento y contención para los estudiantes, y a reconocer que el magisterio desempeña un papel clave en la defensa del derecho a la educación frente a un contexto de desigualdad persistente en México.

Así, centré mi objeto de estudio en las instituciones públicas, con énfasis en aquellas que atienden a NNA de FJAM. Consideré que un enfoque metodológico cualitativo resultaba el más pertinente, en tanto que posibilita la recuperación de las voces de los sujetos en relación con sus experiencias escolares, así como la comprensión profunda de las interacciones que establecen con diversos actores en el contexto educativo.

La educación secundaria constituye el último tramo de la educación básica dentro del Sistema Educativo Nacional (SEN) y ha sido históricamente objeto de políticas públicas orientadas a su universalización, con el objetivo de garantizar el acceso equitativo y obligatorio para todos NNA. No obstante, lejos de cumplir plenamente con dicho principio, ha operado como una forma de exclusión para ciertos sectores de la población, especialmente aquellos que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad (Ducoing, 2007).

Ante este panorama, resulta imprescindible investigar la experiencia educativa y las condiciones institucionales que enfrentan los sectores agrícolas migrantes en este nivel educativo. Es necesario analizar si han sido destinatarios de políticas diferenciadas que respondan a sus particularidades, o si, por el contrario, han sido tratados como un grupo homogéneo y sistemáticamente desfavorecido, tanto en el acceso como en la permanencia escolar. Esta indagación permitirá identificar vacíos y oportunidades en la política educativa.

Por otra parte, permite la reflexión y posibilita conducir investigaciones y futuros estudios sobre la gestión pedagógica en la educación básica. Es pertinente continuar explorando científicamente los procesos educativos, la escolarización y el derecho a la educación de este sector poblacional que ha sido históricamente invisibilizado. Este último aspecto contribuye a enfatizar la posibilidad de agendar políticas públicas nacionales y estatales que impulsen la permanencia en la escuela de los menores de FJAM.

Así, considero que los beneficiarios directos son los sujetos en las escuelas observadas porque podrán encontrar una perspectiva externa para reflexionar y repensar su participación en la gestión pedagógica. Además, los hallazgos de este estudio permiten una valoración de la pertinencia de los proyectos, programas y propuestas educativas de la CEEM de Baja California y de distintas instancias gubernamentales involucradas en la atención educativa.

Capítulo II. Marco Contextual

En este capítulo presento la legislación y normativa, así como las iniciativas institucionales más relevantes de atención educativa a nivel nacional y estatal para los Niños, Niñas y Adolescentes (NNA) de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (FJAM). Además, se define al jornalero agrícola migrante y se identifican los problemas que padecen como sector poblacional. Por último, se reseñan cuestiones particulares de la región noroeste del país, ya que son estados receptores de jornaleros migrantes.

El marco legal mexicano en materia educativa lo conforma lo establecido en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) y en la Ley General de Educación (LGE). En el caso de la CPEUM, el artículo 3º garantiza que toda persona tiene derecho a la educación. Anota que los estados de la federación y los municipios impartirán la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. El segundo capítulo, inciso e, referido a los criterios de la educación, establece que la educación será equitativa a través del combate a las desigualdades sociales y en “el acceso, tránsito y permanencia en los servicios educativos” (DOF, 2019, p. 10). Este capítulo apunta que deberá respaldarse a las y los estudiantes en vulnerabilidad social mediante el establecimiento de políticas incluyentes y transversales. Al mismo tiempo, indica que en las comunidades indígenas se impartirá educación plurilingüe e intercultural. El inciso f asienta el principio de accesibilidad, a través del criterio de inclusividad para realizar los ajustes necesarios e implementar medidas particulares y eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación.

Por su parte, la LGE (DOF, 2019) registra de forma específica al sector migrante y jornalero agrícola al anotar en su artículo 56, que el Estado “garantizará el ejercicio de los derechos educativos, culturales y lingüísticos a todas las personas, pueblos y comunidades indígenas o afromexicanas, migrantes y jornaleros agrícolas” (p. 21).

En el último Programa Sectorial de Educación del 2020-2024 (SEP, 2020) se establecieron lineamientos específicos para la niñez mexicana. En este documento se anotaron diez acciones puntuales para la transformación del sistema educativo nacional en favor de todo el estudiantado. Los centros escolares deben brindar educación, salud y

alimentación a los NNA en situación de migración, a través de mecanismos de participación de diversas instituciones y dependencias gubernamentales. Se especificó que estos mecanismos deben tener un enfoque de derechos humanos y perspectiva de género. Por lo anterior, en la estrategia prioritaria 1.2, específicamente en el punto de acción 1.2.5, se lee:

Diseñar mecanismos conjuntos con otras dependencias e instituciones gubernamentales para la atención integral de niñas, niños y adolescentes migrantes en los centros escolares, donde se les brinde educación, salud y alimentación, con enfoque de derechos humanos y perspectiva de género. (SEP, 2020, p. 214)

Por su parte, en *El Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022* se esgrimen principios y orientaciones dirigidos especialmente a los grupos en situación de vulnerabilidad. El Plan 2022 señala diferentes estrategias nacionales para responder a las necesidades educativas actuales. La estrategia IV se consideraría para “la atención a niñas, niños y adolescentes en situaciones de migración, interna y externa” (SEP, 2022, p. 7), aunque aún no se ha dado a conocer.

También, el Plan 2022 incorpora como un elemento central de la propuesta curricular enmarcada en la Nueva Escuela Mexicana (NEM) el derecho humano a la educación. Se anota que:

El Estado está obligado a garantizar este derecho con un énfasis sustantivo a personas afromexicanas y afromexicanos, migrantes, indígenas, mujeres, personas de la diversidad sexual y de género, niñas, niños y adolescentes hospitalizados, con alguna discapacidad, así como a los grupos más pobres de la sociedad, especialmente niñas y niños en situación de calle, adolescentes en conflictos con la ley, entre otros. (p. 55)

En otra sección del documento, apartado 6.1, la estructura curricular incorpora a la comunidad como el núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y describe la importancia del territorio nacional, definiéndolo como un espacio que se construye y transforma a partir de la interrelación humana. El territorio es apropiado por

las distintas identidades que se configuran en los diversos espacios educativos e influyen en la dinámica escolar.

De lo anterior, se puede anotar que tanto en la legislación, en la normativa como en la propuesta curricular están contemplados los NNA de FJAM, esto es, se les considera sujetos de la educación. Sin embargo, lo que se establece es muy general sobre esta población, si se toma en cuenta lo que advierten documentos especializados, como se verá a continuación.

En el contexto mexicano, las personas jornaleras agrícolas son los trabajadores del campo que buscan emplearse en actividades manuales de diferentes tipos, desde los momentos de siembra hasta los periodos de cosecha de una gran diversidad de productos agrícolas (CONEVAL, 2025). La mayoría de las Personas Jornaleras Agrícolas (PJA):

...ocupan el estrato más bajo del mercado de trabajo agrícola a cambio de un salario, que puede ser por jornada, por tarea, a destajo o una combinación de ellas, dependiendo de los tiempos del cultivo. Su participación laboral es transitoria en un mismo espacio y en algunos casos, su movilidad hacia otras regiones se logra mediante la intervención de otros agentes en el proceso migratorio. (CONEVAL, 2025, p. 13)

El Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) distingue dos tipos de población jornalera agrícola: locales o asentados y migrantes. Las personas jornaleras agrícolas migrantes se definen como “aquellas originarias de otros estados de la república o de diferentes regiones del mismo estado. Para migrar, generalmente se organizan con miembros de su familia nuclear o extensa o lo hacen a través de sus cuadrillas de trabajo” (CONEVAL, 2025, p.13).

En el conjunto del sector migrante también se distinguen dos categorías de acuerdo con la duración de su estadía fuera de sus sitios de origen. La primera corresponde a quienes siguen un patrón de migración estacional, es decir, regresan a su comunidad una vez concluido el período de trabajo agrícola en la entidad de destino. En contraste, el segundo grupo presenta desplazamientos continuos, sin un lugar de

residencia permanente, trasladándose de una región agrícola a otra para trabajar en diversos cultivos (CONEVAL, 2025).

El CONEVAL (2025) coincide con las diversas investigaciones nacionales que se han desarrollado y afirma que existe dificultades para conocer datos exactos de esta población, debido a la “estacionalidad y eventualidad de las actividades” (p. 13) comunes en el sector agrícola; su movilidad influye en esta limitación. Ahora bien, lo anterior permite situar la relevancia de atender a una población específica en el sistema educativo, ya que en México, la población jornalera agrícola representa 47% de la población ocupada en actividades agrícolas. De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e informática (INEGI), en 2022, había 2.34 millones de PJA en México (ENIGH 2025). De este gran total, aproximadamente, 92,000 son NNA menores de 15 años, lo que representa 3.93% del total. En cuanto a los 165,825 adolescentes de entre 15 y 17 años que forman parte de este grupo, 71.08% no está inscrito en la escuela y 89.50% no ha concluido sus estudios de secundaria (CONEVAL, 2025). Ahora bien, del total de población jornalera agrícola, 9.9 % son migrantes, lo que se traduce en 217,402 personas. Stabridis (2022) señala que en la región noroeste se encuentra el mayor porcentaje de ellos con 32.55%, lo que representa a 75,187 trabajadores, y en San Quintín, Baja California es la localidad que “alberga a la mayor cantidad de PJA, con un total de 19,687” (CONEVAL, 2025, p. 14). De esta cantidad de jornaleros agrícolas migrantes, 17% son indígenas. Los jornaleros migrantes indígenas llegan directamente a los campamentos de las empresas agrícolas y provienen de sus lugares de origen en donde fueron reclutados.

Esta población, de acuerdo con Velasco et al. (2014), se alberga en campamentos que, para el caso de San Quintín, Baja California,

Están compuestos a menudo por grandes hangares de calamina ondulada, con cuartos contiguos, un punto único de agua y sanitarios colectivos. Los trabajadores y sus familias viven en un mismo cuarto con piso de tierra donde se cocina con leña, y en las temporadas altas se junta a varios trabajadores o familias en un mismo cuarto. Esta residencia ubicada en terrenos propiedad de los empresarios agrícolas, es controlada por el patrón y segregada del resto de la sociedad. (p. 84)

Stabridis (2022) señala que en la región noroeste del país se ocupa, predominante, de la producción de hortalizas y frutas como el tomate, la fresa, la uva y el pimiento. Esta región comprende a los estados de Baja California, Baja California Sur, Sinaloa y Sonora. Entidades que, en conjunto, concentran casi 20% del valor de producción agrícola a nivel nacional.

Las condiciones de los trabajadores son, como manifiesta Stabridis (2022), precarias porque además de la situación en los campamentos, los salarios están por debajo de lo que ganan los trabajadores en la región noroeste. Sin embargo, el autor señala que los trabajadores migrantes indígenas son más experimentados en labores agrícolas que los indígenas locales, lo que mejora en cierta medida sus condiciones laborales.

La atención educativa para los NNA de FJAM

La educación, a través de la escuela, es uno de los pilares sustanciales para las sociedades. La educación representa un fundamento crucial para la sociedad, como coadyuvante para buscar la igualdad y del orden social (Rojas, 2018). Por este motivo, desde finales de la década de 1970, surgieron iniciativas gubernamentales para ofrecer atención a los sectores vulnerados como los grupos indígenas y los hijos e hijas de migrantes jornaleros agrícolas.

Específicamente, en el tema educativo de NNA de FJAM según Schmelkes (2018), “La educación de los hijos de estas familias jornaleras agrícolas migrantes es un derecho, como muchos otros, difícil de hacer valer” (p. 9). En esta población se concentran una serie de problemas de índole escolar. Algunos de estos son, como apunta Ramírez (2014), la deserción escolar, la falta de certificación y el ausentismo.

Las dificultades educativas que experimentan los niños y niñas migrantes están asociadas a las condiciones laborales de sus familias, por tanto, también tiene que ver con su economía, su situación social y de salud. Al respecto, Ramírez (2014) también expone que:

Se constatan los factores de exclusión social de la población jornalera agrícola migrante. Muchos de los jornaleros son campesinos que han perdido sus tierras

o que no les ha sido posible competir en un mercado con agentes comerciales más poderosos. Igualmente, cabe destacar que una alta proporción de este sector además de provenir de zonas con alta marginación en cuanto a servicios sociales y empleo ha tenido poca o nula escolarización, así como poca o nula atención a su diversidad lingüística, lo cual da cuenta de una falta de atención a diversas comunidades durante décadas, así como su exclusión de las políticas sociales y económicas que han preponderado hasta la actualidad. (p. 68)

Esta situación provoca que hombres, mujeres, niñas, niños y adolescentes dejen sus lugares de origen y busquen sobrevivir en otro lugar, aunque los destinos y lugares de origen se encuentran separados por miles de kilómetros de distancia.

Familias completas viajan hacia destinos agrícolas en donde puedan encontrar mejores condiciones de vida, ya que en sus sitios de origen no consiguen empleo o alguna forma de sostenimiento familiar. Schmelkes (2010) expresa al respecto:

La falta de condiciones que aseguren la sobrevivencia en las zonas de origen ha orillado a la intensa migración de muchos indígenas a zonas de agricultura comercial como jornaleros agrícolas migrantes, a veces pendulares, a veces golondrinos, o bien a zonas urbanas. (p. 206)

Sobre la cantidad de NNA en este sector jornalero migrante, Schmelkes (2018) expone que son aproximadamente 350,000 hijos e hijas de jornaleros agrícolas, todos en edad de cursar la educación básica en todo México; no obstante, solamente entre 15% y 17% asiste a la escuela. Uno de los problemas radica en que estos NNA trabajan en el campo como jornaleros, por lo que no tienen oportunidades para el acceso, permanencia y egreso de la educación básica. Por estas razones, Rojas (2018) subraya que los años de escolaridad en este sector de la población son pocos; y la matrícula de quienes sí acceden a la escuela, se encuentra mayormente en los dos primeros grados de primaria y se reporta inasistencia constante y baja certificación en este nivel. Esta autora, también señala que los NNA que pueden acceder al sistema educativo en las escuelas de educación migrante presentan contratiempos diversos, por ejemplo: porcentajes altos de extra edad, abandono escolar, repetición de cursos, poca continuidad educativa; en general, altos índices de rezago escolar.

Contexto histórico de la atención educativa para NNA de FJAM

En México, las iniciativas institucionales para ofrecer educación a la población migrante han existido desde hace aproximadamente 50 años. Rojas (2018) expone que a través de varias entidades gubernamentales como: Secretaría de Educación Pública (SEP), el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), el Instituto Nacional para la Educación de Adultos (INEA), la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), la Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPS) y el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), así como organismos estatales, se ha formado una compleja y confusa red de programas en donde cada institución presenta sus propios objetivos, estrategias y reglas de operación, tipo de financiamiento, etc., los cuales, en ocasiones, son poco flexibles debido a que subyace el centralismo en sus diseños y aplicación.

Aunado a esta situación, se le suma que los programas para la población jornalera agrícola migrante se redujeron debido al decremento del financiamiento. Miranda (2018) sostiene que “el presupuesto público asignado por el gobierno para la educación de esta población disminuyó en poco más de 50 por ciento en los últimos cuatro años” (p. 107).

Se puede fijar a finales de 1979 o principios de 1980 como el momento de inicio en la atención a la educación para NNA de FJAM. Rojas (2011) afirma que a partir del Fideicomiso de Obras Sociales para Cañeros de Escasos Recursos (Fioscer) en 1981, en los estados de Veracruz y San Luis Potosí se emprende la construcción de escuelas primarias dentro de los campamentos ubicados en plantíos de caña de azúcar, con financiamiento gubernamental y con mano de obra de los pobladores.

Posteriormente, en 1982, el INEA, a través del Modelo Educación para Vida y el Trabajo (MEVyT), ofrece educación primaria a NNA de FJAM, de entre 10 y 14 años, que por condiciones de vulnerabilidad no habrían podido iniciar o terminar este nivel educativo. Al respecto, Rojas (2011) explica que este tipo de atención se impartía en campamentos educativos recreativos mediante programas para alfabetización, educación primaria y secundaria, capacitación para el trabajo y actividades recreativas.

El Conafe, por su parte, en 1989 empieza a operar el Proyecto para la Atención Educativa de la Población Infantil Agrícola Migrante (PAEPIAM) en los estados de Sinaloa, Colima, Michoacán y Nayarit. En cifras oficiales, el PAEPIAM, en 1998, reportó la atención a más de 9,000 niños y niñas migrantes jornaleros agrícolas en 14 estados del país (González, 2012).

Más adelante, en el año 1993, se conforma la Comisión Central de Coordinación Interinstitucional para la Atención Educativa a la Población Jornalera Agrícola Migrante con la participación de la SEP, INEA, la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) y Conafe (Del Real, 2012).

En 1995, inicia la operación del Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas de la Secretaría de Desarrollo Social (Pronjag), en el cual se establece una línea de acción para el ámbito educativo. Capilla (2005) expone que se quería lograr que los NNA de este sector jornalero agrícola migrante tuvieran acceso a los servicios escolares durante todas las temporadas de migración y que existieran espacios recreativos y para el deporte. Dentro de este programa también había acciones orientadas a conservar y fortalecer su cultura, por ejemplo, festividades y representaciones culturales, particularmente de la población indígena. La institución ejecutora fue el Conafe y fueron los instructores comunitarios de este organismo los agentes que se encargaban de los servicios educativos: desde preescolar hasta secundaria y en turnos matutino y vespertino.

Posteriormente, en 1997, el Conafe estableció la Modalidad Educativa Intercultural para la Población Infantil Migrante (Meipim) en cinco entidades del país. Consistía en resaltar la experiencia migratoria de los NNA e incentivar sus aprendizajes significativos (Pacheco, et al., 2016). En el modelo, se tomaban en cuenta los ciclos migratorios de las FJAM tanto en los sitios de destino como en los de origen, con la intención de que la atención educativa tuviera continuidad. Pacheco et al. (2016) mencionan que “el juego como estrategia básica del modelo parte del reconocimiento del derecho al juego de la niñez y del poco tiempo que tienen para ello como consecuencia de su condición migratoria y de las cargas laborales que se les asignan” (p. 3).

Rojas (2003) señala que el modelo estuvo adscrito a la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEByN), a través de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa (DGDGIE). Unos años después, en el 2000, se instrumentó en nueve entidades federativas: Baja California, Baja California Sur, Durango, Hidalgo, Morelos, Nayarit, Oaxaca, Sinaloa y Sonora.

Un programa de larga duración fue el Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas (PAJA), una iniciativa gubernamental a nivel nacional que inició en 1990 hasta 2018, dependiente de la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) y con apego a reglas de operación. Particularmente en el ámbito educativo, los apoyos a la población jornalera agrícola migrante consistían en una beca para los NNA inscritos en las escuelas (400 hasta 650 pesos, según el nivel escolar preescolar, primaria o secundaria) (Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas, 22 de febrero del 2023). No existe certeza de que el programa siga en curso.

El instrumento de atención de mayor reconocimiento lo constituye Proyecto de Investigación e Innovación: Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes. Padilla (2017) explica que posterior a este proyecto, en 2002, se originó el Programa de Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes (Pronim), normado con Reglas de Operación. Inició operaciones en 14 entidades: Baja California, Baja California Sur, Durango, Hidalgo, Jalisco, Morelos, Nayarit, Nuevo León, Puebla, Oaxaca, San Luis Potosí, Sinaloa, Sonora y Veracruz.

En el año 2007, el Pronim cambió su nombre a Programa de Educación Preescolar y Primaria para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes. De acuerdo con las reglas de operación, el objetivo era “Promover la atención educativa intercultural, de nivel preescolar y primaria, a las hijas e hijos de familias jornaleras agrícolas, a través de la coordinación de esfuerzos interinstitucionales” (DOF, 2007, p. 2). Aunado a ello, en el 2007, se crea el Sistema Nacional de Control Escolar para Migrantes (Sinacem), el cual consiste en una herramienta informática en línea que daba seguimiento y registraba los avances y la trayectoria educativos de los NNA de familias en situación y contexto de migración.

En el 2008, el Pronim -como se le empezó a reconocer- cambió una vez más, su denominación a Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes. El objetivo enfatizó la coordinación interinstitucional al establecer: “Promover la atención educativa intercultural, de tipo básico, a las niñas y niños de familias jornaleras agrícolas migrantes, a través de la coordinación de esfuerzos interinstitucionales” (DOF, 2008, p. 3). Para este año, ya se habían integrado 23 entidades federativas al programa. En enero de 2010, el Pronim se transfirió de la DGDGIE a la Dirección General de Educación Indígena (DGEI). Tres años después, en 2013, se integraron 30 entidades federativas y el Distrito Federal al Pronim y el objetivo enfatizó sí la atención educativa de la población migrante, pero “desde un enfoque educativo que atienda la diversidad social, cultural y lingüística” (DOF, 2013, p. 3).

El Pronim fue la iniciativa pública de mayor cobertura educativa de este tipo de población, buscó pertinencia en su modelo educativo, debido a las condiciones de la niñez de FJA. No obstante, hubo modificaciones a lo largo de su ejecución. Según las reglas de operación del Pronim, la población objetivo eran: “Hijas e hijos de familias jornaleras agrícolas migrantes y asentadas, de 3 a 14 años de edad, que vivan en campamentos y/o en sus comunidades de origen” (DOF, 2007 p. 3). Para el 2013, la población objetivo cambió a “Niñas y niños de familias en contexto y situación de migración, con independencia del origen nacional o del estatus migratorio” (DOF, 2013, p. 4).

El Pronim operaba en las escuelas ubicadas en las comunidades y en los campamentos agrícolas de destino de esta población, en estos se proporcionaron las condiciones para que, con la participación del personal docente y del Asesor técnico pedagógico (ATP), se brindara el servicio educativo. Por un lado, el programa dotó a los campamentos de recursos económicos para su funcionamiento; por el otro, las propietarias y los propietarios de las tierras (las empresarias y los empresarios agrícolas) también financiaban estos espacios educativos. No hay certeza de las condiciones del personal docente que atendía estas escuelas-campamento.

En diciembre de 2014, el Pronim fue subsumido por el Programa de Inclusión y Equidad Educativa (PIEE), el cual operaba la DGEI. Este hecho le restó atención específica al sector jornalero agrícola migrante, a la par de que disminuyó el

financiamiento. El presupuesto para el Pronim se redujo a menos de la mitad comparado con los años anteriores (INEE, 2019).

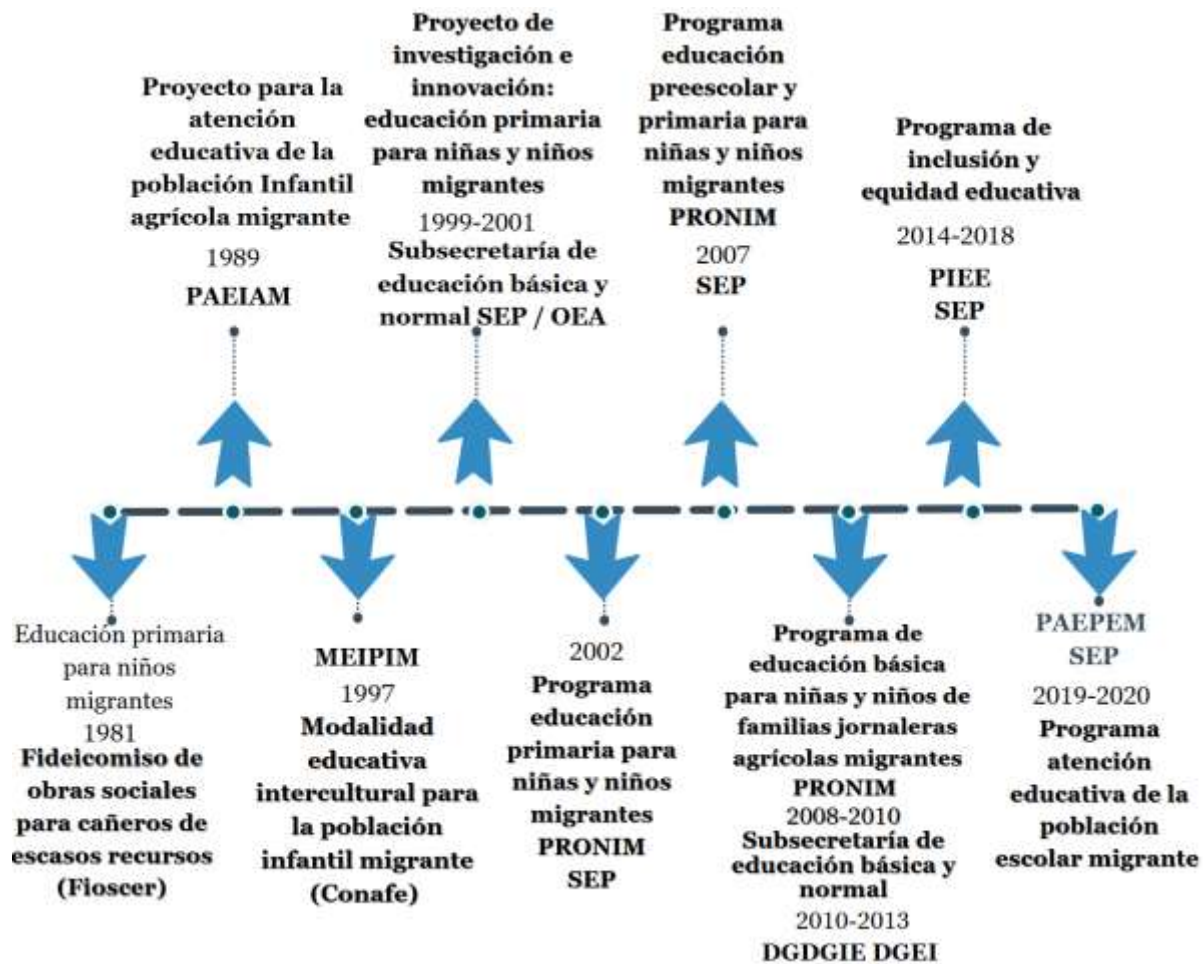
El Promin, dentro del PíEE, intentó dar seguimiento a las personas migrantes jornaleras agrícolas en edad escolar desde el lugar de destino u origen, tomando en cuenta su movilidad. Esto con el fin de posibilitar la continuidad en su proceso de formación y que tuvieran mayores opciones de permanecer, concluir y certificar sus estudios de nivel básico en los niveles inicial, preescolar, primaria y secundaria (Agencia Mexicana de Cooperación Internacional para el Desarrollo, 2023, 19 de diciembre).

En diciembre de 2019, el PíEE se transformó en el Programa Atención Educativa de la Población Escolar Migrante (PAPEM). Este programa integró diferentes tipos de población y apoyos, entre ellos a la población migrante. Se anotó como objetivo “Favorecer el acceso de la población migrante a la educación básica en los centros de educación migrante” (DOF, 2019). El programa anotó que el alumnado debía asistir a centros de educación migrante y tener posibilidades reales para concluir la educación básica obligatoria. Se quería incrementar la cobertura con el propósito de lograr una mayor inclusión en el sistema educativo con equidad. Específicamente, se proponía enfocar el trabajo y contrarrestar el déficit del equipamiento, las escuelas, las aulas y plantilla docente en el servicio de los centros de educación migrante, así como las insuficientes acciones y estrategias, llevadas hasta el momento, para atender la diversidad.

En suma, se observa que, desde finales de la década de 1970, el sistema educativo mexicano ha dirigido una diversidad de programas heterogéneos de apoyo a la población de NNA de FJAM, y ha avalado diferentes iniciativas presentadas por diferentes órganos gubernamentales tanto de nivel estatal como federal. En la figura 2 se muestra la cronología de estos programas.

Figura 2

Evolución de los programas, proyectos y modelos derivados de las políticas nacionales para la atención educativa de NNA de FJAM en México



Nota. Creación propia, basada en datos de diversas fuentes.

Contexto en la región noroeste

En la región noroeste de México se concentra gran parte de las empresas agrícolas receptoras de FJAM; por ello, es importante una caracterización regional. Mendieta (2023) explica que las entidades federativas que brindan atención educativa son Baja California, Baja California Sur, Sinaloa y Sonora. La autora, en el estudio *La atención educativa a la niñez de familias migrantes*, explica que las estrategias orientadas a flexibilizar los procesos para el acceso a las escuelas para NNA de las FJAM y dar seguimiento de la trayectoria académica, no se cumplen del todo. Entre sus hallazgos está el hecho de que “falta de una oferta específica y focalizada que se adapte y atienda las necesidades de esta población, particularmente las asociadas con el idioma, cultura y contextos de estas niñas y niños” (p. 14).

Mendieta (2023) enumera acciones institucionales para la atención educativa en Baja California, Baja California Sur, Sinaloa y Sonora. En todos estos estados existen instancias para atender a esta población; en Baja California se brinda atención a través de la CEEM; en Baja California Sur se encuentra la Coordinación de Atención Educativa a Población Migrante en Baja California Sur; en Sinaloa, se denomina Coordinación Estatal para la Atención de la Niñez Migrante. Finalmente, en el caso de Sonora, es la Secretaría de Educación y Cultura la encargada de flexibilizar los procesos para los NNA de FJAM.

En la tabla 3 se enlistan las acciones diferenciadas que se impulsan en los estados del noroeste: desde el acceso hasta el seguimiento de la trayectoria académica.

Tabla 3

Acciones institucionales orientadas al acceso de NNA para la atención educativa en Baja California, Baja California Sur, Sonora y Sinaloa

Entidad	Requisitos de inscripción	Sistemas de apoyo
Baja California	Admisión a los menores sin acta de nacimiento y se les registra con el CURP de la madre o padre de familia.	Seguimiento de la trayectoria académica a través de REL Web que es un registro en línea
Baja California Sur	Admisión a los menores sin acta de nacimiento y se les registra con el CURP de la madre o padre de familia.	Seguimiento a la trayectoria académica a través de un registro de estudiantes y personal docente. Sistema de control escolar interno. Becas estatales.
Sonora	Acompañamiento a las familias para tramitar documentación. Registro de los NNA como sinaloenses, aunque hayan nacido en otro estado. Flexibilizar los procesos: Evaluación extemporánea y se admiten calificaciones de otros estados.	Seguimiento a la trayectoria académica a través de la plataforma Yoremia que tiene calificaciones, boletas y certificados.

Sinaloa	<p>Acompañamiento a las familias para tramitar documentación. Registro a los NNA como sinaloenses, aunque hayan nacido en otro estado.</p> <p>Flexibilizar los procesos: Evaluación extemporánea y se admiten calificaciones de otros estados.</p>	<p>Seguimiento a la trayectoria académica a través del Sistema Integral Educativo Estatal SIEE.</p> <p>Dotación gratuita de uniformes, calzado y útiles escolares.</p>
----------------	--	--

Nota. Creación propia basada en datos de Mejoredu (2024).

La misma diversidad de acciones impulsadas para la incorporación y el seguimiento administrativo aparece respecto a los materiales educativos y el ingreso del personal docente. En Baja California se realiza un diagnóstico pedagógico personalizado cuando se recibe a alguna alumna o alumno. Se ha trabajado por proyectos y han hecho adecuaciones para trabajar los libros de texto. Por otra parte, las y los docentes elaboran guías y cuadernillos. El personal docente es pre-seleccionado a nivel estatal de acuerdo con lo que se establece en la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM).

En Baja California Sur, a través de la Coordinación de Atención a Población Migrante, se han flexibilizado los procesos, dando seguimiento a la trayectoria académica mediante un registro de estudiantes y personal docente. Se cuenta con un sistema de control escolar interno y se otorgan becas estatales al estudiantado. Igualmente, existe un programa de la Coordinación estatal que consiste en brindar seguimiento y apoyo al trabajo y práctica docente dentro de los ranchos agrícolas. Se realizan talleres en línea a través de ZOOM sobre materiales didácticos y libros enviados por la Dirección General de Educación Intercultural y Bilingüe (DGEIIB).

En Sonora, se atienden a todos los menores sin importar si tienen documentos o si cuentan con antecedentes académicos. Se da seguimiento a la trayectoria académica a través de la plataforma Yoremia que contiene calificaciones, boletas y certificados. Hay una distribución de los libros de la DGEIIB. La Secretaría de Educación y Cultura ofrece

cursos, talleres y diplomados al personal docente. Se lleva a cabo el diagnóstico de inicio a los menores para realizar un proceso de nivelación. Se impulsa la mejora de la infraestructura escolar a través del Sistema para la Planeación de los Servicios Educativos (SIPSE). Existe un comité dentro de la coordinación que analiza el expediente de un candidato a docente y valora si presenta el perfil deseado. El personal docente es contratado bajo la modalidad de honorarios con una duración de seis meses. Los docentes tienen prestaciones como servicio médico a través del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado de Sonora (ISSSTESON) y gozan del pago de períodos vacacionales (Mendieta, 2023).

Finalmente, en Sinaloa, se dota gratuitamente de uniformes, calzado y útiles escolares. Las supervisiones escolares realizan sesiones de acompañamiento a las escuelas mediante reuniones de mesa técnica. También, se ha mejorado la infraestructura con el financiamiento del programa *La escuela es Nuestra*. La designación de las maestras y maestros se hace a través de un protocolo público de USICAMM. El pago de nómina es gracias al apoyo del Fondo de Aportaciones para la Nómina Educativa (FONE). Existe un proceso paralelo para contratación de personal docente eventual y los candidatos deben ser titulados de una institución formadora de docentes o de una licenciatura en educación y deben contar con cédula profesional. Existe un comité colegiado de selección y promoción de docentes (Mendieta, 2023). Igualmente, se registra a los NNA como sinaloenses, aunque hayan nacido en otro estado. Se flexibilizan los procesos, se evalúa de forma extemporánea y se admiten calificaciones de otros estados. El seguimiento a la trayectoria académica se realiza por conducto del Sistema de Control de Estado (SIEE). Se dota gratuitamente de uniformes, calzado y útiles escolares (Mendieta, 2023). En la tabla 4 se presentan las acciones institucionales relacionadas con el seguimiento de los menores, orientadas a fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la selección del personal docente.

Tabla 4

Acciones institucionales orientadas a fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de los NNA en Baja California, Baja California Sur, Sonora y Sinaloa

Entidad	Seguimiento	Contratación del personal docente
Baja California	<p>Diagnóstico pedagógico cuando se recibe a algún menor.</p> <p>Trabajo por proyectos.</p> <p>Adecuación de los libros de texto.</p> <p>Las y los docentes hacen guías y cuadernillos.</p>	<p>Proceso estatal: preselección de candidatos(as) que deben cumplir con el perfil solicitado por USICAMM. Asignación de plazas estatales, la mitad de base y la otra mitad interinas.</p>
Baja California Sur	<p>Programa de Coordinación</p> <p>Talleres en línea a través de ZOOM sobre materiales didácticos y libros enviados por DGEIIB.</p> <p>Programa La escuela es Nuestra.</p> <p>Becas estatales.</p>	<p>Seguimiento a la trayectoria académica a través de un registro del personal docente.</p> <p>Sistema de control escolar interno.</p>
Sonora	<p>Distribución de los libros de la DGEIIB. La Secretaría de Educación y Cultura ofrece cursos, talleres y diplomados al personal docente.</p> <p>Diagnóstico de inicio y nivelación de los menores.</p> <p>SIPSE.</p>	<p>Comité dentro de la coordinación que analiza el expediente y valora si el candidato reúne el perfil. El personal docente es contratado bajo el catálogo de honorarios con una duración de seis meses. Los docentes tienen prestaciones como ISSSTE y pago de períodos vacacionales.</p>
Sinaloa	<p>La supervisión escolar realiza sesiones de acompañamiento de las escuelas.</p> <p>Realiza reuniones de Mesa Técnica.</p>	<p>Comité colegiado de selección y promoción de docentes.</p> <p>Los candidatos deben ser titulados de una institución formadora de docentes o de una Licenciatura en Educación, deben contar con cédula.</p>

Nota. Creación propia basada en datos de Mejoredu (2024).

Con anterioridad se señaló que en México, las entidades en el noroeste son las que reciben mayor cantidad de FJAM. A mayor población de jornaleros agrícolas, las problemáticas en los campamentos aumentan. Leal (2011) menciona que las empresas agrícolas en las entidades ubicadas en la región noroeste de México, como Baja California, Baja California Sur y Sinaloa, comenzaron a ser presionadas en asuntos de regulación laboral para los menores, hacia finales de la década de los noventa. Como respuesta, los grandes consorcios dieron algunas soluciones a estas demandas mejorando las condiciones materiales en los servicios educativos y esto coadyuvó a la desincorporación de muchas niñas y niños del trabajo infantil en los campos. La autora afirma que esto dio pie “a otro tipo de reflexiones sobre los retos de un programa educativo a nivel básico dirigido a niños y niñas jornaleros” (p. 327).

En este sentido, Leal (2011) explica que los campamentos que cuentan con una gran cantidad de familias jornaleras agrícolas tienen cierta complejidad en la operación de servicios educativos, debido a la gestión que se debe coordinar con los intermediarios de los empresarios. Por ejemplo, en el caso de Sinaloa, el grupo empresarial Agrícola Tarriba, cuenta con seis campos y en el ciclo escolar 2002-2003 se atendieron a 1 666 alumnas y alumnos, en un periodo de ocho meses. En este periodo, se mejoró la infraestructura educativa y se consolidó como una empresa con responsabilidad social.

Otro ejemplo, se refiere al campamento *El silencio*, ubicado en Baja California Sur. En palabras de Leal (2011), el campamento cuenta con todos los servicios: energía eléctrica, sanitarios dignos, mobiliario escolar, material didáctico y espacios de juegos.

Contexto de la atención educativa de los NNA de FJAM en Baja California

La Ley de Educación (2022) del estado de Baja California no señala al sector migrante jornalero agrícola en específico; sin embargo, en el artículo 32 define los fines de la educación indígena. Este artículo destaca que a los grupos indígenas se les debe brindar la oportunidad de educarse, así como respetar su personalidad y su cultura. También, los presenta como personas fundamentales en la construcción del conocimiento. Esta precisión es importante, debido a que existe el supuesto de que en las escuelas para los NNA de familias de jornaleros agrícolas se atiende a población indígena.

En el Objetivo prioritario 1 del Programa Sectorial de Educación de Baja California (2022-2027) se establece la garantía del derecho a una educación “equitativa, inclusiva, intercultural e integral, que tenga como eje principal el interés superior de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes” (Gobierno del Estado de Baja California, 2022, p. 213). Derivado de éste, la Estrategia prioritaria 1.2 señala:

Impulsar medidas para favorecer el ingreso y la permanencia en el sistema educativo de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes provenientes de grupos históricamente discriminados, que alienten la conclusión oportuna de sus estudios y permitan el desarrollo de trayectorias educativas completas. (p. 213)

En estos grupos, históricamente discriminados, se incluyen los menores migrantes. Desde el marco normativo, los NNA están contemplados conforme a la acción puntual 1.2.5, que establece:

Diseñar mecanismos conjuntos con otras dependencias e instituciones gubernamentales para la atención integral de niñas, niños y adolescentes migrantes en los centros escolares, donde se les brinde educación, salud y alimentación, con enfoque de derechos humanos y perspectiva de género. (p. 214)

Aunque el Programa Sectorial reconoce la existencia del sector migrante, la atención educativa a NNA migrantes, específicamente del sector jornalero agrícola, exige políticas adecuadas a las condiciones de movilidad y desigualdad. Al igual que las condiciones de trabajo para el personal en estas escuelas.

Sandoval (2022) señala que los profesores incorporados al Proyecto de Investigación e Innovación: Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes en el estado de Baja California en 1993 recibían un pago salarial de 2,050 pesos quincenales. Esto continuó con Pronim hasta 2016; no hubo incremento alguno. Ahora, del total de 41 docentes que laboran en las escuelas adscritas a la CEEM, 19 cuentan con una plaza base por parte del gobierno estatal. El resto son interinos y no han tenido la posibilidad de participar en la convocatoria de ingreso al sistema educativo general, ya que la CEEM no está incluida en la misma.

Leal (2007), Rojas (2011) y Schmelkes (2013) han afirmado que las FJAM pertenecen a grupos étnicos de diversos estados del país. Aunque no hay datos oficiales de los niños migrantes pertenecientes de pueblos originarios, es conveniente señalar que en Baja California se hay un recuento de niños y niñas en función de su ascendencia: mixtecos, 21,239 personas; zapotecos, 5,815; náhuatl, 5,287 y triquis 3,003 (INEGI, 2023). Páez y Tinajero (2020), Delgado y Tinajero (2022) señalan que diversos grupos originarios del sur del país se han asentado en la región, contribuyendo a la riqueza cultural y lingüística que ahora la caracteriza. Estos autores indican que en las escuelas pertenecientes a la DGEIIB existen alumnas y alumnos hablantes de hasta 20 lenguas diferentes. Por esta razón, es muy probable que en la CEEM exista también este plurilingüismo, sin embargo, no existen registros sobre el particular.

La DGEIIB (2022) reconoce que son 20 grupos lingüísticos presentes en la entidad. Las lenguas originarias de Baja California son Cucapá, Kiliwa, Kumiai y Pai Pai. En la tabla 5 se observan los datos de personas que hablan alguna lengua indígena predominante o nativa.

Tabla 5

Lenguas indígenas migrantes predominantes y lenguas indígenas nativas de Baja California

Lenguas	Hombres	Mujeres	Total	Entidad de origen del JAM de la lengua
Mixteco	10,488	10,751	21,239	Oaxaca, Guerrero y Puebla
Zapoteco	3,023	2,792	5,815	Oaxaca
Náhuatl	3,412	1,875	5,287	Tlaxcala, Puebla, Hidalgo, Morelos, San Luis Potosí, Veracruz, Oaxaca, Colima, Durango, Guerrero, Jalisco, Michoacán, Nayarit, Tabasco, Estado de México, CDMX

Triqui	3,003	1,564	1,439	Oaxaca
Cucapá	67	57	124	Baja California, frontera con Sonora y Estados Unidos de América
Kiliwa	39	19	58	Baja California
Kumiai	247	241	488	Baja California y Estados Unidos de América
Pai Pai	117	109	226	Baja California

Nota. Fuente. Elaboración propia basada en datos de la Secretaría de Inclusión Social, Gobierno de Baja California (2020).

Se tiene evidencia de que el gobierno del estado de Baja California, a través del Sistema Educativo (SE) ha brindado atención educativa al sector agrícola migrante desde el año 1992 (Chavira, 2008). En 1997, a través del proyecto “Primaria para niños migrantes” se ofreció el servicio durante el turno vespertino con una duración de tres horas. En los contratos de personal docente para este servicio consta que en el año 2000 se cambió el nombre a “Programa niño migrante”, el cual se encontraba adscrito a la unidad administrativa de la dirección municipal de educación primaria. (Instituto de Servicios Educativos y Pedagógicos de Baja California, 2000).

Posteriormente en el 2007, ya bajo los lineamientos de Pronim, la dependencia: Coordinación Estatal del Programa de para Niños Migrantes fue la encargada de la atención educativa, pero solo para el nivel primaria (Chavira, 2008). En el año 2008 se cambia el nombre por el de “Programa preescolar y primaria para niñas y niños migrantes” el cual tiene como objetivo “Brindar Educación Preescolar y Primaria a los hijos de los jornaleros agrícolas que llegan a nuestro estado en periodos de cosecha” (Chavira, 2008). En el 2010, el programa cambia una vez más de denominación a

“Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes” de acuerdo con el nombre oficial del Pronim de ese año.

En el año 2011 se instituye una Coordinación Estatal de Pronim, la cual tiene las funciones de: “dar atención educativa a Niñas y Niños de familias Jornaleras agrícolas migrantes y asentadas. Implementar el modelo educativo nacional para migrantes y planear, desarrollar los procesos de enseñanza y evaluación del aprendizaje, con un enfoque intercultural” (Chavira, 2011, p.1).

No se tiene certeza del momento en que la Coordinación cambió de denominación a Coordinación Estatal de Educación Migrante, sin embargo, oficialmente la SE adscribe a la dependencia al desaparecer el PAPEM que fue el último programa federal destinado a dar recursos para la atención educativa a la niñez migrante.

Actualmente, la CEEM brinda servicio educativo a los niveles educativos de preescolar, primaria y secundaria en 11 campamentos. Estas escuelas pueden ser multinivel y unidocentes, como señala Rojas (2018): “que un mismo docente ofrece educación preescolar y primaria, e incluso educación inicial, en un grupo escolar” (p. 49). En varias de estas escuelas no existe la figura formal de director y el rol lo desempeñan los mismos docentes como “encargados”. También, es común encontrar que la organización sea multigrado, la cual como lo sugieren diversos autores (Little, 1995; Schmelkes y Águila, 2019; y Rebolledo y Torres, 2019) se ha caracterizado como un espacio de aprendizaje, compartido por alumnos y alumnas de diferentes grados y a cargo de un mismo docente.

La CEEM se adscribe a la SE del Gobierno del Estado de Baja California y en su página web (02 de junio de 2025), se leen los siguientes objetivos:

- Contribuye a la institucionalización de los servicios de educación básica obligatoria para atender a las niñas, niños y adolescentes de las familias jornaleras agrícolas migrantes y población en situación de migración.
- Brinda cobertura educativa a niñas de familias jornaleras agrícolas migrantes atendidas con acciones de inclusión y equidad educativa.

- Fortalece los servicios educativos para la atención de niñas, niños y adolescentes, hijos de jornaleros agrícolas migrantes por la coordinación estatal (párr. 1).

En los municipios de Ensenada, San Quintín y Mexicali se encuentran escuelas de educación básica obligatoria (preescolar, primaria y secundaria) destinadas al servicio educativo para el sector migrante jornalero agrícola. La mayoría de las escuelas se encuentran dentro de los campamentos (predios que pertenecen a particulares donde se encuentran los cultivos agrícolas).

De las escuelas adscritas a la CEEM, tres preescolares se encuentran en el municipio de Ensenada, uno en San Quintín y uno en Mexicali. Siete escuelas primarias están en Ensenada, dos en San Quintín y una en Mexicali. Las secundarias se ubican cuatro en Ensenada y una en San Quintín. Para el ciclo escolar 2021-2022, la matrícula total en preescolar era de 174, para primaria de 532 y secundaria 166. En la tabla 6 se muestran las escuelas y sus características.

Tabla 6

Escuelas de la CEEM en Baja California

<i>Nivel</i>	<i>Ubicación</i>	<i>Cantidad de escuelas</i>	<i>Personal Docente</i>	<i>Matrícula</i>
<i>Preescolar</i>	<i>Ensenada</i>	<i>3</i>	<i>3</i>	<i>52</i>
	<i>San Quintín</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>93</i>
	<i>Mexicali</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>29</i>
<i>Primaria</i>	<i>Ensenada</i>	<i>7</i>	<i>15</i>	<i>294</i>
	<i>San Quintín</i>	<i>2</i>	<i>7</i>	<i>195</i>

	<i>Mexicali</i>	<i>1</i>	<i>5</i>	<i>43</i>
<i>Secundaria</i>	<i>Ensenada</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>124</i>
	<i>San Quintín</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>42</i>

Nota. Fuente. Creación propia basada en información de Sandoval (2022).

Sandoval (2022) expone que, en algunos campamentos, los empresarios agrícolas integran a las escuelas a una empleada, se le llama agente educativo, contratada por la empresa quien tiene funciones de intendencia o auxiliando a las alumnas y alumnos en actividades personales. En referencia a la infraestructura de las escuelas, señala que la mayoría tienen aulas móviles, solo en una secundaria y en dos primarias constan aulas de concreto. En la actualidad, la CEEM se encuentra en un proceso de actualización de la información y los datos referentes a la contextualización de todas las escuelas y del personal docente que se encuentra laborando. Igualmente, dentro de la estructura de gobierno, la CEEM se encuentra adscrita a la Dirección General de Educación Indígena e Inclusión, instancia creada en 2024 que se adscribe a la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación de Baja California.

Las escuelas secundarias analizadas en este estudio cuentan con CCT (Clave de Centro de Trabajo) que las identifica oficialmente como planteles de sostenimiento estatal. En estos casos, el tercer dígito de esta clave es “Z”, lo que las distingue de otros servicios educativos (telesecundaria o secundaria técnica). De acuerdo con el Sistema de Información y Gestión Educativa (SIGED), estas escuelas están registradas como secundarias generales. Hay indicios de que, originalmente, estos planteles estuvieron adscritos al Conafe.

Como cierre de capítulo, destaco que la educación secundaria resulta especialmente representativa en el contexto de esta investigación. Los alumnos y alumnas del sector jornalero agrícola conforman una población históricamente marcada por altos

índices de deserción escolar. Esta situación evidencia la necesidad de analizar desde una perspectiva integral, tal como lo plantea el marco teórico de Ezpeleta, reconociendo que las trayectorias educativas de estos estudiantes están profundamente condicionadas por factores sociales, económicos y territoriales. Temas que se abordarán con mayor profundidad en los siguientes capítulos.

Capítulo III. Marco teórico

El encuadre teórico que sustenta esta investigación se centra en la gestión pedagógica, entendida como una perspectiva holística que permite analizar los procesos sociales de gestión que se desarrollan en los espacios escolares. Contrario a una visión que la asocia exclusivamente con la administración escolar, la gestión pedagógica abarca múltiples dimensiones de las instituciones escolares. Incluye las formas en que se configura la escuela como unidad singular, las relaciones entre los sujetos y la cotidianidad que la atraviesan. Adquiere especial relevancia la vinculación con la posibilidad de garantizar el derecho a la educación en contextos específicos, reconociendo que las condiciones institucionales no son neutras, sino que inciden directamente en las secundarias. Así, la gestión pedagógica se convierte en una categoría analítica clave para comprender cómo se construyen —o se obstaculizan— las condiciones de posibilidad para una educación digna, equitativa y justa.

La gestión pedagógica

Dias de Moura (2016) define la gestión pedagógica como: “El conjunto coordinado de acciones transversales y mediadoras para el adecuado desarrollo del proyecto de enseñanza escolar. La finalidad es lograr la más alta calidad en resultados de aprendizaje, esencia del trabajo de la escuela” (p. 47). En la cita, el autor otorga relevancia a la acción y a la enseñanza en la escuela.

Dias de Moura se nutre de las aportaciones teóricas de Justa Ezpeleta (1992b), quien añadió el término *pedagógica* al de *gestión* en una intención de evocar la centralidad de la enseñanza y el aprendizaje en su dinamismo. Es decir, habla de gestión pedagógica en un esfuerzo por subrayar que la gestión está atravesada por acciones en los diferentes ámbitos de la escuela, pero que, sin embargo, su fin es generar las condiciones para las tareas esenciales de los planteles.

De esta manera, la autora define a la gestión como el “conjunto de estrategias para acercar las formas de operación institucional del servicio educativo a la finalidad específica de la escuela —ofrecer enseñanza y provocar aprendizajes—” (Ezpeleta, 1997, p. 102). Propone que la gestión pedagógica significa un enlace entre las gestiones política, administrativa y técnica de las escuelas (Ezpeleta, 1992b). Estas tres dimensiones de la

gestión conforman un entramado de procesos sociales expresados en diferentes estrategias o acciones que configuran el día a día de los planteles. Lo anterior es, en suma, la gestión pedagógica de las escuelas. Enseguida, detallo los elementos que es posible observar en cada una de las dimensiones de la gestión pedagógica: la política, la administrativa y la técnica.

La gestión política de las escuelas puede englobar estrategias relacionadas con la articulación de las condiciones laborales de los trabajadores de la educación, sus actividades sindicales, la operacionalización de las políticas educativas, la normatividad, la participación de las familias, etc. Para el caso de las escuelas que brindan atención a los Niños, Niñas y Adolescentes (NNA) de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (FJAM), esta gestión también podría incluir la participación de los empresarios agrícolas y otras organizaciones, o bien para el caso de los hijos e hijas de pescadores pueden ser empresas dedicadas a ese ramo.

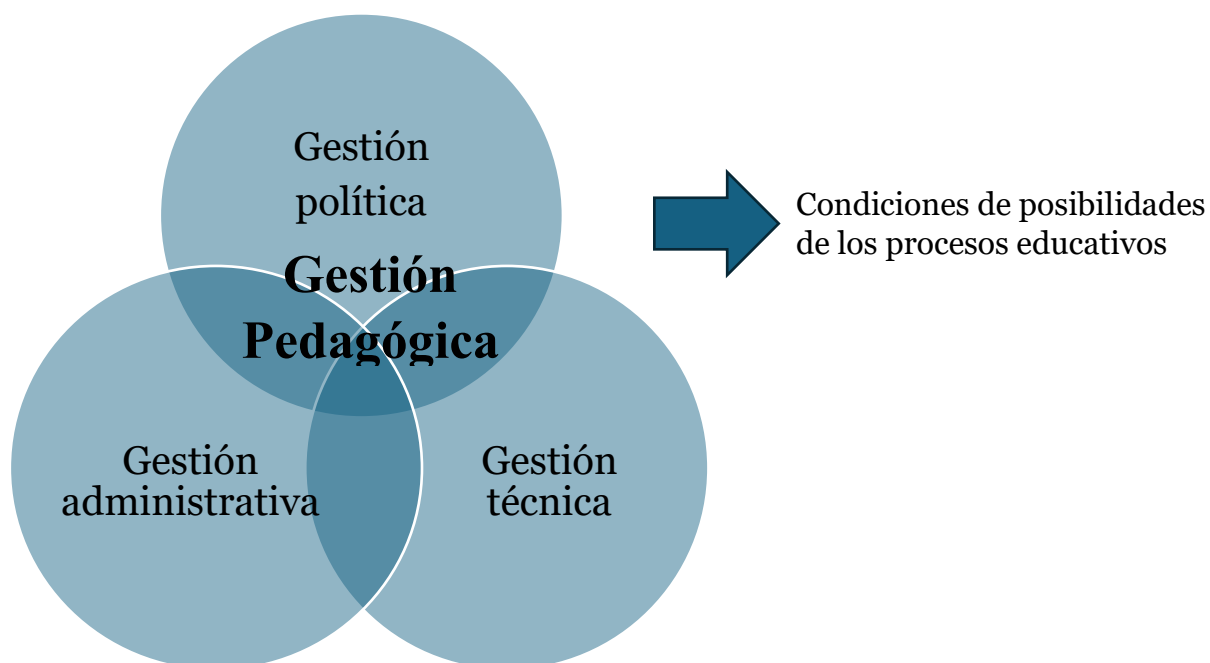
En cambio, la dimensión administrativa comprende estrategias que desarrollan los y las docentes relativas a los procesos administrativos y burocráticos propios de la institución educativa, la organización escolar, las formas de financiamiento y la distribución de los recursos, la rendición de cuentas, la edificación y el mantenimiento o mejora de la infraestructura escolar. Para el caso específico de los establecimientos para NNA de FJAM, también puede incluir la obtención de recursos en especie.

Finalmente, en la dimensión técnica comprende la práctica docente, el currículum vivido, las acciones de diagnóstico y evaluación, la atención a las prácticas de interculturalidad en el aula, la formación docente, entre otros.

Es importante resaltar que las dimensiones técnica, administrativa y política no son independientes unas de otras. Es decir, es posible observar estrategias con elementos de más de una dimensión, es decir, combinadas. Como apunta Ezpeleta (1989), las dimensiones forman una imbricación institucional en constante cambio.

La figura 3 muestra una representación de las diferentes dimensiones de la gestión que la autora reconoce y el entramado entre ellas. En cada escuela, es esta vinculación la que da como resultado las condiciones del escenario para los procesos educativos.

Figura 3



Nota. Fuente: Elaboración propia con base en información de Ezpeleta (1992b).

Desde esta perspectiva, resalta el dinamismo de la gestión pedagógica a través del encuentro y la fusión de numerosas estrategias y procesos sociales. La normatividad oficial se ve rebasada y se transforma por las formas de regulación institucional en las escuelas, a ritmos distintos y particulares en cada entorno escolar (Ezpeleta, 1986).

A través de la vinculación de este entramado de estrategias, se determinan lo que Ezpeleta llama “condiciones institucionales de posibilidades de los procesos educativos” (p.108). Estas condiciones institucionales se derivan de lo que Ezpeleta entiende por institución.

Ezpeleta y Rockwell (1983) sostienen que la escuela es uno de los lugares donde se cruza el Estado, como entidad política dominante, con las clases subalternas. Esta articulación da forma a lo institucional de cada escuela. En ellas se engarzan las normatividades y regulaciones estatales con las estrategias de gestión que los sujetos desarrollan en las comunidades escolares (Ezpeleta, 1986). Es este entramado institucional lo que configura las condiciones de posibilidad de los procesos educativos. A su vez, los procesos educativos representan un derecho fundamental de todo ser humano, de ahí que sostengo que son las condiciones institucionales de posibilidad las

que determinan el grado en el que en cada escuela singular se cumple con el derecho a una educación de excelencia.

Por otra parte, Ezpeleta (1986) critica firmemente a la tradición que reduce la escuela a la norma, a lo prescrito, a lo *ideal*. Por el contrario, la autora reacciona y propone una visión más amplia de los establecimientos escolares, para reconocer “lo que allí pasa, para saber cómo existe, cómo se desarrollan, cómo se componen los llamados procesos escolares y los procesos educativos” (Ezpeleta, 1986, p. 51). Es decir, conocer las acciones, los discursos y las representaciones de los sujetos que forman parte de la comunidad escolar y que cobran especial relevancia desde esta mirada.

A partir de una observación significativa basada en la experiencia durante el trabajo de campo en ambas secundarias, considero esencial que en la gestión pedagógica se exprese tácitamente el derecho a la educación en “las formas de existencia material y social de la escuela” (Ezpeleta, 1992b, p. 108), lo cual permite un acercamiento a las condiciones institucionales de posibilidades en el servicio educativo para los NNA de FJAM.

Para una reflexión en torno a la relación entre gestión pedagógica y derecho a la educación, es necesario considerar que las estrategias en las escuelas están encauzadas hacia la enseñanza y el logro de los aprendizajes, por tanto, garantizar el derecho a la educación es una cuestión que compete no solo a los sujetos en el plantel, sino a las familias, a la sociedad y al estado. Derivado de esto, Turbay (2000) señala que garantizar el derecho a la educación comprende al conjunto de aspectos que se derivan de una corresponsabilidad entre las escuelas, las instituciones, las familias e incluso a instancias que tengan a cargo a niños y niñas con medidas de protección especiales.

Schmelkes (2002) apoya esta conceptualización al expresar que la gestión implica intencionalidad y direccionalidad de los sujetos de la comunidad educativa; la autora señala que la gestión denota acción de carácter creativo. Esta acción está asociada con la planeación escolar y la ejecución en el quehacer cotidiano. La escuela establece interrelaciones que no son azarosas, sino de intencionalidad colectiva combinada con las condiciones históricas y culturales que se construyen.

Las múltiples relaciones sociales entre los sujetos de la gestión le dan un sentido particular a la escuela, “se trata de una relación en constante construcción y negociación en función de circunstancias precisas” (Ezpeleta y Rockwell, 1983, p. 73). Desde la

perspectiva de Ezpeleta y Rockwell, la expresión que estos procesos sociales pueden ser tan diversos como: las relaciones sociales; la producción de conocimiento y su transformación; la preservación o aniquilación de la memoria colectiva; la apropiación y control de la institución; la resistencia contra el poder establecido, etc. En la institución escolar, como sujetos particulares: las maestras, los maestros, las alumnas y los alumnos transforman la realidad escolar en práctica permanente de apropiación. Para Ezpeleta y Rockwell (1983), la cotidianidad en la escuela permite conocer las condiciones para una reelaboración de prácticas y concepciones educativas.

La investigación de Dias de Moura (2016), como la de Ezpeleta, sitúa a la gestión pedagógica como eje central en la educación y la observa dotada de acción y de reflexión, de autoría y coautoría de prácticas, que se expresan en las relaciones con la comunidad educativa. En palabras del autor “el aspecto pedagógico debe estar al centro de la vida escolar” (p. 46).

Gestión política

Ezpeleta (1992a) se enfocó a observar aspectos que se hacían presentes en la escuela, pero que no tenían una dimensión exclusivamente pedagógica como las políticas públicas, las condiciones laborales, las cuestiones organizativas, la administración escolar, entre otros. La autora explica que la escuela se caracteriza también por intereses políticos de clase; intereses que se manifiestan de forma singular en la institución educativa.

Antes de proponer el desarrollo teórico de gestión pedagógica, Ezpeleta y Rockwell (1983) analizaron a la escuela como un espacio singular en donde se encuentran las clases dominantes y las subalternas e interactúan en dinámicas y a veces contradictorias relaciones. En la obra *Escuela y clases subalternas*, las autoras afirmaron que en los planteles escolares confluyen intereses de ambas partes, además de la relación con el Estado. Para las autoras, “las clases no son entidades autónomas, sino que se conforman en función de relaciones sociales, el movimiento de una clase afecta el de las otras, así como el movimiento del Estado afecta el de las clases” (p. 70).

Estas relaciones están en coexistencia de prácticas sociales que son heterogéneas e históricas. Ezpeleta (1986) sugiere considerar a los sujetos y a la escuela desde una perspectiva que abarque los diversos contenidos como son el temporal, el espacial, lo

vigente, lo instrumental y los de memoria social. Contenidos que transforman los comportamientos y aportan otros sentidos a las prácticas actuales.

Así, es posible comprender cómo los sujetos impulsan y son partícipes de la diversidad de estrategias en los planteles en la vida cotidiana. Si bien existen estudios teóricos que le dan mayor peso a la figura del director en la gestión (Barba y Delgado, 2021; Conteras, 2019), la perspectiva de la gestión pedagógica propuesta por Ezpeleta denota vigencia y pertinencia al considerar, también, los roles de maestros, maestras, familias, alumnos y alumnas, y personal administrativo.

En el plantel educativo nadie está exento de participar en estrategias políticas, incluso el personal de intendencia, o personas que son figuras claves para los planteles y que no necesariamente están en la escuela de manera cotidiana; por ejemplo: representantes de organizaciones religiosas, vecinos, dueños de empresas aledañas, académicos o investigadores, personas altruistas etcétera.

Si bien es cierto que el personal docente asume cotidianamente roles normativamente establecidos, Ezpeleta (1992a) señala que el maestro y la maestra están determinados significativamente por su carácter de trabajador o trabajadora. Su calidad como profesional y como asalariado (a) resultan en prácticas escolares heterogéneas. El magisterio descubre en la escuela: ámbitos, significados, estructuras y controles, los cuales contradicen la visión reduccionista del docente como representante transmisor de valores y conocimiento (Ezpeleta, 1992a).

La gestión política se presenta como las acciones que se realizan para lograr los objetivos de la escuela de manera conjunta entre los sujetos, sus experiencias, habilidades y principalmente sus relaciones políticas. Igualmente, Ezpeleta (1992a) subraya que en las escuelas se espera que el personal docente recurra a la gestión para solucionar una serie de problemas como son: el financiamiento, mantenimiento, equipamiento y la participación de los padres de familia.

Por otra parte, la autora señala que los roles del director o directora escolar son concebidos generalmente como administrador y no como líder que dirija al profesorado y el alumnado. Todos estos son elementos políticos que impactan en la enseñanza y en el aprendizaje, “las consecuencias para la calidad de la enseñanza de este tipo de políticas [...] son numerosas y afectan en diversos niveles al trabajo educativo” (Ezpeleta, 1992a, p. 115).

En los planteles escolares, la gestión política no acontece en planos abstractos. Al contrario, Ezpeleta (1992a) sostiene que esta se produce en escenarios en donde prevalece armónicamente la normativa, es decir, existe una indudable relación entre las estrategias políticas; las estrategias administrativas y las estrategias técnicas. Esta relación tripartita toma forma de decisiones o procesos que pueden enriquecer la enseñanza y el aprendizaje. En el siguiente apartado se discute ampliamente la gestión administrativa.

Gestión administrativa

A finales de la década de los ochenta surge la Nueva Gestión Pública (NGP), perspectiva que propuso reformar el sector público a través de la aplicación de instrumentos y conocimientos de la gestión empresarial como son la eficiencia, la eficacia y el rendimiento en general en los sistemas educativos (Verger y Normand, 2015). En México, la NGP adoptó instrumentos de mercado tales como la evaluación, y la transparencia en los resultados (Navarro, 2014).

Ante este panorama, los cuestionamientos de Ezpeleta (1992b) cobraron fuerza a través de recursos conceptuales y empíricos resultados de estudios en variadas escuelas de México. Se retomó a la autora, debido a que ella sostiene que la gestión es mucho más que administración escolar, y sostiene que la representación de los entornos escolares conformada en sistemas cerrados “asimila la débil noción de gestión al terreno de lo *administrativo* que, por determinación de la teoría consagrada no llega a rozar el campo del currículo” (Ezpeleta, 1992b: 105). Con esta cita, es posible advertir que hay elementos que se dejan fuera si solo se considera a la gestión como sinónimo de administración.

Ezpeleta (1992b) refiere que la gestión administrativa deriva de la “modalidad institucional” (p. 112), que es una confluencia única y una combinación de características que son determinadas por la organización y la administración escolar.

La gestión administrativa tiene su sustento en la dinámica escolar. Ezpeleta (1992b) señala que la distancia entre la normativa y la “acción estratégica” (Ezpeleta, 1992b, p. 106) no puede ser previsible ya que es un panorama complejo, en el cual hay...

[...] tensiones que surgen de actores y relaciones que en circunstancias precisas y condiciones materiales diversas, organizan y desarrollan su actividad. Es en esta dinámica donde necesariamente se construyen estrategias para la acción porque la realidad introduce a la dificultad o el conflicto y obliga a las opciones y donde, por

lo mismo, los acuerdos, la negociación o las diversas formas de imposición abonan el curso del movimiento institucional. (Ezpeleta, 1992a, p.105)

Dias de Moura (2016) enfatiza una perspectiva alternativa en la cual la conceptualización de la gestión incluya una óptica de “construcción, creación, gestación y generación, sentidos mucho más potentes para dar cuenta de las especificidades de la acción educativa” (p. 23).

Ezpeleta (1992b, 1997) sostiene que en la gestión administrativa se articulan acciones que se dan por supuestas sobre la organización del plantel. Se trata de un entramado en el que se encuentran: la reglamentación escolar, los procesos de burocratización, los documentos administrativos; la administración y control de personal; operación del servicio; la dimensión laboral; la dirección; la normatividad; entre otros.

Al respecto, Gutiérrez (2024) señala que el significado de la gestión administrativa comprende todo aquello que se relaciona con lo que se enseña y lo que se aprende en las escuelas, pero incluye además los procesos que pueden suceder por fuera como son: los programas de financiamiento que reciben las instituciones; la intervención de las instancias comunitarias: la certificación; la reglamentación y normatividad; sus procesos históricos; la infraestructura; los materiales; las condiciones laborales de las y los docentes; los servicios básicos con los que cuenta el plantel etcétera.

En el momento de su desarrollo, Ezpeleta (1992a) marcaba que la burocracia había crecido y se habían incrementado los requerimientos y las obligaciones en las escuelas. Por ello, insistió en que no había separación entre lo administrativo y lo técnico, ya que podía afectar el quehacer educativo. Debido a lo anterior, se coincide con la autora cuando señala que la gestión administrativa comprende componentes que tienen extensiones más allá de la escuela y tienen una ineludible relación con gestión tanto políticas como técnica (Ezpeleta, 1992a).

Gestión técnica

En la gestión técnica se incluyen las prácticas educativas relacionadas directamente con la enseñanza y el aprendizaje. Las estrategias técnicas transforman los centros educativos, y son esenciales porque a través de ellas se observa la interacción entre alumnado y el profesorado. Mendoza y Bolívar (2016) sostienen que en las acciones

de los educadores “intervienen el conocimiento, la acción, los principios éticos, la política y la administración, orientados al mejoramiento continuo de las prácticas educativas” (p. 40).

Por su parte, Dias de Moura (2016) reconoce que el aprendizaje sería la finalidad principal de la gestión. El autor explica que “la gestión, en su proceso de desarrollo que favorece que las personas de la organización aprendan sobre la adecuada relación de los elementos que la componen (relación entre estructura, estrategia, sistema, estilo, capacidades, gente y objetivos superiores)” (Dias de Moura, 2016, p. 22). Así, se origina un proceso de aprendizaje que propicia el desarrollo de las capacidades para alcanzar los fines previamente definidos (Dias de Moura, 2016).

Desde la óptica de Ezpeleta (1997), la enseñanza constituye el núcleo de la actividad institucional. Por ello, la gestión técnica se centra en las estrategias relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ezpeleta (1992a, 1992b, 1997) señala que desde una mirada integral de la gestión implica comprender que todas las acciones y decisiones pedagógicas desarrolladas en el aula también tienen injerencia en los procesos educativos de la escuela en general. Las estrategias técnicas incluyen lo relativo a: la formación docente, la disponibilidad de materiales didácticos, el currículo, recursos teórico-prácticos, capacitación, participación de consejos técnicos, etcétera.

Así, como parte del proceso pedagógico, la gestión técnica consiste en crear condiciones y generar procesos educativos que favorezcan la enseñanza y el aprendizaje. Para dar cuenta de ella, se requiere considerar al currículo y su operación en la escuela, el cual tiene una forma determinada que influye en la calidad de la enseñanza y los resultados de la escolaridad (Ezpeleta, 1992b).

En suma, la gestión técnica está relacionada con las condiciones de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, en este estudio se considera pertinente ampliar de esta categoría y se sostiene que la gestión técnica implica a:

- Las técnicas de enseñanza.
- Las prácticas escolares cotidianas.
- La evaluación.
- Las acciones interculturales.
- La atención a alumnado en riesgo de deserción o reprobación.
- La formación docente.

- Las formas del currículo.

Puede que esta lista se complemente en función de su contexto, pero la idea es subrayar que la gestión técnica se analiza tomando en cuenta la especificidad del plantel educativo.

Para finalizar el apartado, se destaca que Ezpeleta (1992b) enfatizó la imbricación de la gestión política, administrativa y técnica, cuyo reconocimiento ha ocasionado que las políticas confluyan y conllevan a la realización de la escuela, es decir, “la escuela es el contexto específico de la gestión pedagógica” (p. 107). La gestión no empieza ni termina en los planteles, ya que no se trata de unidades autosuficientes.

La relevancia de la escuela singular

De acuerdo con Ezpeleta (1992b), la relevancia de enfocar a la escuela como una institución singular surgió de la línea de investigación de la cotidianidad en los espacios escolares. La autora reconocía que existían estudios, principalmente sociológicos provenientes de la antropología y de la teoría de las organizaciones, que explicaban la relación entre la sociedad y sistema educativo, la reproducción social o la desigualdad, pero no eran suficientes para interpretar los procesos inmersos en el hecho de que algunas escuelas reportaran buenos resultados, mientras que otras no (Ezpeleta, 1992b).

Ezpeleta y Rockwell (1983) sostuvieron que “La mirada a la vida cotidiana de la escuela permite elaborar también una concepción distinta de maestros y alumnos” (p. 81). Esta mirada de la vida cotidiana a la gestión pedagógica permite englobar las distintas dimensiones en las que se resuelve el día a día de los planteles. A partir de la observación de la cotidianidad, la escuela como institución se aleja de la conceptualización formal del establecimiento eminentemente pedagógico. Esta conceptualización deviene, a su vez, de la “concepción del sistema educativo como típica organización de servicios” (Ezpeleta, 1992b, p. 102), al considerar que el sistema educativo y la escuela se limitan a la prestación de servicios educativos. Ezpeleta (1992b) asevera que esta visión reduccionista de la escuela como simple prestadora de servicios netamente educativos, conlleva a la pérdida de elementos que la particularizan y la diferencian de otras instituciones. La autora sostiene que la reflexión sobre la función social de la escuela tiene sentido cuando se observa su arraigo histórico, es decir a la tradición de pensar a la educación y consecuentemente transferirla a la escuela (Ezpeleta, 1986).

La gestión pedagógica se enfoca en la vida cotidiana de las escuelas desde las perspectivas de los sujetos que forman parte de la comunidad escolar. Es en esta cotidianidad también donde se configuran las directrices oficiales provenientes de las autoridades locales, regionales y federales en materia educativa, sin embargo, “la normatividad y el control estatal están siempre presentes; pero no determinan totalmente la trama de interacciones entre sujetos o el sentido de las prácticas observables” (Ezpeleta y Rockwell, 1986, p. 73). Los elementos constituyentes se revelan diversos y heterogéneos, así como los sujetos que lo habitan. Se desvanece la idea de la escuela homogénea. La existencia de la escuela no radica solamente a partir del plano normativo, sino que las condiciones sociales, técnicas y materiales la constituyen en su día a día (Ezpeleta, 1992b).

Así, en la escuela, como institución singular, convergen diversas intenciones: el control estatal (a través de sus directrices oficialistas); las intenciones magisteriales para lograr mejores condiciones laborales; las intenciones sociales de las familias y el alumnado por ejercer su derecho a la educación; entre otros. En la interacción de estas intenciones, los sujetos emergen como seres políticos. Justamente, en la vida cotidiana, “la educación, como prueba de derecho respetado, pero también como propuesta de explicación y ordenamiento de la realidad, se transforma en necesario instrumento de la acción y del poder políticos” (Ezpeleta y Rockwell, 1983, p. 71). Estos elementos explican según las autoras la relación Estado-clases que subyace en la realidad de los planteles escolares, ya que adquiere contenidos variables, se tamiza a través de la trama específica de cada institución. Las autoras hacen referencia a los procesos sociales y la composición socioeducativa en la escuela. Por ello definen que “la escuela es construcción social, acumula una historia institucional y una historia social que le dan existencia cotidiana” (p. 73).

En esta línea de pensamiento, Asprella et al. (2020) afirman que la escuela funciona como un sistema abierto que interactúa de diversas maneras en un ambiente en constante transformación. Tanto el entorno familiar, como la comunidad y los sistemas sociales, políticos, culturales y económicos influyen en su dinámica organizacional y, a su vez, contribuyen a formar la cultura escolar.

De modo que, la escuela “cobra vida” (Ezpeleta, 1986, p. 86). La evolución y el quehacer cotidiano en los planteles derivan de múltiples procesos como la reproducción, el control, la apropiación y la negociación. Estos procesos poseen características

relativamente constantes en el día a día. Los sujetos son quienes hacen que la escuela cobre vida, sus interacciones específicas y las relaciones sociales particulares que se desarrollan moldean a los sujetos en la escuela. Porque son los sujetos quienes mantienen o modifican, quienes, en su entorno escolar, en los patios o en los salones de clases detienen, impulsan o potencian cualquier iniciativa (Ezpeleta 1986).

La visión de la escuela como institución abierta se gestó décadas atrás a partir de las críticas a la institucionalización de la escuela como aparato reproductor. Desde el punto de vista de Foucault el acceso masivo a la escolarización ocasionó la formación de individuos homogéneos, sin autonomía, ni creatividad, herederos de mecanismos disciplinarios de control (Foucault, 1976). Bourdieu (1990) recupera el papel activo del sujeto en concordancia con la colectividad y pone de manifiesto que no existe una ruptura entre la objetividad y la subjetividad en los procesos sociales.

Por su parte, Ezpeleta (1986) sostiene que, desde su cotidianeidad, los sujetos forman parte y filtran de diversas maneras las demandas institucionales actuales. De este modo, las normas son integradas diferenciadamente según las situaciones particulares de cada plantel. Las y los docentes no confunden el cuerpo normativo con la realidad de las escuelas. Admiten que las normas son un referente estructural importante, pero reconocen que las prácticas escolares no necesariamente son resultado de su acatamiento riguroso. Los sujetos determinan en qué medida se cumplen las normas en la escuela, en función de contextos y situaciones particulares a su plantel.

El enlace entre lo curricular y lo administrativo es reconocido desde la perspectiva de la gestión pedagógica, al mismo tiempo que registra que este encuentro sucede en circunstancias heterogéneas. La conformación organizativa y de gestión de los planteles, la configuración de su planta docente y las condiciones materiales de los centros determinan las bases para operar el currículo. Estas formas son distintas en cada escuela e influyen en los resultados de la enseñanza y el aprendizaje (Ezpeleta, 1992a).

La mirada teórica de la gestión pedagógica no toma como referencia central el seguimiento del modelo pedagógico en turno como parámetro para comprender la pertinencia del trabajo escolar, más bien, permite identificar procesos que están más allá de él y que extienden su influencia en la escuela (Ezpeleta, 1992a). También Bolívar (2019) identificó estos procesos que configuran el centro de los cambios educativos. El autor señala que estos cambios se posicionan no solo en las aulas de clases o en las

estructuras del sistema, sino en los niveles intermedios en donde se encuentran las condiciones organizativas de la institución, es decir, “cada escuela se constituye, así, en el epicentro de cualquier esfuerzo de mejora, como contexto de formación e innovación” (p. 101).

Con relación a la idea anterior, Ezpeleta (1992b) establece que la escuela es un espacio en el cual surgen tensiones entre los sujetos y sus relaciones, quienes organizan y desarrollan su actividad en circunstancias precisas y dimensiones diversas:

Es en esta dinámica donde necesariamente se construyen estrategias para la acción porque la realidad introduce la dificultad o el conflicto y obliga a las opciones y donde, por lo mismo, los acuerdos, la negociación o las diversas formas de imposición abonan al curso del movimiento institucional. (p. 105)

En la cita, Ezpeleta (2004b) subraya el rol del dinamismo en la construcción de estrategias en una realidad en constante cambio. Además, subraya que la institucionalización de la escuela es el resultado de este dinamismo y de la articulación de los patrones curriculares, organizativos, administrativos y político-laborales. Esta articulación condiciona y subordina a las circunstancias de *lo posible* en el quehacer escolar.

Los sujetos enteros en la gestión

La observación de la escuela desde un nivel cotidiano permite ampliar la mirada de la escuela singular y determinar la gestión que los sujetos desarrollan. En la gestión pedagógica, los sujetos son mucho más que maestros y maestras prestadores del servicio educativo; los alumnos y las alumnas no sólo son receptores y las familias son más que meras espectadoras. La cotidianeidad supera los límites de los roles circunstanciales tradicionalmente impuestos a las personas. En cambio, se observan sujetos “enteros” que no se desprenden de sus identidades sociales (Ezpeleta y Rockwell, 1983).

El sujeto entero integra su mundo cotidiano que comprende su vida, su trabajo, sus actividades y los variados sentidos de cada situación particular. Ezpeleta (1992b) explica que este sujeto se configura en la intersección de una variedad de relaciones sociales y selecciona valores e intereses personales múltiples y contradictorios.

En este quehacer escolar, según Cassasus (2000), participan sujetos proactivos. En este sentido, resalta la relevancia de la totalidad de los sujetos de la comunidad educativa,

principalmente el personal docente, el alumnado y el personal directivo, quienes están directamente involucrados con la enseñanza y el aprendizaje. También, las madres y los padres de familia, las autoridades educativas y el personal administrativo son parte relevante de la gestión. Elevar la singularidad de la escuela a primer plano a partir de los elementos claves: de su contexto, de su trama y su dinámica, permitirá exponer “las condiciones reales y posibles para cualquier intervención” (Ezpeleta, 1986, p. 55). En la escuela, los sujetos realizan actividades o tienen experiencias que pueden ser comprendidas como cotidianas solo por ellos mismos.

En el caso de las escuelas para NNA de FJAM, la participación puede estar relacionada incluso con otros sujetos. Estos pueden ser los empresarios agrícolas propietarios de los espacios donde se encuentran las escuelas o los integrantes de alguna otra institución que coadyuve con regularidad a estos centros educativos, como son las organizaciones no gubernamentales o religiosas.

En esta construcción teórica, la categoría del sujeto se construye como un ser heterogéneo en la confluencia de diversas relaciones sociales y expresa valores personales e intereses que pueden ser contradictorios:

Con esta construcción teórica del sujeto puede encontrarse un maestro que es también ciudadano, un sindicalista, un artesano, un comerciante, mayoritariamente mujer y ama de casa entre varias otras definiciones posibles; a personas con ideales, proyectos y necesidades materiales cuyos sentidos a menudo compiten entre sí. (Ezpeleta, 1992a, p. 109)

En la cita, Ezpeleta confirma el rol multifacético de la maestra y del maestro, sus motivaciones y cómo esta diversidad influye en su actuar en la escuela. También, los sujetos de la gestión configuran los modos de ser de los centros escolares a través de sus relaciones y prácticas cotidianas. Al resolver su trabajo, ellos flexibilizan los parámetros de la organización y perfilan variables que diferencian a sus escuelas.

Así, para entender la gestión pedagógica es preciso también comprender cómo se desempeña el sujeto en la enseñanza, en su ideal educativo y en sus valores (Ezpeleta, 1992a). La y el docente dejan de ser objeto de evaluación o confrontación en relación con algún ideal y pasan a ser protagonistas que ejercen entre las posibilidades de acción que le ofrece la institución. Estos sujetos se forman en la intersección de varias relaciones sociales que denotan múltiples e incluso contradictorios intereses y valores personales.

También, se construyen en diferentes niveles de práctica y se debaten entre lógicas complejas y contradictorias. La inclusión de las maestras y los maestros en las escuelas reconoce la relación dual e inseparable de la vinculación pedagógica y el trabajo docente. Esta doble condición de trabajadores y profesionales no es indiferente a las cuestiones de gestión y se vincula con significados y controles inherentes a la vida cotidiana de las escuelas (Ezpeleta, 1992a).

Desde esta propuesta, es importante tener en cuenta las trayectorias de los docentes y sus formas progresivas en la que adquieren la formación profesional. Este proceso es configurado por la relación laboral y las exigencias institucionales. El profesorado aprende a ser maestra y maestro en los planteles escolares, allí, con distintos grados de interés, pone a prueba su convicción o tan solo cumple el mínimo necesario para asegurar el empleo. En la observación de la gestión pedagógica es posible identificar estas trayectorias (Ezpeleta, 1992a).

Pacheco et al. (1991) argumentan que la gestión pedagógica es una construcción teórica que, en lo referente a la organización educativa, rescata la relevancia del carácter histórico de los procesos y sus contradicciones, así como de los sujetos que participan en la gestión. Los autores plantean una diferenciación entre lo instituido y lo instituyente, es decir, las normas y preceptos reguladores de la estructura institucional, aplicados desde diferentes jerarquías. Lo instituyente se presenta como procesos en los cuales los sujetos concretos interpretan e imprimen su imaginación, su representación, ritmo y su identidad.

Para entender mejor lo anterior, recurriré al desarrollo de Belmonte y Gadano (2007) sobre lo instituido y lo instituyente en los entornos educativos. Lo instituido se refiere a un sistema en el que convergen normas y valores trascendentales y establecidos, los cuales regulan la estructura institucional de las escuelas. Por otro lado, la autora menciona que lo instituyente son las determinaciones materiales y sociales que transgreden a lo instituido. El dinamismo en el proceso entre lo instituido y lo instituyente producen cambios en la realidad, los sujetos interpretan y actúan de acuerdo con sus experiencias en un contexto particular elaborando nuevas formas de hacer. Es decir, institucionalizan la novedad. De esta manera, la institucionalización es el restablecimiento de una nueva realidad.

De ahí, considero que este desarrollo conceptual es trascendental al superar la noción de escuela como institución educativa cerrada, es decir, como un espacio escolar donde se despliegan clases homogéneas, compuestas por individuos dispuestos unos junto a otros supervisados por el docente (Foucault, 1976). En contraposición a esta noción, en esta investigación se recupera la concepción de escuela como institución pensante (Douglas, 1986). Esto significa que establece redes de relaciones con instituciones y actores que van hacia fuera y hacia adentro de la misma, además, estas redes intervienen, para el caso de las escuelas, en los procesos pedagógicos. Douglas (1986) afirma que, en las instituciones, las acciones colectivas dependen de complejas relaciones y de múltiples intercambios recíprocos, ya sean directos e indirectos.

En este marco, Antúnez (1998) defiende la idea de que los planteles son como organismos vivos en donde los hechos no se dan de manera independiente, por el contrario, se desarrollan en escenarios interconectados. Lo que pasa en los centros escolares es más que la concurrencia de acontecimientos o la suma de acciones individuales. Entonces existen intersubjetividades, como lo mencionan Berger y Luckmann (2003): la intersubjetividad se presenta en la realidad de la vida cotidiana.

Escuela y vida cotidiana

Para investigar la gestión pedagógica, es fundamental priorizar el análisis de lo cotidiano, que permite reconocer escenarios particulares que dan cuenta de las actuaciones, las aspiraciones, los pensamientos, los sentimientos y las tensiones de los sujetos. Heller (1985) define a la vida cotidiana como el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los seres humanos particulares, quienes crean la posibilidad de la reproducción social. Por su parte, Berger y Luckman (2003) señalan que la vida cotidiana se presenta como una realidad, en un mundo subjetivo compartido con los otros, el intercambio continuo entre la experiencia del otro y la experiencia propia se configura en un presente vívido, en esquemas recíprocos. En el mismo orden de ideas, Schutz (1974) explica que la vida cotidiana constituye una escena de acción social en la que los seres humanos interactúan mutuamente y tratan de entenderse entre ellos y consigo mismos. Así mismo, expone que las acciones sociales, son actuaciones dentro del mundo y también sobre él.

Varios autores como Pacheco et al. (1991), Ezpeleta (1989) y Rockwell (2015) manifiestan que lo cotidiano posee continuidades y discontinuidades entre las acciones, su periodicidad, su historicidad y su vinculación en relación con otros procesos sociales y la coexistencia de prácticas contradictorias. Guber (2016) argumenta que, en la vida cotidiana, “los sujetos producen la racionalidad de sus acciones y transforman la vida social en una realidad coherente y comprensible” (p. 29).

Desde esta perspectiva, en las escuelas, es necesaria una “mirada profunda reflexiva y certera de lo que ocurre en los procesos educativos” (Rockwell, 2015, p. 14). A semejanza de los seres humanos particulares, dice Ezpeleta (1992b), las escuelas pueden reconstruirse de varias maneras en su día a día y refiere que la perspectiva etnográfica es el camino propicio para lograr un acercamiento con estas realidades. De acuerdo con la autora, la escuela es una construcción permanente que posee una historia social e institucional que le dan existencia cotidiana y al ocuparse de la escala de la escuela singular, se genera conocimiento que está ausente en perspectivas estructurales.

Me adscribo particularmente a la propuesta de Justa Ezpeleta cuyo desarrollo, con plena vigencia hoy en día, plantea a la gestión pedagógica en tres grandes dimensiones relacionadas entre sí formando un entramado político, administrativo y técnico que atraviesa a los procesos sociales en las escuelas. Estos procesos se expresan en las estrategias de gestión que determinan las condiciones institucionales de posibilidad de los procesos educativos. De tal manera que, la vida cotidiana ocupa un lugar trascendental en la gestión pedagógica y en la articulación de tales dimensiones, ya que las estrategias tanto políticas, administrativas y técnicas se desarrollan en el día a día de los sujetos dentro de la comunidad escolar.

A modo de cierre, establezco que la observación de la vida cotidiana en la escuela revela el contexto en el que esa racionalidad existe, el lugar donde se hace real o se muestra inviable; donde coexiste con otras racionalidades. Se captan las condiciones de materialidad histórica –tradicionalmente no documentadas– en las cuales se lleva a cabo la institución educativa. Desde la cual se descubren las variables y las limitaciones técnico-políticas que instituyen la escuela (Ezpeleta, 1986). Por ello, como lo afirma Gutiérrez (2024):

Conocer a los diferentes actores y figuras educativas involucradas en la gestión desde su vida cotidiana y cuáles son las estrategias de acción para afrontar y

resolver los distintos retos para brindar el servicio educativo en poblaciones en condiciones de marginalidad. (p. 24)

Lo cual permite analizar las posibilidades para la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas, factores clave para la gestión pedagógica.

El derecho a la educación

En este apartado se abordan cuatro temáticas clave: la conceptualización del derecho a la educación; el panorama general del derecho a la educación en México; los derechos de la niñez migrante en México y finalmente, la gestión pedagógica y el derecho a la educación de los NNA de FJAM.

Conceptualización del derecho a la educación

Se presenta, en primer tema de análisis, la normatividad que permite fundamentar el objeto de estudio. Su análisis apoya la comprensión de cómo se configura la acción educativa en contextos tan específicos como el jornalero agrícola migrante. También se vincula la investigación con el orden institucional vigente, lo que resulta relevante y pertinente.

El derecho a la educación puede ser concebido como un derecho consignado en el marco jurídico de un país o también como un derecho humano fundamental. Este derecho forma un corpus con otros derechos a nivel internacional como son el derecho a la salud y al trabajo (Latapí, 2009).

Latapí (2009) describe que el derecho a la educación es un derecho positivo en tanto que se encuentra inherentemente relacionado con los derechos humanos y estos son intrínsecos a todo ser humano por simplemente nacer, son fundamentales, irrenunciables y vinculados a la dignidad de la persona (Latapí, 2009). En ideas de Venegas (2021), los derechos humanos son totalmente individuales y totales, además, representan una condición de acceso a la igualdad, el autor los llama “condiciones elementales de supervivencia” (p. 34). La opinión de Nikken (1994) es que los derechos humanos son atributos de toda persona inherentes a su dignidad, que el Estado debe respetar, garantizar o satisfacer.

Por su parte, Venegas (2021) enfatiza que todas las autoridades, en el ámbito de sus competencias, están obligados a proteger, promover, garantizar y respetar los

derechos humanos de acuerdo con los principios de “universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad” (p. 107). Es decir, los derechos humanos se expanden con el fin de brindar completa dignidad a la persona, dado que estos derechos no son jerárquicos. Los derechos humanos son permanentes, inalterables y continuos para todos los individuos y hoy en día se les considera condiciones elementales de sobrevivencia (Venegas, 2021).

El derecho a la educación, además de ser derecho humano fundamental que incluye aspectos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, constituye un derecho habilitante ya que es indispensable para el ejercicio de otros derechos humanos (Mejoredu, 2024). El ejercicio pleno del derecho a la educación es un requisito para la democratización y participación de los ciudadanos en todas las esferas de la vida.

Desde la posición de Torres (2006), existen divergencias en la definición del derecho a la educación dado que hay discusiones en relación con la concepción misma de educación. Estas divergencias se presentan en las normativas internacionales, así como al interior de los países en sus legislaciones correspondientes. La autora argumenta que en las condiciones políticas, sociales, culturales y económicas de hoy en día es apremiante construir una concepción amplia de educación. Y considera las realidades y las necesidades de aprendizaje en cada contexto y momento; significa una educación alternativa que esté al servicio del desarrollo humano y de la transformación social actual, una sociedad en donde la desigualdad social crece y se desprecia la dignidad humana y depreda el medio ambiente (Torres, 2006).

En la opinión de Torres (2006), hay una imperante necesidad de ampliar la visión del derecho a la educación. La autora propone que se trata de transformar la educación y actualizarla, que contemple las realidades y las necesidades de aprendizaje de las personas en su contexto particular y específico. Para este fin, Torres (2006) determina que el derecho a la educación implica:

- Derecho no sólo de niños y niñas sino de toda persona.
- Derecho no sólo a la educación sino a la buena educación.
- Derecho no sólo a la educación sino al aprendizaje.
- Derecho no sólo al aprendizaje sino al aprendizaje a lo largo de la vida.
- Derecho no sólo al acceso sino a la participación. (p. 2)

Desde hace dos décadas, la Unesco impulsó el tratado Educación para Todos (EFA, Education for All) (UNESCO, 2003). En el informe de este tratado, Tomasevski (2003) revela cuatro indicadores para la reformulación del derecho a la educación para llegar a la universalización a través de la igualdad de oportunidades (Tomasevski, 2001). Estos indicadores son la disponibilidad, la aceptabilidad, la adaptabilidad y la accesibilidad de la educación.

La disponibilidad se refiere a las obligaciones estatales de establecer escuelas físicamente, que estas sean gratuitas, obligatorias, que respeten la diversidad, especialmente de las minorías y los grupos étnicos. Este indicador incluye al derecho a la educación como un derecho civil y político.

La aceptabilidad implica múltiples criterios de calidad de la educación, los relativos a la seguridad y la salud dentro la escuela, la cualificación de las maestras y los maestros, en síntesis, el objeto de la aceptabilidad es hacer la educación aceptable para todas y todos. La adaptabilidad, comprende que las escuelas se adapten al estudiantado, según el principio del interés superior del niño de la Convención sobre los Derechos del Niño.

Finalmente, la accesibilidad se refiere a asegurar la gratuidad y la obligatoriedad en la educación básica. Busca que las escuelas sean inclusivas y faciliten el acceso a niveles posteriores a la escolaridad básica (Tomasevski, 2001). Dichos indicadores representan un referente teórico para valorar en qué medida se ejerce el derecho a la educación. Todos estos asuntos poseen relevancia en el derecho a la educación a nivel internacional, organismos internacionales como la Unesco han destacado su compromiso con una educación basada en derechos humanos.

Interculturalidad e inclusión en el derecho a la educación

La interculturalidad e inclusión son dimensiones esenciales del derecho a la educación, especialmente en contextos marcados por la diversidad cultural, lingüística y social de ciertos sectores poblacionales como los NNA de FJAM. Estos conceptos, no solo se refieren a principios normativos, sino que implican garantizar que el derecho a la educación se ejerza en condiciones de igualdad, pertinencia y respeto para todas las personas. Ainscow (2005) señala que avanzar hacia sistemas educativos más inclusivos

requiere que las escuelas desarrollen la capacidad institucional de apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, reconociendo sus diferencias como oportunidades para enriquecer la vida escolar. La inclusión, en este sentido, no se limita a la asistencia a clases, sino que implica asegurar la participación activa, el sentido de pertenencia y el logro académico de cada alumno(a), en especial de aquellos que enfrentan mayores riesgos de marginación o exclusión. El autor define inclusión como la acción de “eliminar la exclusión social que surge como consecuencia de las actitudes y respuestas a la diversidad de raza, clase social, origen étnico, religión, género y logros, así como de capacidades” (Ainscow, 2012, p. 39).

La interculturalidad, por su parte, abarca más que el mero reconocimiento de la diversidad cultural, lingüística y étnica del estudiantado; exige su incorporación activa y crítica en los procesos educativos. Esto supone que la escuela no solo considere la diversidad como un dato etnográfico, sino que la integre en sus estructuras curriculares y en sus formas de organización institucional. Tal integración requiere incluir los saberes, lenguas, culturas y formas de vida de los distintos grupos sociales como componentes legítimos de la educación, superando enfoques homogeneizantes que tienden a invisibilizar las identidades culturales de los alumnos y las alumnas.

Dietz (2012) define la interculturalidad como una propuesta educativa que busca construir relaciones horizontales entre culturas, reconociendo sus diferencias y promoviendo el diálogo, la reciprocidad y la transformación mutua. En este sentido, la interculturalidad educativa no solo favorece el respeto y la inclusión, sino que también cuestiona las estructuras de poder que han marginado a ciertos grupos culturales dentro del sistema educativo. Por otro lado, al centrarse en las implicaciones pedagógicas, Rebolledo (2012) se refiere a un debate resultado de los intentos de definir las propiedades de la interculturalidad. El autor explica que este debate ha provocado un efecto paralizante entre los docentes, por la complejidad propia de la definición de interculturalidad y por la falta de recomendaciones pedagógicas apropiadas, con el fin de emprender acciones interculturales en sus enseñanzas, sin caer en acciones comunes y la aplicación mecánica de conceptos.

En el contexto del noroeste mexicano, Rentería (2018) señala que:

La escuela, en su tarea de transmitir identidad y pertenencia a un país y su cultura, actualmente se ha enfrentado al desafío de trabajar con la diversidad cultural producto de las migraciones laborales –nacionales y transnacionales-. Esta situación tensiona o desestabiliza la lógica institucional de la escuela, pues en la tarea de educar en la semejanza y la pertenencia a una nación, ha tenido que transformarse en un espacio de integración social de la diversidad. (p. 16)

Así, inclusión e interculturalidad no deben ser concebidas como enfoques pedagógicos aislados, sino como condiciones indispensables para la efectividad del derecho a la educación. Como menciona Ainscow (2005), sin estos principios, la educación corre el riesgo de reproducir las desigualdades sociales existentes, en lugar de constituirse como elemento de transformación social y dignidad humana.

Panorama del derecho a la educación en México

En lo que concierne a la situación en México, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) dedica todo el capítulo I a los derechos humanos y sus garantías. En el artículo 1º, destinado al derecho a la educación, se declara lo siguiente:

Artículo 1. En los Estados Unidos Mexicanos todas las personas gozarán de los derechos humanos reconocidos en esta Constitución y en los tratados internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte, así como de las garantías para su protección, cuyo ejercicio no podrá restringirse ni suspenderse, salvo en los casos y bajo las condiciones que esta Constitución establece.

Las normas relativas a los derechos humanos se interpretarán de conformidad con esta Constitución y con los tratados internacionales de la materia favoreciendo en todo tiempo a las personas la protección más amplia.

Todas las autoridades, en el ámbito de sus competencias, tienen la obligación de promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos de conformidad con los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad. En consecuencia, el Estado deberá prevenir, investigar, sancionar y

reparar las violaciones a los derechos humanos, en los términos que establezca la ley.

Está prohibida la esclavitud en los Estados Unidos Mexicanos. Los esclavos del extranjero que entren al territorio nacional alcanzarán, por este solo hecho, su libertad y la protección de las leyes.

Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas. (CPEUM, 2025, p. 1)

Uno de los derechos humanos en México es el derecho a la educación. Este se originó desde las iniciativas políticas de diversos personajes, como la de Francisco León de la Barra quien, en 1911, ordenó construir una escuela en cada poblado de México. Así, se logró reducir el analfabetismo. Posteriormente, en 1925, Plutarco Elías Calles impulsó la construcción de mil escuelas en zonas rurales y fundó la Escuela Nacional de Maestros. Bolaños (1996) relata que la historia del derecho a la educación en México se integra en la constitución desde 1946, en esa época el artículo tercero todavía no incluía una garantía individual para recibir educación ni otorgaba la libertad para impartirla. El autor declara que el derecho a la educación, como garantía individual, fue incorporado a la Constitución Mexicana en la reforma del 5 de marzo de 1993. A partir de esta legislación, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2019) explica que se refrendaron los propósitos de la educación, también se establecieron las responsabilidades del Estado mexicano en los tres órdenes de gobierno: la obligatoriedad y la gratuidad de la educación. Así como la no discriminación y el desarrollo humano. Actualmente, el texto del artículo comienza de la siguiente forma:

Artículo 3. Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado-Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, conforman la educación básica; ésta y la

media superior serán obligatorias, la educación superior lo será en términos de la fracción X del presente artículo. La educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia.

Corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por éste, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica.

La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje.

El Estado priorizará el interés superior de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el acceso, permanencia y participación en los servicios educativos. (CPEUM, 2025, p. 8 y 9)

Para algunos autores, como Bolaños (1993), el derecho a la educación se consideró en un inicio como un derecho de control del Estado para homogeneizar a la población y, posteriormente, como derecho del sector productivo para obtener trabajadores técnicos. El autor señala que el derecho a la educación debe tener mínimo cuatro garantías y dos aspectos. Las garantías son: recibir y concluir la educación obligatoria, recibir educación de calidad, garantía efectiva a recibir información y en igualdad de oportunidades. Los dos aspectos se refieren a la posibilidad real de que “el estudiante estudie” (p. 149).

La niñez mexicana migrante y sus derechos

La CPEUM dicta que la niñez tiene un *interés superior*. En el artículo cuarto, a partir del párrafo 11 se establece que:

En todas las decisiones y actuaciones del Estado se velará y cumplirá con el principio del interés superior de la niñez, garantizando de manera plena sus derechos. Los niños y las niñas tienen derecho a la satisfacción de sus necesidades

de alimentación, salud, educación y sano esparcimiento para su desarrollo integral. Este principio deberá guiar el diseño, ejecución, seguimiento y evaluación de las políticas públicas dirigidas a la niñez.

Los ascendientes, tutores y custodios tienen la obligación de preservar y exigir el cumplimiento de estos derechos y principios.

El Estado otorgará facilidades a los particulares para que coadyuven al cumplimiento de los derechos de la niñez. (CPEUM, 2025, p. 13)

La niñez es reconocida ampliamente desde la diferenciación de género hasta la extensión de quienes son responsables de los menores. La competencia para hacer cumplir los derechos de la niñez alcanza a todos y todas. Así, el compromiso estatal y de la sociedad para colaborar en la tarea de garantizar los derechos de la niñez, sin importar sus circunstancias, incluye también a las infancias migratorias.

En México los NNA son definidos en la Ley para la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes (2000), en donde se reconoce que “... son niñas y niños las personas de hasta 12 años incompletos, y adolescentes los que tienen entre 12 años cumplidos y 18 años incumplidos” (Artículo 2, p. 1). Las infancias migrantes al interior del país, en su mayoría, provienen de regiones pobres y sus condiciones migratorias son riesgosas, es necesario reconocerlas, ya que viven una doble vulnerabilidad (menor y migrante). Hacer valer el interés superior de los menores es respetar su identidad y garantizar sus derechos (Ramírez, et al. 2009).

Otro factor que puede acrecentar la vulnerabilidad de la niñez migrante lo señala Rodríguez (2022), quien subraya la presencia de alumnas y alumnos indígenas en las escuelas del Sistema Educativo Nacional (SEN). De ahí que supone una situación de alta diversidad, así como la confrontación de significados y acervos lingüísticos diferentes que son mínimamente tomados en cuenta en el servicio educativo.

Con respecto a la garantía de la educación obligatoria, el INEE (2019) señala que la asistencia de todos los NNA a la escuela y su avance regular por los niveles básicos (preescolar, primaria y secundaria) son parte sustantiva del ejercicio del derecho de la población infantil a la educación. “La asistencia a tiempo y el avance escolar regular deben representar metas deseables para el Sistema Educativo Nacional (SEN) y la sociedad mexicana”. (INEE, 2019, p. 4)

Las escuelas públicas están dispuestas para que NNA puedan acudir a ellas sin problemas, sin embargo, no hay certeza de que sean convenientes para todos los menores dadas sus circunstancias de vulnerabilidad, por ejemplo, si la escuela está ubicada a una distancia considerable, no podrán acceder a ella. La distribución física de las escuelas en México fue un fenómeno creciente en las últimas décadas, sin embargo, fue desigual y se concentraron en las áreas urbanas, es decir, que exista mayor cantidad de escuelas no significa que los NNA de las zonas rurales y los menores de FJAM accedan a ellas.

Al respecto, Rojas (2011) menciona que impedir o negar la educación a los NNA de FJAM es una afrenta a los derechos humanos fundamentales y una tarea pendiente que tienen todos y todas quienes abogan por la dignidad y por un mundo más humano.

En opinión de Duarte (2013), las niñas y los niños son sujetos biológica y emocionalmente diversos unos de otros, es decir, se deben tomar en cuenta las diferencias entre géneros, además de las múltiples situaciones sociales como pueden ser: niñez abandonada, en riesgo, en vulnerabilidad, etcétera, situaciones en las que las niñas y niños pueden estar expuestos. De ahí que, el tema del ejercicio pleno del derecho a la educación de los NNA de FJAM es complejo, porque además de sus situaciones de movilidad es posible encontrar a menores que también sufren inequidades por ser indígenas.

Con respecto al tema de la discriminación de ciertos grupos sociales, De Beco (2009) señala que los indicadores educativos poseen principalmente dos problemas: 1. Cuando se presentan los datos sobre alfabetización se excluyen a los grupos vulnerados y no brindan información del riesgo de estos grupos para el acceso o la exclusión de las instituciones escolares y 2. Estos datos omiten darle importancia a la discriminación. Esto significa que los indicadores educativos se limitan a proveer cierta información cuantitativa, por ejemplo, la tasa de inscripción y la matrícula escolar, pero no muestran elementos para analizar la calidad de la educación. De Beco (2009) también afirma que la educación tendría que ayudar al desarrollo de habilidades básicas y también al desenvolvimiento de la personalidad de los NNA.

En los últimos años, en el ámbito político nacional, se han presentado cambios importantes con respecto al derecho a la educación, el estado amplió los márgenes para garantizarlos. Permanecen los aspectos de obligatoriedad, la gratuidad y la laicidad y se decretan otros más: la educación será inclusiva, universal y pública desde la educación

inicial hasta la educación superior. Consideraciones que nos lleva a reflexionar y ampliar la discusión en torno a las desigualdades y la búsqueda de justicia para los grupos de NNA jornaleros agrícolas migrantes. En el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 (PND), “el derecho a la educación se inscribe en el marco de los derechos humanos, con el objeto de garantizar el acceso a una educación de calidad, con el mismo apremio que el derecho a la alimentación y a los servicios de salud” (Ruiz, 2019, p. 1). Además, el acceso universal a la educación se aplicará sin importar sus condiciones migratorias. Sin embargo, Ruiz (2019) señala que la precariedad en la que viven las familias que migran es persistente y el rezago educativo sigue siendo una de las problemáticas para la democratización, la justicia y el derecho a la educación. Sumado a esto, Rodríguez et. al (2018) y Ruiz (2019) mencionan que los bajos resultados educativos de los NNA migrantes están relacionados con mínimos aprendizajes, lo que se suma a problemas de falta de acceso y a la poca permanencia que tienen en las escuelas. Los autores afirman que son el grupo social de México que se encuentra en las peores condiciones de exclusión educativa.

Gestión pedagógica y derecho a la educación

El derecho a la educación incluye estrategias que algunas escuelas han desarrollado para cubrir las necesidades educativas basadas en las realidades y aspiraciones de los pueblos, como sus lenguas, su arte y su cultura. El INEE manifestó que los diferentes tipos de servicio educativo (general, indígena, migrante, etcétera) reciben a NNA en condiciones económicas y de capital cultural muy diferentes. En general, las alumnas y los alumnos de escuelas indígenas y rurales presentan las situaciones socioeconómicas y culturales menos favorables que las escuelas generales urbanas.

La gestión pedagógica es fundamental para garantizar el derecho a la educación de los NNA de FJAM. En la trayectoria histórica de la atención a este sector poblacional, se han desplegado estrategias dentro de las tres dimensiones de la gestión. En la dimensión administrativa, las escuelas han recibido financiamiento de iniciativas gubernamentales que tuvieron el propósito de fomentar el ejercicio de este derecho, como son el Programa de Educación Básica para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (Pronim), el Programa de Atención Educativa de la Población Escolar Migrante

(PAEPEM) o más reciente el de La Escuela es Nuestra, aunque este no es específico para esta población.

Algunas escuelas han cambiado horarios según las posibilidades de los menores y sus familias, acercando la enseñanza a los NNA, así como algunas acciones que maestras y maestros llevan a cabo para fomentar que los NNA asistan y permanezcan en las escuelas, como son: aceptar a cualquier alumna y alumno sin papeles, no considerar las faltas en las evaluaciones, adaptaciones organizativas, etcétera.

En la dimensión política, se encuentran situaciones relacionadas con las mismas FJAM y sus formas organizativas para exigir el derecho a la educación. Las maestras y maestros, por su parte, gestionan sus derechos laborales y permanencia en el servicio educativo. En la dimensión técnica hay experiencias de algunas estrategias que se han desarrollado para adaptar las prácticas escolares al contexto sociocultural de los NNA de FJAM como actividades culturales, programas cívicos y asambleas.

En suma, en este apartado se presentó la conceptualización de la gestión pedagógica de las escuelas, sus diferentes dimensiones, así como la importancia de los sujetos de la gestión en la vida cotidiana de las instituciones. Conceptualizo el derecho a la educación como un derecho humano universal y habilitante de otros derechos. Además, de subrayar su vinculación con las dimensiones de la gestión pedagógica. Considero que comprender esta vinculación mediante un enfoque etnográfico es pertinente, dado que permite acceder a los significados que los sujetos atribuyen a sus prácticas, a las tensiones que enfrentan y a las estrategias que despliegan para garantizar el derecho a la educación en contextos específicos.

Capítulo IV. Método

Este estudio se propuso analizar la gestión pedagógica que desarrollan los sujetos educativos en dos secundarias que atienden a NNA de familias jornaleras agrícolas migrantes. Este tipo de escuelas son singulares por la situación de vulnerabilidad de los menores a quienes atiende, además, su surgimiento tuvo el propósito de atender a un sector poblacional muy específico que presenta una alta movilidad migratoria.

En este capítulo describo el paradigma interpretativo y la pertinencia del enfoque etnográfico empleado a través de las técnicas de observación participante, entrevistas semi estructuradas y conversaciones informales. El trabajo de campo abarcó diversas estancias en las escuelas durante el ciclo escolar 2023-2024.

Paradigma, investigación cualitativa y enfoque etnográfico

En primer lugar, es importante clarificar qué se entiende por paradigma. Khun (1971) definió al paradigma como un sistema de valores compartidos y de metodologías, es decir, de modelos. Estos están constituidos por supuestos teóricos generales, leyes y técnicas para su aplicación. Para Guba y Lincoln (2002), el paradigma contiene la visión del mundo que posee el investigador en sus formas ontológicas y epistemológicas, por tal razón, señalan que es necesario tener claro un paradigma antes de elegir un método para la investigación.

Varios autores señalan que en las ciencias sociales existen tres paradigmas: el positivista, el interpretativo y el crítico (Ricoy, 2006; Ramos, 2015; Flores, 2004). Hammersley y Atkinson (2020) afirman que el positivismo propone una determinada concepción del método científico que sigue el modelo de las ciencias naturales. En el paradigma crítico, el investigador realiza una reflexión-acción e implica el compromiso de la investigadora o el investigador para generar la transformación social (Ricoy, 2006). Finalmente, Ricoy (2006) señala que el paradigma interpretativo se ocupa de los sujetos y sus significados configurados en la interacción social.

La postura paradigmática que asumo como investigadora, es la interpretativa, la cual tiene el propósito de comprender la realidad (Weber, 1971; Moreira, 2002; Vain, 2012). Los autores coinciden en que este paradigma implica una construcción del sentido, de formas diversas, distintas y singulares de construirlo. Weber (1971) afirma que todo

conocimiento por parte del ser humano resulta parcial en el sentido de que sólo es un fragmento finito de esa realidad, y de ese modo fragmentado, puede ser objeto de comprensión científica. El conocimiento de los procesos culturales sólo puede entenderse a partir del significado de las realidades de la vida en determinadas relaciones singulares.

De forma similar, Moreira (2002) menciona que el investigador es un instrumento esencial. A partir de él, se puede entender la realidad social y las maneras de conocerla conllevan a utilizar técnicas y procedimientos propios de este paradigma. Así, desde este posicionamiento, se inquiriere cómo los sujetos construyen y reconstruyen la realidad, además de indagar cómo es la interacción con los demás miembros de la comunidad. Para esto, es fundamental observar la interpretación que ellos mismos hacen de los porqués y paraqués de sus ejercicios cotidianos y de las circunstancias que los rodean.

Moreira (2002) agrega que los seres humanos damos un significado a la realidad social a través de la interacción y la interpretación de los fenómenos sociales. Ahora bien, Vasilachis (2006) discurre que estos fenómenos son multifacéticos y sumamente complejos, su observación puede dar cuenta de su realidad social y “cuanto más cercana al paradigma interpretativo esté la orientación del sujeto cognoscente más reducida será la distancia supuesta entre él y ese otro sujeto que está siendo conocido” (p. 5).

Además, el paradigma interpretativo se vale de la investigación cualitativa para construir el conocimiento desde sus proposiciones. Como menciona Flick (2012), la investigación cualitativa es una actividad que sitúa al investigador en el mundo. Este posicionamiento consiste en un conjunto de prácticas materiales interpretativas que hacen visible la realidad. Estas prácticas la transforman en una serie de representaciones.

Ahora bien, mi investigación se llevó a cabo desde un enfoque etnográfico. Sobre el mismo, hay posturas de diferentes autores que, desde la sociología, lo conciben como método (Hammersley y Atkinson, 2020), mientras que otros autores, desde la antropología, lo definen como un enfoque (Tezanos, 1998; Rockwell 2009; Guber, 2016). Guber (2016) puntualiza que la etnografía, como enfoque, es un tipo de descripción-interpretación que consiste en desarrollar una representación coherente de lo que las personas piensan, hacen y dicen. La descripción que resulta es una conclusión interpretativa realizada por el investigador. Esta conclusión surge de la articulación entre la elaboración teórica del investigador y su contacto prolongado en el entorno de los

sujetos de investigación. Tomando en cuenta estas consideraciones, se postula este estudio desde un enfoque etnográfico, el cual de acuerdo con Rockwell (2015), consiste en observar procesos que no se encuentran explícitos en los discursos o documentos, se describen ambientes que explican partes importantes de lo que está en juego en la educación. Una perspectiva etnográfica permite comprender sucesos y situaciones actuales (Rockwell, 2015).

Por otro lado, Hammersley y Atkinson y (2020) plantean que la etnografía es un método que tiene como característica fundamental que el investigador participa abiertamente en la cotidianidad de los sujetos a lo largo de un lapso duradero, a través de la observación de los sucesos, escuchar siempre, cuestionar, y que la recopilación de la información sea útil para dilucidar el tema de estudio.

Rockwell (2015) afirma que la etnografía hace grandes aportes a la práctica educativa a través de la interpretación de los procesos sociales que acaecen en la escuela, porque muestra la complejidad de estos procesos en los que participan varios actores con tradiciones e intenciones diferentes. Estos procesos se configuran en relaciones e interacciones entre los sujetos como entes sociales y sus significados. Es decir, el investigador, quien también es un sujeto social, trae consigo su experiencia y es influenciado por un espacio particular de “interacciones cotidianas, personales y posibles entre el investigador y los habitantes” (p. 22), en este caso, de los entornos escolares. Los significados de estos procesos sociales se interpretan en procesos continuos, cotidianos e ineludibles (Rockwell, 2015).

En el ámbito de la educación, Sáenz (1989) añade que la realidad no viene constituida por hechos objetivos, observables y externos al propio sujeto, sino por interpretaciones y los significados, concebidos por él mismo, por medio de su interacción con los demás.

Contextos, participantes y primer acercamiento al campo⁵

Las escuelas participantes en el estudio se eligieron a partir de una selección basada en criterios (Borman et al., 1986). Estos criterios son: ambas escuelas están

⁵ Los nombres de las personas, instituciones y lugares mencionados en este documento son ficticios y se han utilizado para proteger su identidad.

adscritas a la Coordinación Estatal de Educación Migrante (CEEM) del estado de Baja California, instancia responsable de brindar servicios educativos en los niveles de preescolar, primaria y secundaria a niñas, niños y adolescentes (NNA) de familias jornaleras agrícolas migrantes (FJAM). Además, el nivel de secundaria reviste especial relevancia para este estudio, ya que constituye, por un lado, el último tramo educativo ofrecido por la CEEM a esta población, y por otro, el nivel final de la educación básica en el sistema educativo nacional. Esto implica que, una vez concluida la secundaria, los NNA de FJAM ya no cuentan con opciones institucionales diseñadas específicamente para atender sus trayectorias migrantes en niveles superiores, lo que marca un punto crítico en el ejercicio progresivo de su derecho a la educación.

La CEEM tenía sus oficinas en el centro de la ciudad de Ensenada. Se trata de un edificio de tres pisos, en el cual hay diferentes oficinas gubernamentales. La CEEM se ubicaba en el tercer piso y compartía el espacio con la Coordinación Estatal de Educación Indígena. La CEEM estaba dividida en tres espacios: una habitación como oficina para la persona responsable de la coordinación, otra para las dos personas con funciones administrativas y, la más pequeña, albergaba una bodega.

En los últimos cuatro años (2022-2025) hubo cambios de responsable de la coordinación de la CEEM: La maestra Sandell estuvo a cargo desde el 2022 hasta principios de 2023, el doctor Israel estuvo de abril del 2023 a marzo del 2024 y la maestra Zaira tomó posesión del cargo en junio del 2024. La negociación inicial para llevar a cabo la investigación se hizo con la maestra Sandell, durante el ciclo escolar 2022-2023. Ella fue quien firmó el consentimiento informado; igualmente, proporcionó los datos generales de las escuelas y me permitió, por invitación, asistir a una jornada de formación docente durante la cual conocí a docentes de algunas escuelas.

Las dos escuelas secundarias seleccionadas estaban ubicadas en la periferia de la ciudad de Ensenada. A recomendación del comité de tesis se seleccionó otra que tuviera características diferentes. Se siguió la recomendación del maestro Israel y se convino trabajar en una escuela que se encuentra en una isla al noroeste del puerto de Ensenada. Las primeras observaciones de esta escuela se llevaron a cabo en Ensenada, en las instalaciones de la CEMM. Al inicio del ciclo escolar 2023-2024, en el mes de agosto, la

cooperativa, la maestra Diana y el coordinador de la CEEM gestionaron que el estudiantado se trasladara de la isla a Ensenada para continuar sus estudios. La razón fue la disminución de la pesca de abulón junto con la veda temporal de la pesca de langosta por parte de la Comisión Nacional de Acuacultura y Pesca (Conapesca). Este cambio en la obtención del recurso afectó a las familias económicamente y hacía insostenible que pudieran permanecer en la isla con los gastos que esto representaba. Esa fue la razón por la cual se encontraban en las instalaciones.

El trabajo de campo permitió observar actividades cotidianas durante lapsos prolongados y, posteriormente, analizar las estrategias de gestión de ambos planteles. El tiempo de las estancias en las escuelas se consideró de seis meses en cada una. Sin embargo, la permanencia en las escuelas, al final, fue determinada por el tipo de organización que prevalece en cada una. En la tabla 7 se caracterizan las secundarias.

Tabla 7

Características de las secundarias

Características	Secundaria Marina	Secundaria El surco
Ubicación	Municipio de San Quintín	Municipio de Ensenada
Personal docente	1	3
Matrícula ciclo escolar 2022-2023	4	32
Grados escolares	1-3	1-3
Propiedad del predio	Federal Reserva de la Biosfera	Donado por un empresario
Tiempo de estancia	6 meses	5 meses
Tipo de comunidad	Rural pesquera	Periurbana agrícola

Nota. Fuente. Elaboración propia.

Estrategias de inmersión

El primer acercamiento institucional con la CEEM se realizó a través de una visita gestionada por mi director de tesis, con la entonces coordinadora, la maestra Sandell. En el transcurso de dicha reunión, se expusieron los objetivos de la investigación y se solicitó formalmente la autorización para la realización del estudio. La coordinadora manifestó una disposición favorable ante la petición, acordándose el intercambio de la documentación oficial pertinente mediante correo electrónico.

Posteriormente, como respuesta al envío del documento de presentación que acreditaba mi calidad de investigadora, la coordinadora me extendió una invitación para participar como ponente en las jornadas anuales de trabajo con los equipos docentes de la CEEM.

Aproveché la oportunidad que constituía aquella invitación. Consideré que podría ser un procedimiento efectivo para establecer un acercamiento al mostrarme dispuesta a colaborar con la maestra. Consideré que apoyarla en su solicitud de impartir un taller sobre el tema de “proyectos” constituía una estrategia pertinente para fortalecer la relación con ella y propiciar un acercamiento más significativo con los equipos docentes de ambas escuelas.

Así fue, mi participación en estas jornadas, desarrolladas en tres sedes —San Quintín, Ensenada y Mexicali—, posibilitó el establecimiento de vínculos de confianza con la maestra Sandell y facilitó el conocimiento directo de diversos docentes adscritos a la CEEM. Esta interacción inicial derivó en una invitación para observar la siguiente sesión del Consejo Técnico Escolar (CTE). Durante las jornadas de trabajo y la asistencia al CTE, recurrí a mi experiencia docente para desenvolverme con naturalidad entre el colectivo y comprender con mayor profundidad los temas que se estaban abordando. Esta familiaridad me permitió establecer vínculos iniciales, sin embargo, como investigadora, procuré mantener una actitud respetuosa y participar únicamente en lo pertinente. Fui especialmente cuidadosa de no intervenir en exceso, consciente de que una presencia demasiado activa podría generar desconfianza, proyectar una imagen de juicio o ser interpretada de forma negativa. Las implicaciones éticas de mi participación exigían una observación atenta y una implicación mesurada, orientada a construir confianza sin alterar las dinámicas propias del espacio escolar.

Durante el desarrollo del CTE, tuve la oportunidad de concretar el primer contacto con el equipo docente de la escuela El surco. Al término de esta sesión, me decidí a acercarme a la maestra Josefa, docente de la escuela en cuestión. Durante el intercambio, la maestra compartió detalles sobre la ubicación y características de la escuela. Esta charla informal resultó ser un momento clave para mi inserción en el contexto escolar de El surco, pues permitió establecer un primer vínculo de confianza con el profesorado.

Acepté de inmediato la invitación a conocer el plantel de El surco y, de manera cuidadosa, propuse una fecha y hora que facilitarían el encuentro sin interferir en las dinámicas escolares. La maestra me proporcionó su número telefónico y confirmó la cita, lo que marcó el inicio de una relación colaborativa que sería fundamental para el desarrollo de la investigación.

La escuela se encontraba en una comunidad rural de jornaleros agrícolas. La primera visita se concretó el 15 de febrero del 2022. Ese día conocí al equipo docente y llevé a cabo una presentación del proyecto con los sujetos participantes y les expliqué los objetivos del mismo. Durante esa primera estancia, estuve en la escuela en cuatro ocasiones. Registré las actividades cotidianas del plantel y su entorno y, además, entrevisté al personal docente de la institución. El equipo docente recibió con aprobación la noticia sobre el desarrollo de esta investigación y manifestó interés en su propósito. Ante esta apertura, aproveché estas primeras sesiones como espacios propicios para entablar conversaciones informales con ellos (as) y registrar las primeras aproximaciones al contexto escolar. No obstante, tenía presente que la construcción de confianza requería una estrategia cuidadosa, basada en la prudencia, la escucha atenta y una actitud de consideración hacia las dinámicas internas de la escuela. Así, procuré ser siempre respetuosa, discreta y atenta a los tiempos escolares. Mi disposición permitió iniciar un proceso de inserción progresiva, evité cualquier gesto que pudiera ser interpretado como invasivo o jerárquico, y expresé mi disposición a colaborar en lo que pudiera.

Al iniciar formalmente el trabajo etnográfico en El surco, era habitual llegar con varios minutos de anticipación, considerando que la colonia donde se ubica la secundaria está situada en la periferia de la ciudad, lo que implica un tiempo de traslado aproximado de una hora. La lejanía me generaba cierta preocupación, pero mi estado de ánimo

cambiaba al observar el acceso a la comunidad, marcado por extensas parcelas de flores de ornato que teñían los caminos con tonos violetas, amarillos, anaranjados y blancos. Estos colores contrastaban con los cielos azules y los cerros secos, conformando paisajes singulares.

Ya en la escuela, me mantenía disponible para atender las indicaciones de la directora; si ese día se requería que cubriera algún grupo, lo hacía con gusto. Mi experiencia como docente me permitía asumir el rol durante algunas jornadas. En ese contexto, cierto día la maestra Paz, tras observar mi dominio del idioma inglés y considerando que mi competencia lingüística era adecuada para la enseñanza en secundaria, propuso —con la anuencia de la maestra Josefa— que asumiera la responsabilidad de impartir las clases de inglés. Esta decisión se fundamentó en la identificación de que mi perfil profesional y mi manejo del idioma cumplían con los requerimientos pedagógicos necesarios para atender las necesidades del alumnado en dicha asignatura. Este último procedimiento resultó crucial para propiciar un acercamiento significativo con el alumnado. Aproveché la oportunidad para entablar conversaciones valiosas de manera orgánica, esta vez desde una posición reconocida por ellos: la de maestra. Mi trayectoria en el ámbito educativo me permitió establecer un vínculo cercano y favoreció no solo la interacción con los estudiantes, sino también una mayor implicación con sus familias. La permanencia constante en el espacio escolar abrió la posibilidad —aunque limitada— de establecer contacto con algunas familias. En un primer momento, esta implicación fue escasa, dado que la presencia de madres y padres en la escuela era intermitente y, en muchos casos, restringida a convocatorias específicas. No obstante, reconociendo la importancia de incorporar sus voces en la comprensión del entramado escolar, diseñé una estrategia de acercamiento basada en la observación de los momentos en que los docentes convocaban a reuniones escolares.

Además, aproveché eventos sociales significativos como el festival dedicado a las madres de familia y la ceremonia de graduación, espacios que propiciaron una atmósfera más abierta al diálogo. Estos encuentros, cargados de simbolismo y participación comunitaria, me permitieron entablar conversaciones informales con algunos padres y madres, recuperando percepciones, inquietudes y experiencias que enriquecieron la

mirada etnográfica sobre la vida en la secundaria.

La implicación con las familias se construyó desde una postura ética de respeto, escucha activa y reconocimiento de su papel en la dinámica educativa. Cada encuentro fue abordado con sensibilidad, procurando no invadir espacios personales ni forzar la participación, sino más bien propiciar un diálogo que contribuyera al entendimiento profundo del contexto.

Así comenzó formalmente la primera estancia. En los días habituales, con la asistencia completa del personal docente, elegía el aula a observar según un conteo registrado en mi diario de campo, procurando distribuir los días de la manera más equitativa posible entre los tres grupos.

Por otra parte, mi primera inmersión en la escuela Secundaria Marina fue resultado de una recomendación por parte de mis sinodales de mi comité de tesis, quienes sugirieron orientar la investigación hacia instituciones del mismo nivel educativo. En ese contexto, el 9 de septiembre de 2023, planeé una entrevista con el Dr. Israel -quien ese periodo ejercía como coordinador de la CEEM-. Acudimos a la cita mi director de tesis y yo y consultamos la viabilidad de incorporar otra secundaria al estudio. De manera afortunada, la maestra Diana y sus alumnos se encontraban en ese momento en el mismo edificio donde tuvo lugar la entrevista:

Le comenté al Dr. Israel la necesidad de buscar otra secundaria, ya que el comité de revisión de mi investigación así lo sugirieron. Él respondió que las demás escuelas estaban más lejos que la secundaria El surco. Mencionó la posibilidad de asistir a la secundaria de Isla Marina, ubicada en San Quintín. Le expresé que esa opción me parecía muy lejana, pero él aclaró que, en ese momento, dicha escuela se encontraba aquí. Le pregunté: “¿Aquí? ¿Dónde exactamente?” Respondió: “Aquí en la oficina, en este mismo edificio. De hecho, pasando esta puerta. Si quieres, te llevo ahora mismo.” —“¡Ah, sí! Muchas gracias.”

El doctor me comentó que la maestra y los alumnos permanecerían aquí aproximadamente seis meses, de agosto a diciembre, y que probablemente en enero regresarían a la isla. (Vilchis, 2023, Diario de campo, 2023)

Después de la entrevista, el Dr. Israel me condujo al espacio que ocupaba temporalmente la Escuela Marina, ubicado justo a un costado de su oficina. Allí me presentó a la maestra Diana y a sus alumnos. Así tuvo lugar el primer encuentro con la que se convertiría en la escuela que mayores desafíos representaría para esta investigación.

El trabajo de campo en aquel pequeño cuarto, adaptado como aula, fue de cuatro meses. Durante ese tiempo, solicité en varias ocasiones a la maestra Diana su intervención para poder viajar a la isla en cuanto la comunidad regresara. Sin embargo, ella insistía en las dificultades del traslado: el viaje en avioneta era costoso, reservado principalmente para fines comerciales, y era poco común que alguien ajeno a la comunidad o a la cooperativa tuviera acceso. No obtuve una respuesta satisfactoria.

Cierto día, decidí pedirle autorización para gestionar directamente la solicitud de visita a la escuela Marina, ubicada en la isla, ante el presidente de la cooperativa. Diana no accedió de inmediato, pero ante mi insistencia, me proporcionó su número telefónico. Llamé un par de veces sin éxito. En el tercer intento, respondió. Escuchó con atención mi solicitud y me citó para la semana siguiente en la sede de la cooperativa en Ensenada, donde podría entregarle personalmente una carta de presentación.

En entrevista con el presidente de la cooperativa expliqué mis objetivos de investigación. Me recibió con cortesía, aunque con prisa. Me prometió hacer lo posible para facilitar el viaje a la isla, aunque sin garantías. Me pidió que lo llamara cada semana para dar seguimiento. La autorización llegó pronto: en la siguiente llamada, me informó que podría partir en el próximo viaje en avioneta y que debía estar lista para los primeros días de marzo.

Me indicó una lista de aproximadamente diez elementos indispensables: ropa, víveres, documentos de identidad, ropa de cama y abrigo, entre otros. Me advirtió que el trayecto era exigente y que podía posponerse por condiciones climáticas tanto en Ensenada como en la isla. También me informó que el regreso sería en el barco de la Secretaría de Marina, programado para el 16 de marzo.

Esta negociación implicó un reto mayor porque la comunidad y la cooperativa tienen la misión de acatar los lineamientos que rigen la Reserva de la Biosfera; uno de ellos indica que solo personas pertenecientes a las familias de la comunidad, marinos e investigadores pueden acceder a la isla. El presidente, finalmente, autorizó mi traslado a la isla en calidad de investigadora. Una buena noticia adicional fue que no tendría costo para mí por considerarme parte del cuerpo docente. La maestra Diana y la maestra Mar respaldaron plenamente la decisión, facilitando mi alojamiento en la casa del maestro de la comunidad. Sentía una profunda emoción ante la posibilidad de conocer la escuela insular y continuar el trabajo de campo en un entorno tan singular. Sin embargo, esa alegría venía acompañada de ciertas inquietudes: tanto Diana como el presidente me habían advertido sobre los riesgos del viaje en avioneta a través del mar abierto, una travesía incierta y sujeta a las condiciones climáticas, al igual que el largo regreso por barco de aproximadamente un día de navegación. A ello se sumaba la preocupación de dejar a mi familia durante dos semanas, una ausencia que, aunque necesaria, no dejaba de pesarme. A continuación, describo el traslado a la isla que ocurrió el 5 de marzo del 2023.

La duración del viaje en avioneta fue de dos horas aproximadamente. A pie de pista, el vigilante de la cooperativa esperaba junto a varios empleados. Tras un saludo, me indicaron abordar una camioneta. Los empleados, con movimientos ágiles, intercambiaban paquetes con encomiendas por grandes bolsas de abulón congelado en una dinámica casi automática. Concluido el intercambio comercial, comenzó el segundo tramo del viaje: cuarenta minutos en un vehículo 4x4 por un camino pedregoso. El conductor me preguntó si prefería que me dejaran en la casa del maestro o en la escuela.

Así comenzó la llegada. Me detuve unos minutos para contemplar la comunidad. Nunca había visto un lugar así: justo junto al mar, con montañas imponentes al fondo, un cielo que parecía pintado, y gaviotas, muchas gaviotas. Ya en la escuela, intuí cuál era el salón de secundaria y toqué la puerta con suavidad. Desde dentro, una voz alegre rompió el silencio: —¡Pasa, Yeny! Entré. Los alumnos que había conocido en Ensenada corrieron a darme la bienvenida.

La maestra Diana me presentó al resto del grupo. Ya eran la una. Con voz serena, les indicó que mañana continuarían revisando y que podían irse a casa. Fuimos a la casa del maestro, donde Mar, Diana y yo comenzamos a organizarnos para compartir el espacio. Diana, me cedió su cuarto. Esa noche dormiría en casa de su novio. Me sentí agradecida de aquella cortesía.

Al igual que en la experiencia previa en la secundaria El surco, las estrategias de implicación en este nuevo espacio escolar se orientaron al fortalecimiento de los vínculos previamente construidos con el alumnado y con la docente en la ciudad. Asumí la disponibilidad constante para participar en las actividades escolares cotidianas. Esta implicación se tradujo en acciones concretas como el acompañamiento en clases, la colaboración en la elaboración del periódico mural, el apoyo en sesiones de educación física y otras tareas escolares que resultaron fundamentales para consolidar la confianza y la legitimidad de mi presencia.

La implicación con algunas madres de familia se dio de manera más fluida, en parte porque ellas mantenían una presencia cotidiana en la escuela, ya fuera como acompañantes de sus hijos o como participantes en actividades comunitarias. Desde el primer día, Diana me presentó a algunas de ellas, lo que facilitó un primer acercamiento informal. Con el paso de los días, logré entablar conversaciones con la mayoría de ellas. Estos intercambios, aunque no sistematizados como entrevistas formales, fueron registrados como parte del diario de campo, reconociendo su valor para comprender las dinámicas afectivas, culturales y educativas que atraviesan la escuela desde la mirada de las familias.

La estrategia de implicación se construyó desde una ética del cuidado y la escucha activa, procurando que cada interacción en el campo respondiera a principios de respeto, no intrusión y reconocimiento de dinámicas locales. Esta postura se volvió especialmente relevante cuando la maestra Diana, conocedora del contexto sociocultural de la comunidad, me sugirió evitar el trato directo con los hombres y mantener cierta distancia con ellos. Atendí esta recomendación con seriedad y responsabilidad, comprendiendo que más allá de una restricción, se trataba de una orientación para resguardar tanto mi integridad como la legitimidad del proceso investigativo. Esta indicación me permitió

afinar mis formas de presencia y relación en el campo, privilegiando los vínculos con mujeres, niñas y niños, y respetando los códigos implícitos que rigen la interacción social en ese entorno.

Así, la duración y características de las estancias en ambas secundarias estuvieron determinadas por factores contextuales e institucionales específicos. Las fechas de las estancias se enuncian en la tabla 8 a continuación:

Tabla 8

Escuelas y fechas de las estancias de observación

Escuela	Fechas
Marina	Del 13 de septiembre de 2023 al 15 de enero de 2024.
El surco	Del 22 de enero al 28 de febrero de 2024.
Marina	Del 5 al 22 de marzo (isla) de 2024.
El surco	Del 9 de abril hasta mediados del mes de julio de 2024.

Nota. Elaboración propia.

Como se puede observar, durante el desarrollo del trabajo etnográfico, se presentó un desafío metodológico relevante: la falta de continuidad entre la primera etapa de observación en la secundaria Marina —cuando esta operaba en las oficinas de la CEEM— y la segunda etapa, en la escuela ubicada en la isla. Como señala Rentería (2019), “el trabajo de campo nos invita a afinar las vías de análisis de una forma que no teníamos contempladas antes de iniciar el recorrido por el lugar donde se sitúa nuestro objeto de estudio” (p. 44). En este sentido, la contextualización de la escuela y las dinámicas institucionales requirieron ajustes en las estancias originalmente planificadas. El enfoque etnográfico, por su propia naturaleza, permitió y legitima esta flexibilidad y capacidad de adaptación ante escenarios emergentes de observación. Las figuras 4 y 5 muestran la vista

frontal y la interior de la escuela Marina.

Figura 4

Vista frontal de la secundaria Marina



Figura 5

Vista interior de la secundaria Marina



La secundaria Marina se ubica en una zona rural-pesquera dentro de una comunidad que pertenece a la Reserva de Biosfera. Es una escuela unitaria con atención multigrado, atendida por una profesora. Hay estudiantes de los tres grados de secundaria. Debido a su organización unitaria, la maestra está a cargo de la dirección escolar y atiende los trámites administrativos. En la tabla 9 se muestran las características profesionales de la profesora, quien es titulada en Contaduría Pública y tiene una nivelación pedagógica

en una escuela normal. El predio donde está construido el plantel escolar pertenece a la Federación y es parte de una Reserva de la Biosfera.

Tabla 9

Características de la docente de la secundaria Marina, ciclo 2022-2023

Docente	Formación Inicial	Formación continua	Experiencia docente	Situación laboral
Diana	Licenciatura en Contaduría pública	Nivelación Pedagógica	Nivel telesecundaria	Plaza definitiva

Nota. Fuente. Elaboración propia.

Derivado de esto y en espera de la oportunidad de trasladarme a la isla, comencé la primera estancia en la escuela El surco. En esta secundaria se atienden los tres grados de secundaria, en ese ciclo la matrícula era de 42 alumnos: 17 en primer grado, diez en segundo y 15 en tercero. Los grupos están a cargo de tres docentes. Ellos impartieron las clases repartiéndose las asignaturas de acuerdo con la formación que cada uno tenía: los dos maestros eran Licenciados en Física y la maestra, Médico Dentista con una Nivelación Pedagógica en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), en la tabla 10 se muestran las características del cuerpo docente. Las alumnas y los alumnos tomaban clases con los tres maestros, es decir, las materias de ciencias como física, química o matemáticas las impartían los maestros y las correspondientes a ciencias sociales, la maestra Josefa.

Tabla 10

Características de los docentes de la secundaria El surco, ciclo 2022-2023

Docente	Formación Inicial	Posgrado	Experiencia docente	Situación laboral
Alan	Licenciado en Física	Maestría	Nivel superior, medio superior y telesecundaria	Interinato
Israel	Licenciado en Física	Maestría y Doctorado	Nivel Superior y telesecundaria	Interinato
Josefa	Médico Dentista	Maestría	Telesecundaria	Interinato

Nota. Elaboración propia.

Las dos escuelas secundarias eran financiadas con recursos públicos y están adscritas a la CEEM. Utilizan el currículum de secundaria vigente. Sin embargo, habrá que tener en cuenta las diferencias en matrícula, características del alumnado, planta docente y condiciones generales que existen entre ellas. Estas diferencias serán consideradas para el análisis de las disparidades y semejanzas de las estrategias de gestión. En las figuras 6 y 7 se observan la vista frontal y posterior de la escuela El surco.

Figura 6

Vista frontal de la escuela El surco



Figura 7

Vista posterior de la secundaria El surco



La etnografía constituye un enfoque metodológico particularmente pertinente para esta investigación, en tanto me permitió articular mi experiencia docente con las

exigencias del trabajo de campo en contextos escolares. Mi trayectoria magisterial facilitó el establecimiento de vínculos de confianza con las docentes, generando condiciones de empatía que resultaron fundamentales para comprender procesos institucionales y cotidianos que suelen desconocer quienes no han formado parte de una institución escolar. Mi inserción orgánica en las escuelas secundarias posibilitó una observación situada, sensible a los ritmos, códigos y actividades habituales que configuran la vida escolar.

No obstante, el trabajo de campo implicó enfrentar tensiones específicas, como los desafíos logísticos derivados de la lejanía geográfica de los planteles y las dinámicas de género que emergieron en espacios marcados por la predominancia masculina. Tales desafíos fueron sorteados mediante una actitud respetuosa hacia las prácticas locales y una escucha atenta a las orientaciones de las maestras, quienes se constituyeron en guías éticas del proceso investigativo. En este sentido, la etnografía, entendida como un enfoque flexible y adaptativo —capaz de responder a las contingencias del terreno y de incorporar la reflexividad del investigador— se reveló como un método potente para captar la complejidad de las interacciones escolares. Tal como señala Hammersley (2006), la etnografía no se define por un conjunto rígido de técnicas, sino por una orientación general hacia la comprensión holística de los fenómenos sociales desde la perspectiva de quienes los viven. Desde una perspectiva sociocultural, mi rol de investigadora no estuvo exento de presenciar disrupciones, tensiones o desacuerdos entre los sujetos que conforman el campo. En algunas jornadas, fui testigo de situaciones complejas en las relaciones entre docentes, así como en sus vínculos con las autoridades de la CEEM. Ante estos escenarios, mi postura fue de prudencia y respeto, procurando no intervenir ni influir en los conflictos, y manteniendo una distancia ética que me permitiera observar sin alterar las dinámicas propias del contexto.

Reconozco que, como etnógrafa en formación, uno de los desafíos metodológicos más delicados consiste en documentar con objetividad y sensibilidad aquellas situaciones de tensión que emergen en las escuelas. Estas deben ser registradas con el mismo rigor que las interacciones armónicas, evitando juicios de valor y cuidando la dignidad de los sujetos involucrados. La observación de estos momentos, aporta claves fundamentales

para comprender las estructuras de poder, las negociaciones cotidianas y los límites de agencia que configuran la vida escolar. Por ello, asumí el compromiso de narrar estos episodios desde mi posicionamiento reflexivo, procurando siempre una escritura ética, respetuosa y situada.

De esto modo y para cerrar este apartado, debo subrayar que la etnografía se considera un enfoque abierto (Guber, 2015) que implica flexibilidad durante el trabajo de campo, el cual constituye una labor amplia y duradera, lo que permite identificar aspectos auténticos y muchas veces inesperados de la investigación. El trabajo etnográfico va más allá de las técnicas y herramientas utilizadas, ya que constituye una metodología interpretativa que busca comprender la realidad por medio de métodos cualitativos y se centra en la construcción intersubjetiva de los sujetos enteros (inclusive el investigador) durante la vida cotidiana y a lo largo de sus trayectos y dinámicas.

Las técnicas e instrumentos

La etnografía brinda la posibilidad de usar varias técnicas. Las técnicas básicas las constituyen la observación participante y el trabajo de campo. Al respecto, Hammersley y Atkinson (2020) describen a la etnografía como flexible en relación con las técnicas que se utilizan. Tezanos (1998) llama a esta flexibilidad multinstrumentalidad y explica cómo se puede hacer uso de una diversidad de técnicas como la recolección de datos estadísticos y evidencia documental. Con base en lo anterior, este estudio empleó diversas técnicas de investigación: observación participante, entrevistas semiestructuradas con figuras clave de la gestión, así como entrevistas informales y conversaciones con el alumnado y algunos miembros de las comunidades. El principal instrumento utilizado fue el diario de campo.

Observación participante

Kawulich (2005) define a la observación participante como el “proceso que faculta a los investigadores a aprender acerca de las actividades de las personas en un estudio en el escenario natural a través de la observación y participando en sus actividades” (p. 2). Jociles (1999), por su parte, afirma que a partir de la observación participante es posible explorar las relaciones complejas entre lo que se dice, lo que se hace, lo que se dice que se hace y lo que se hace en realidad. Esto permite observar los ambientes, comportamientos

y hechos sin traspasar su propia estructura. Sánchez (2013) agrega que la observación participante permite recoger información numerosa, directa, profunda y compleja del campo.

El proceso de observación en la investigación parte siempre de un propósito, el cual es dictado por las preguntas de investigación. Evertson y Green (2009) señalaron que este propósito está relacionado con teorías, creencias, suposiciones y la experiencia del investigador. Las autoras explican que el proceso de observación significa una mediación entre niveles: el primer nivel parte del observador como persona que posee una formación, así como creencias, prejuicios y aptitudes. El siguiente nivel es el de los instrumentos o herramientas para llevar a cabo la observación y hacer los registros necesarios. Debido a estos niveles, en la observación siempre puede haber cosas que pasamos por alto. A este aspecto, Evertson y Green (2009) lo llaman selectividad. Esta, afirman, no tiene por qué ser un perjuicio en la investigación, por el contrario, es posible aprender de ello y dirigir la mirada hacia aquello que es importante y que se está dejando fuera.

En la etnografía, la observación debe ser constante, así como la interacción con los sujetos de investigación. Rockwell (2009) colocó al trabajo de campo como medular en la investigación, ya que provee riqueza en la información. La continua permanencia del investigador en el campo le otorga un gran significado a la información, sin embargo, su registro y análisis plantea retos difíciles porque involucra una dimensión subjetiva. La interacción etnográfica supone un proceso social, el trabajo de campo depende de lo que los sujetos nos quieran decir o mostrar (Rockwell, 2009).

Gras et al. (1990) subrayan que los sujetos observados son libres de dirigirse al investigador, así, este se dirige a los sujetos en una situación de cercanía. Por su parte, Anguera (1986) señala que en la observación participante se dan interrelaciones entre los sujetos de investigación y el investigador, quienes se conocieron con antelación y establecieron acuerdos de permisividad.

En función de los señalamientos sobre cómo proceder durante una observación fue necesario elaborar una guía de observación. En la tabla 11 se muestran las dimensiones de la gestión pedagógica propuestas por Ezpeleta (1992) en relación con

las posibles estrategias a observar. Cabe mencionar que la guía fue solo un documento orientador previo al trabajo de campo y esta se fue refinando de acuerdo con las actividades desarrolladas en las escuelas, incluidas las estrategias de gestión.

Tabla 11

Guía de observación

Dimensiones de la gestión pedagógica	Posibles estrategias a observar
Política	Articulación de las condiciones laborales Actividades sindicales Operacionalización de las políticas educativas Participación de las familias Participación de los empresarios agrícolas Participación de otras instituciones Relación entre docentes y directivos
Técnica	Práctica docente Currículum vivido Acciones de diagnóstico y evaluación Atención a la interculturalidad Formación docente
Administrativa	Procesos administrativos y burocráticos Organización escolar Organización de eventos especiales Estrategias de financiamiento Rendición de cuentas Edificación y mantenimiento de la Infraestructura Obtención de recursos en especie

Nota. Fuente. Elaboración propia.

Entrevistas

En la investigación, las entrevistas se llevaron a cabo con el personal docente, así

como a las madres y los padres de familia y una persona que, en ese momento, fungía como coordinador de la CEEM. Al respecto, Hernández et al. (2018) exponen que la entrevista semiestructurada se ajusta con temáticas que se tratan en la conversación y no necesariamente por un guion definido. La secuencia y la formulación de los cuestionamientos pueden variar en función de cada actor en la investigación. El autor explica que las preguntas son generalmente abiertas y que están pensadas para brindar información del tema investigado. Durante la entrevista, existe la posibilidad de ampliar la conversación en temas que se consideren importantes y de realizar otras preguntas.

Entrevistas informales

Se realizaron entrevistas informales (conversaciones) con las que se obtuvo información desde el contexto de los discursos cotidianos (Guber, 2016). Esta clase de entrevista es enteramente pertinente en el ámbito interpretativo de la observación participante. Guber (2016) explica que los “discursos que emergen en la vida diaria, de manera informal, bajo la forma de comentarios, anécdotas, términos de trato y conversaciones” (p. 46) tienen un valor significativo porque informan sobre las cosas en su carácter representativo. De tal manera que, cada entrevista significa una relación social. Guber (2016) explica que durante las conversaciones se capturan verbalizaciones y enunciados en escenarios de observación directa y de participación.

Diario de campo

El instrumento principal en la etnografía es el diario de campo. En él se plasman aspectos significativos de la vida cotidiana, además de información de los sujetos, sus motivaciones, sus intereses y sus preocupaciones. Al respecto, Valverde (1993) definió al diario de campo como un instrumento en donde se registra la información procesal, se asemeja a un cuaderno de notas, pero su uso es amplio y organizado metódicamente en cuanto a la información y datos que se desean obtener en cada reporte. A través de este, se recolecta información y también datos que captamos de la realidad, también se profundiza sobre los hechos novedosos.

Es importante tener una secuencia en la utilización del diario de campo, es decir, llevar el registro correctamente etiquetado con los datos del día, los horarios, las

sesiones o las circunstancias. El trabajo de campo que se expresa en el diario es relevante en función de los documentos producidos, sumados a las experiencias vividas, las cuales serán susceptibles de diversos análisis (Rockwell, 2009).

Las notas de campo acompañan al diario. Gibbs (2013) menciona que deben ser redactadas en el mismo momento de la acción, mientras que se permanece en las sesiones de observación. Estas notas tienen varias características: son abiertas, contienen ciertas cosas significativas, tienen descripciones de lo que los sujetos han dicho o hecho con un significado propio, se acumulan en un corpus para su análisis e interpretación (Gibbs, 2013).

Durante las jornadas de observación en las escuelas, se utilizó un formato de diario campo de dos columnas para datos generales, la cual se puede observar en la tabla 12. En él se escribieron con detalle todos los sucesos durante las estancias.

Tabla 12

Formato para diario de campo

Datos Generales:	
Actividad	
Situación/Escenario	
Lugar/Espacio	
Horario	
Recursos	
Personas	
Descripción de actividades, situaciones, contexto y relaciones	Consideraciones especiales o generales
	Análisis
	Interpretativo

Nota. Fuente. Elaboración propia.

Análisis de la información

Rockwell (2009) refiere que en el trabajo etnográfico no puede haber separación entre la recolección de datos y el análisis, ya que son partes indisociables del proceso investigativo. Durante el trabajo de campo, se llevan a cabo actividades de análisis derivadas de las observaciones directas. Se registraron elementos valiosos que resultaron evidentes durante las estancias. Tójar (2006) menciona que los datos y la información hay que buscarlos, seleccionarlos, construirlos y analizarlos por medio de una variedad de recursos.

En esta investigación realicé análisis cualitativo, que en la postura de Tójar (2006) conlleva a una transformación, donde se comienza con una gran cantidad de información y se procesa a través de procedimientos analíticos. De dicho análisis, resulta una comprensión fiable y original. Los autores Coffey y Atkinson (1996), Mason (2002), Flick (2012) y Gibbs (2013) afirman que el análisis cualitativo implica el manejo de datos y la interpretación. Sandín (2003), Tójar (2006) y Gibbs (2013) enfatizan que este análisis explora la naturaleza de un fenómeno particular y se utilizan ciertos pasos para realizarlo.

Este trabajo analítico consiste en producir nueva información más que solo recogerla. En los aspectos prácticos del análisis cualitativo, Tójar (2006) plantea dos grandes actividades:

1. La primera parte consiste en la disposición y transformación de datos, que debe ser enriquecida, detallada y densa, además de contribuir a la comprensión del entorno y su análisis consiguiente. Otra actividad importante es detectar patrones y asentar explicaciones, a través de análisis deductivos e inductivos (Tójar, 2006).
2. La reducción cualitativa de los datos: Se desarrolla un conocimiento de los tipos de información a examinar y definir las maneras en que se pueden describir y explicar.
3. Esta amplitud de información será sometida a un proceso una serie de tres actividades que interactúan entre sí: la separación de unidades; la identificación y clasificación de unidades y la síntesis y agrupación de datos (Tójar, 2006).

Coffey y Atkinson (1996) señalan que determinar las categorías es un paso complejo, pero elemental para el ulterior procesamiento de la información y su análisis, así como su comparación en un ejercicio de triangulación con los contextos teóricos, empíricos e históricos del objeto de estudio.

En el análisis se reflexionó sobre las disparidades y similitudes en la gestión pedagógica de las dos escuelas secundarias observadas. El estudio tuvo una naturaleza analítica, centrada en el abordaje de dos realidades escolares distintas. Aunque no se trata de un estudio comparativo en sentido estricto, Gibbs (2013) señala que, al analizar múltiples contextos, es necesario detallar las variaciones entre ellos y explorar las razones que las explican. Para facilitar este tipo de análisis, el uso de tablas resulta una herramienta pertinente, ya que permite organizar la información de manera sistemática y destacar los contrastes relevantes entre los dos centros educativos.

Como herramienta de apoyo para el análisis de datos cualitativos, se utilizó el software ATLAS.ti versión 24, para organizar, codificar e interpretar información textual de manera sistemática. En este estudio, el documento principal analizado fue el diario de campo, a partir del cual se generaron códigos relacionados con las prácticas y estrategias de gestión pedagógica observadas en las escuelas secundarias. El uso de este software permitió identificar patrones discursivos y construir redes de significados que enriquecen la comprensión de las estrategias de gestión y de los procesos educativos.

En este sentido, Sabariego-Puig et al. (2014) lo definen como un paquete especializado que “coadyuva a extraer, categorizar e inter-vincular segmentos de información desde múltiples documentos” (p. 122), favoreciendo el rigor metodológico y la trazabilidad analítica en estudios cualitativos.

El elemento ético de la investigación

La investigación cualitativa tiene desafíos éticos para el investigador porque depende de la subjetividad tanto de los sujetos de investigación como del investigador. Los sujetos serán informados siempre de todos los detalles de la investigación. Rockwell (2009) enfatizó que el investigador tiene el deber de ser claro y explícito siempre al interactuar con los sujetos y mostrar sus propósitos. También, es pertinente usar registros

entendibles para otras personas, incluyendo las personas en el entorno de la investigación. De tal modo, reflexionar en qué se escribe y cómo se escribe, lo cual conlleva siempre cuestiones éticas.

Desde esta perspectiva, solicité el consentimiento informado de todos los sujetos del estudio. El cual constituye un principio ético que garantiza que los participantes en una investigación comprendan los objetivos, riesgos y beneficios de la investigación antes de aceptar voluntariamente su participación (Stewart, 2025). Gibbs (2013) explica que estos consentimientos consisten en que los sujetos deben conocer los objetivos de la investigación. El autor manifiesta que los participantes deben saber “qué les sucederá durante la investigación y qué les sucederá a los datos que proporcionen después de que la investigación haya terminado” (p. 27).

La información de una investigación cualitativa es de naturaleza muy personal, por lo que se debe ser consciente y sensible del posible daño a los participantes o incluso al mismo investigador (Gibbs, 2013). Finalmente, el dilema ético radica en respetar en todo momento la confidencialidad de los sujetos de investigación, por tanto, los principios éticos observados consistieron en usar seudónimos para proteger la identidad de los participantes, a quienes previamente se les dieron a conocer los objetivos de la investigación y se le solicitó su participación voluntaria (Zlolski, 2011).

En el presente documento, algunas secciones del apartado de resultados fueron revisadas y mejoradas en su redacción con apoyo de *Copilot*, software de inteligencia artificial (IA) desarrollado por *Microsoft* para asistencia académica y editorial. Esta herramienta fue utilizada exclusivamente para optimizar la claridad y coherencia textual. Las ideas, argumentos y reflexiones aquí expuestas son íntegramente de autoría propia.

En este capítulo, expliqué porque asumí una postura paradigmática interpretativa desde una perspectiva cualitativa. Describí las particularidades del enfoque etnográfico. Definí a la observación participante y a las entrevistas semiestructuradas como las principales técnicas a utilizar. Como instrumentos, especificué las particularidades del diario de campo y la guía de observación. Detallé las características principales de las

escuelas, su matrícula y su planta docente. Finalmente, propuse al análisis cualitativo como la aproximación analítica a seguir y establecí los elementos éticos del estudio.

Capítulo V. Secundaria El surco

En los capítulos cinco y seis presento los resultados de la presente investigación. En ellos se analizan los datos y se dan respuestas a las preguntas específicas: ¿Quiénes son los sujetos que intervienen en la gestión pedagógica en dos secundarias para Niños, Niñas y Adolescentes (NNA) de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (FJAM) y cómo se relacionan entre sí? y ¿Cuáles son las estrategias de gestión política, administrativa y técnica en dos secundarias para NNA de las FJAM? El capítulo cinco se enfoca en la escuela secundaria El surco y se organizó a través de tres apartados: el contexto geográfico y social de la escuela; los sujetos de la gestión y la gestión pedagógica; y las estrategias de gestión técnica, política y pedagógica.

El surco, su contexto

La secundaria El surco se ubicaba en una zona semirural al sur del municipio de la ciudad de Ensenada, a unos 14 km del centro urbano. Estaba dentro de una colonia sin ningún tipo de servicio público básico. Se encontraba rodeada de amplios campos agrícolas de cultivo de plantas de ornato y hortalizas, con clima seco y temperaturas templadas.

El camino de acceso hacia la comunidad era de concreto hidráulico, su construcción fue iniciada en julio del año 2021 (El Vigía, 2021) y tenía un puente vehicular sobre un pequeño arroyo. Este camino de moderna construcción era el principal para acceder a la comunidad y contrastaba con los caminos secundarios de terracería que eran parte del entorno semirural donde se observaban pequeñas viviendas de construcción sencilla. A cada lado del camino había parcelas, en las cuales era común ver a jornaleros (as) trabajando; todos cubiertos de la cabeza para protegerse del sol. Las tierras de esta región han sido ejidales desde el año 1937 (Escobedo, 2016). Con el paso del tiempo, algunos ejidatarios empezaron a vender sus parcelas a empresarios extranjeros, quienes comenzaron a explotar la tierra y contratar a Jornaleros Agrícolas Migrantes (JAM) en otras entidades.

Los empresarios agrícolas en la colonia eran, en su mayoría, de origen estadounidense. La población trabajadora estaba compuesta por personas originarias de

varias entidades del país, mayoritariamente de Oaxaca. Sin embargo, también había familias de Guerrero, Nayarit, Baja California Sur, entre otros estados. Con la llegada de las FJAM, la población creció al igual que las necesidades de servicios. En lo referente al ámbito educativo, la colonia, en sus inicios, no contaba con escuelas. El surgimiento de las escuelas en la zona estuvo relacionado con las demandas educativas de los grupos indígenas migrantes que fueron asentándose en la zona durante el decenio del 2010 al 2020. Inicialmente, las instituciones educativas fueron fundadas como espacios comunitarios por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe). El esfuerzo de las familias, docentes y líderes locales afianzaron los espacios escolares. Una maestra originaria de Ensenada prestaba sus instalaciones, unos salones sencillos construidos al final del camino pavimentado que servían para dar las clases de preescolar, primaria y secundaria.

La institución que gestionó la construcción del complejo educativo que comprende al preescolar, la primaria y la secundaria, fue un grupo político muy conocido en la colonia, esta agrupación contaba con influencia política importante. Esta organización integró a las personas que realizaron trámites para la construcción de los edificios del preescolar y la primaria durante el año 2021. Estas escuelas se adscribieron a la Coordinación Estatal de Educación Indígena. El último en construirse fue el primer edificio de la secundaria. La secundaria se inscribió a la Coordinación Estatal de Educación Migrante (CEEM).

Actores y sujetos de la gestión de El surco

En la escuela El Surco se identificaron a diferentes actores de la gestión: el profesorado; el estudiantado; los padres y madres de familia; la CEEM y a una congregación religiosa evangélica colindante a la escuela. Eventualmente, participaron también, con estrategias de gestión técnica, algunas organizaciones sociales sin fines de lucro convocadas por las maestras, sin embargo, su involucramiento no fue constante, por lo que no están incluidas en este apartado. A continuación, se describe quiénes eran estos actores y sus sujetos enteros.

El personal docente

En el ciclo escolar 2022-2023, conocí a tres docentes que formaban parte del equipo educativo de la escuela: el Dr. Israel, el maestro Alan y la maestra Josefa. Estos tres profesionales fueron los fundadores de la institución, cuya apertura se remonta al ciclo escolar 2020-2021. En ese periodo, desempeñaban sus funciones bajo contratos de interinato. Cabe destacar que la maestra Josefa asumía, además, una responsabilidad adicional al ejercer como encargada del campamento, función equivalente a la dirección escolar. Los docentes estaban afiliados al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

El doctor Israel cursó la Licenciatura en Física en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) y realizó estudios de posgrado, tanto de maestría como de doctorado, en el Centro de Investigación Científica y de Educación Superior de Ensenada (CICESE). En el ámbito personal, era padre de una niña de cinco años y mantenía una relación matrimonial con la profesora Josefa. Por solicitud de la entonces coordinadora de la CEEM, el Dr. Israel colaboró dirigiendo las sesiones del Consejo Técnico Escolar (CTE), así como elaborando las presentaciones correspondientes. Su incorporación al servicio docente se dio a partir de una recomendación de la maestra Josefa, quien le sugirió ingresar su documentación ante la Secretaría de Educación (SE) para aspirar a una plaza en el nivel secundaria.

La profesora Josefa repartía su tiempo entre las funciones directivas y las de docencia. La falta de tiempo por las diversas tareas asignadas es un aspecto que muchas veces no es destacado, pero adquiere relevancia en la gestión pedagógica (Ezpeleta, 1992b). Ella reconocía que disponía de poco tiempo para atender todo lo que le demandaba el puesto de responsable de campamento. Por otra parte, la maestra Josefa, como sujeto entero, era madre (de una pequeña de cinco años) y estaba casada con el Dr. Israel. Su profesión inicial era de odontóloga y otorgaba servicio médico dental en su consultorio por las tardes. La maestra entró a laborar en el sistema educativo estatal por asesoría de su madre, quien era maestra jubilada, y le otorgó su recomendación y asesoría para llevar su documentación a la SE. La maestra Josefa expresó:

Hace diez años, metí mi documentación en la secretaría y estuve cubriendo interinatos en varias secundarias. En la que más estuve fue en la secundaria Migoni. Después me enteré de que abrirían una escuela de educación migrante y yo pensaba que tal vez así podría basificarme en lo que terminaba la nivelación. Mi experiencia como docente ha sido intermitente. No ha sido continua. Entonces empecé en el 2011, tanto en telesecundaria, en la Montemar. Ahí estuvo tres años y luego me pasé a la Migón. Y luego estuvo intermitente en otras escuelas. Y bueno, en total yo creo que es que no se puede contar bien exactamente, pero intermitentes fueron, pues a partir del 2011 hasta la fecha. (Josefa, comunicación personal, 28 de marzo del 2023)

Por su parte, el maestro Alan era egresado de la Licenciatura en Física por la UABC y contaba con estudios de maestría en Electrónica y Telecomunicaciones por el CICESE. Antes de incorporarse formalmente al sistema educativo, había desempeñado diversos interinatos en el nivel secundaria, en funciones docentes frente a grupo. Además de sus labores pedagógicas, el profesor asumía tareas operativas dentro de la escuela, tales como mantenimiento básico (engrasado de candados, abastecimiento de gasolina para la planta eléctrica portátil, ensamble de mobiliario escolar, entre otras). Asimismo, era responsable de recibir a los visitantes, entre ellos personal de contraloría social, autoridades educativas, personas invitadas a dar pláticas o brigadas encargadas de la construcción de aulas.

En el ciclo escolar 2023-2024, el doctor Israel recibió la invitación para ocupar el puesto de coordinador en la CEEM. Así, en el mes de enero del 2024, la maestra Paz se integró al equipo docente por invitación de la maestra Josefa y el Dr. Israel.

La profesora Paz era bióloga egresada de la UABC y se integró al equipo docente por una invitación de la maestra Josefa y el Dr. Israel. Era madre de un niño de 11 años y una adolescente de 15. Su labor educativa se había centrado principalmente en la promoción de la educación ambiental y el trabajo comunitario. Fue precisamente en el contexto de un taller sobre reutilización de llantas, realizado en una comunidad próxima a la escuela, donde los docentes Josefa e Israel tuvieron oportunidad de conocerla. A partir de ese encuentro, le comentaron la posibilidad de trabajar en la secundaria y le

indicaron presentar su documentación ante la SE con el fin de incorporarse como docente en la institución.

En la tabla 13, se agrupan las características del personal docente adscrito a la escuela El surco.

Tabla 13

Personal docente de la secundaria El surco ciclo escolar 2023-2024

Docente	Profesión	Experiencia docente	Tipo de nombramiento
Alan	Licenciatura en física Maestría en electrónica y telecomunicaciones	4 años	Interinato
Israel	Licenciatura en física Maestría en Óptica Doctorado	4 años	Interinato
Josefa	Cirujano Dentista Nivelación pedagógica Licenciatura en Educación y Estudiante Licenciatura en Nutrición	10 años	Interinato
Paz	Bióloga	6 meses	Interinato

Nota. Elaboración propia.

Un primer aspecto que debe destacarse es la figura del maestro interino. El profesorado que cubre interinatos (contrataciones temporales ocupando plazas de maestras y maestros que dejan sus labores por acuerdo sindical, licencias o jubilaciones) llega a padecer la situación laboral porque no tienen una certeza laboral (Sandoval, 1996). Por otra parte, este tipo de contratación tiene el riesgo de que los docentes decidan cambiar de empleo, lo cual puede afectar la atención educativa y la dinámica escolar.

En El surco, el personal docente adscrito se sentía inseguro de su trabajo. La labor magisterial de los tres profesores era su principal fuente de ingresos, aunque no la única. Alan tenía un emprendimiento reparando equipos de cómputo y Paz continuaba dando sus talleres de educación ambiental y comunitarios. Los tres aspiraban a obtener una plaza en el sistema educativo público. Sin embargo, las escuelas campamento -como son conocidas- constituyen una estructura particular del sistema estatal que no permite que los docentes pidan su cambio a otro tipo de secundarias, como las generales. La razón es que están agrupadas bajo la organización de la CEEM que, en algún momento, dependieron del Programa de Educación Preescolar y Primaria para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (Pronim). De manera que el profesorado solo podía cambiarse, en su caso, a otro plantel dentro de la CEEM.

Esta circunstancia los obligó a esperar a que se les otorgara una plaza base específica para el pequeño subsistema que conforman las 19 escuelas de la CEEM. Solo la maestra Josefa participó recientemente en la convocatoria de ingreso de la Unidad del Sistema para la Carrera para las Maestras y los Maestros (USICAMM) para concursar por una plaza base magisterial en el sistema de escuelas secundarias generales. Obtuvo el puntaje requerido, sin embargo, aún no le habían asignado escuela. Es probable que tenga que dejar la secundaria de la CEEM debido a su posible asignación en un futuro en función de las necesidades del servicio educativo y a la existencia de plazas vacantes (USICAMM, 2024). Los docentes Alan y Paz manifestaron sus deseos de obtener su base, no obstante, no cumplían con el perfil requerido. Alan no había realizado una nivelación pedagógica que era un requisito para obtener una plaza base y Paz no tenía con el tiempo de antigüedad mínimo que eran seis meses.

El escenario laboral del profesorado de la CEEM fue causa de tensiones entre algunos maestros y maestras y la Secretaría de Educación (SE) de Baja California; en este grupo, se encontraba la maestra Josefa. Exigían que a los docentes interinos se les concediera una plaza base.

Independientemente de su situación laboral, las interacciones entre los docentes de El surco eran cordiales y colaborativas. Su relación con el estudiantado también se caracterizaba por el respeto y el afecto. Con las madres de familia y los integrantes de la

congregación religiosa, había una relación de apoyo mutuo. Pero, con la coordinadora de la CEEM, las relaciones presentaban otro matiz, como se explicará más adelante.

La Coordinación Estatal de Educación Migrante

La Coordinación constituye un actor de la gestión por la función que le es encomendada por la SE. El coordinador es designado por la secretaría y durante el desarrollo de la investigación, desde el ciclo escolar 2022-2023 hasta el 2023-2024, se presentaron tres cambios en la coordinación. Primeramente, estuvo la maestra Sandell quien fungió como coordinadora en el año 2022. Posteriormente, el coordinador fue el doctor Israel, quien antes ocupaba un puesto docente en la secundaria El surco. Él permaneció durante seis meses en el año 2023. En el periodo que duró su coordinación, las relaciones con los docentes de El surco se mantuvieron en términos de colaboración. La última coordinadora, la maestra Zaira, inició sus funciones en el año 2024 y cuando finalizó el trabajo de campo aún continuaba en el puesto. Su relación con el personal de la secundaria derivó en situaciones tensas.

La CEEM constituye un subsistema educativo que, a diferencia de otras modalidades, carece de reglas de operación propias. Tras la desaparición del último programa específico que la respaldaba —el PAPEM—, la CEEM quedó subsumida bajo la normatividad aplicable a las escuelas públicas regulares. Este hecho resultó contradictorio, pues desconoció la naturaleza diferenciada del servicio que se ofrecía a menores en situación de movilidad.

Tal como lo expone la maestra Zaira en entrevista:

como subsistema no hay reglas de operación dentro nuestra modalidad, hay para indígenas, hay para la regular, hay para telesecundaria... pero para el caso de migrante es difícil, anteriormente nos contaban como programa y planeación [el departamento], con muy pocos alumnos nos daba otro interino y otro grupo. Ahora, como estamos más apegados a la normatividad, pues nos cuentan con las reglas de una escuela regular, lo cual es muy difícil para nosotros -por el tipo de matrícula- cumplir con esos objetivos.
(Zaira, comunicación personal, 19 de agosto del 2025)

La coordinadora expuso la tensión entre la normatividad estandarizada y las condiciones reales de atención a la población migrante. Mientras que otros subsistemas - como la educación indígena o la telesecundaria- cuentan con lineamientos y reglas de operación específicos, la CEEM se enfrenta a la paradoja de atender una matrícula fluctuante, de alta movilidad y con necesidades singulares, bajo el mismo marco regulatorio diseñado para escuelas regulares con población que se espera estable. Esta situación dificulta la asignación de recursos, la planeación académica y la posibilidad de ofrecer apoyos complementarios, limitando así el cumplimiento de los objetivos institucionales y la garantía del derecho a la educación en condiciones de equidad.

El subsistema presentó dificultades operativas estructurales derivadas de la ausencia de figuras intermedias de autoridad —tales como directores, supervisores, Asesores Técnicos Pedagógicos o auxiliares administrativos— que en otros modelos educativos facilitan la distribución de responsabilidades, acompañamiento pedagógico y supervisión institucional. En entrevista, la maestra Zaira señala: “Como no hay directores o ATPS en la modalidad, muchas veces el responsable es el profesor encargado que también tiene grupo” (Zaira, comunicación personal, 19 de agosto del 2025).

Esta carga adicional recae también en los responsables de campamentos o los llamados Encargados, quienes deben asumir tareas directivas sin contar con el tiempo, la capacitación ni los apoyos propios de un órgano intermedio formal.

Las familias

Las madres y padres de familia del alumnado de la secundaria, en su mayoría, trabajaban como jornaleros agrícolas en las parcelas aledañas a la escuela, donde se cultivaban flores de ornato y legumbres. Una proporción importante de familias se autoadscribían como mixtecos y provenían de diversos municipios del estado de Oaxaca; en los últimos años, se habían asentado en la comunidad. Sin embargo, también había familias originarias de Sinaloa, de Baja California Sur y de Baja California.

Aunque la asistencia de los padres de familia no era cotidiana, sí concurrían a las reuniones convocadas por los docentes. Con el propósito de conocer a los sujetos de la gestión pertenecientes a las FJAM, se entrevistó a cinco madres de familia y un padre.

Cuatro de ellos se reconocieron como indígenas originarios de la región mixteca y expresaron ser trabajadores agrícolas que hace tiempo fueron migrantes. Con el paso del tiempo, permanecieron más tiempo en la región. Al ser entrevistados ya eran asentados, algunos viajaban a sus lugares de origen por motivos personales, pero ya no seguían ninguna ruta migratoria. En la tabla 14, se caracterizan a los padres de familia entrevistados.

Tabla 14

Características de los padres y las madres de familia entrevistados

Persona	Lugar de origen	¿Se reconoce como indígena?	Lengua originaria
Julieta	Oaxaca	Si	Mixteco
Benito	Oaxaca	Si	Mixteco
Flor	Nayarit	No	Español
Susana	Baja California	No	Español
Mari	Oaxaca	Si	Mixteco
Juanita	Oaxaca	Si	Mixteco

Nota. Fuente. Elaboración propia.

Durante el transcurso de mi trabajo de campo, observé a otras familias que también eran originarias del estado de Oaxaca. La mayor parte de estas familias viajaron en compañía de varios integrantes: hijos, hijas, madres, padres, hermanos, hermanas y

abuelos. En las entrevistas, reconocieron que era difícil regresar a la entidad por diversas razones: la lejanía, los gastos, dejar a la familia y el trabajo. La Sra. Juanita explica acerca de este tema:

Soy originaria de Oaxaca, de San Martín el Grande. Trabajo en los campos de menta. Ya tengo muchos años viviendo aquí. No he ido a Oaxaca desde hace mucho. Mi esposo y mis hijos grandes trabajan en el campo. Mi suegra, hermanos y mamá también son de Oaxaca, también están acá. Mis dos hijos mayores ya son de veintitantos que nacieron en Oaxaca, mi hija Rosalía que va en segundo y otras dos hijas más pequeñas ya nacieron aquí. No creo que regrese a Oaxaca porque está lejos y es muy caro ir en autobús y sumamente cansado. Mis hijos mayores ya no estudiaron, se dedicaron también a trabajar en el campo desde chicos. (Señora Juanita, comunicación personal, 12 de febrero)

Como lo reporta la revisión de la literatura (Velasco, 2013; Velasco y Coubes, 2020 y Velasco et al. 2014), las FJAM que arriban a los campos de cultivo pernoctan en las galeras que el empresario agrícola destina para sus trabajadores. Este es el caso de las familias de los NNA que asisten a El surco. Varias de ellas se han asentado en la zona rentando viviendas económicas y otras más todavía habitan en galeras:

Las galeras son unos muros largos de cemento que forman dos hileras. Estos muros forman las paredes traseras de unas habitaciones muy pequeñas. El frente es de lámina en un mal estado. Cada hilera tiene 10 habitaciones rectangulares de 3m x 2.5m aproximadamente, separados por láminas (viejas, deformes y oxidadas). Estas sirven de separación de un cuarto y otro, no llegan hasta el techo, es decir, antes de llegar al techo hay una separación de aproximadamente 30 cm que está cubierta con plásticos negros o tela reciclada de malla sombra. El techo también es de lámina.

El piso es de tierra. Cada espacio-habitación tiene una “estufa” de cemento con una parrilla de metal. Todos usan leña para cocinar. La separación entre la primera hilera y la segunda no es mayor a metro y medio. Las puertas son de lámina sin cerrojo, solo un orificio para pasar una cadena y un candado. La última hilera da

al “patio”: un espacio rectangular de 20 metros de ancho también con piso de tierra. Al otro lado del patio, hay unos lavabos de cemento para lavar ropa con una techumbre de cuatro palos de madera con láminas en mal estado. Hay unos espacios hechos de tabla roca vieja y con pintura desgastada de 1.5 m de largo x 2 m aproximadamente de ancho separados en dos para bañarse. Hay unos tendederos comunitarios. Hay tres tambos de 500 ml de agua. Hay una llave de agua, es comunal, está al ras del piso con manguera.

Detrás de los lavaderos hay una cañada donde se arroja la basura. Una pila de botes de aluminio de cerveza e infinidad de desechos de pet. Hay cinco tazas de baños comunitarios en cubículos de madera donde solo cabe una persona. Son baños secos en pésimo estado, sucios y con materia fecal por todo el piso. (Vilchis, 2024, diario de campo)

Las galeras estaban ubicadas en una zona de difícil acceso, rodeadas por caminos de terracería, en medio de extensos cultivos de flores de ornato. Tuve la oportunidad de conocerlas gracias a la invitación de Celeste, una alumna de segundo grado de secundaria. En los meses de septiembre y octubre, se intensifica el cultivo de flor de cempasúchil, y Celeste deseaba compartir con la maestra Paz y conmigo la belleza de los campos en plena floración. La visita se realizó en domingo, día de descanso para ella como jornalera. Nos recibió en las galeras y, con entusiasmo, nos ofreció un recorrido espontáneo por el entorno, guiándonos desde su experiencia cotidiana. El ingreso estaba restringido exclusivamente a quienes habitaban el lugar, en las figuras 8 y 9 se muestran las galeras.

Figuras 8 y 9

Galeras en línea (izquierda) y el interior de una de las habitaciones (derecha)



La mayor parte de los padres y madres entrevistados, al preguntarles acerca de las dificultades de vivir lejos de su lugar de origen, coincidieron en señalar que una de ellas es la discriminación. Licón y Páez (2024) afirman que “el racismo, profundamente arraigado en la sociedad mexicana, ha sido un factor determinante en la marginación y exclusión social de miles de personas, particularmente aquellas procedentes de comunidades indígenas” (p. 1). Todos y todas afirmaron haberse sentido discriminados en algún momento y señalaron que no se han erradicado las prácticas discriminatorias. La señora Mari mencionó que el motivo principal de la discriminación había sido el uso de su lengua. Como se mencionó en el apartado de los antecedentes de investigación, Pérez et al. (2020) hacen notar la falta de reconocimiento de la lengua y cultura de las personas JAM. Así mismo, Rojas (2011; 2017) señala que la discriminación está presente en este sector poblacional.

Yo también hablo mixteco. Yo nomás lo hablo porque mis hijos no hablan. Es que ya no quieren, pues. Yo les puedo enseñar, pero no quieren. Yo lo entiendo perfectamente. El problema es que antes había mucha discriminación; no teníamos nosotros esa libertad de hablar... no nos sentíamos con la confianza de decir en mixteco y por eso se fue perdiendo un poco, pero claro que ahorita lo aceptan más. Aparte, no sé... los niños están acostumbrados al español. La discriminación nos dañó mucho. (Señora Mari, comunicación personal, 15 de febrero de 2024)

Lo anterior puede definirse como racismo lingüístico que, de acuerdo con Licón y Páez (2024) es “un fenómeno complejo que se entrelaza profundamente con las estructuras de poder y las construcciones sociales de identidad” (p. 2). La señora Julieta también manifestó que sí hay discriminación:

La discriminación todavía está mucho en la sociedad, pero hay que hacer conciencia que todos tenemos los mismos derechos y dejar de sentirnos superiores, porque si no cómo nos ayudamos como sociedad si no nos ayudamos si seguimos con esa idea. (señora Julieta, comunicación personal, 15 de febrero del 2024)

Es importante destacar que los padres y madres de familia llegan a la escuela con posturas predefinidas relacionadas con el desempeño de sus hijos e hijas, o preocupados por los términos de evaluación porque son sabedores que los alumnos y alumnas están en desventaja por su situación de movilidad y porque la mayoría trabajaban también en el campo. A ellos les preocupa que terminen la escuela, por lo menos el nivel básico. Por ello, brindan su apoyo en tareas específicas que le son solicitadas por los docentes. Una de ellas fue la conformación de comités para solicitar financiamiento. Este tipo de participación implica un mayor compromiso por la disponibilidad de tiempo para llevar a cabo diferentes actividades. Galván (1997) afirma que algunas familias, desde “los límites y posibilidades que les confieren sus condiciones de vida, dedican tiempo, dinero, esfuerzo y trabajo para mantener las actividades” (p. 150).

El alumnado

Desde una perspectiva de la gestión pedagógica, centrada en los procesos de enseñanza y aprendizaje, se reconoce al alumnado como el sujeto fundamental de la acción educativa. Durante el ciclo escolar 2023-2024, la escuela registró una matrícula total de 44 estudiantes, conformada por niños y niñas —la mayoría hijos e hijas de jornaleros agrícolas— que participaban de manera intermitente en labores de campo.

Una parte significativa del grupo se identificó como perteneciente al pueblo mixteco, y algunos de ellos conservaban el uso de su lengua originaria. Esta dimensión étnica y lingüística constituye un componente relevante para el análisis de la diversidad sociocultural del estudiantado. La tabla 15 presenta la distribución de la matrícula según género, así como la condición originalmente como migrantes entre aquellos provenientes de otras entidades federativas distintas a Baja California, aunque actualmente se encuentran asentados en la región.

Tabla 15

Alumnado por géneros y cantidad de migrantes

Grado	Mujeres	Originarios de otra entidad	Hombres	Originarios de otra entidad
--------------	----------------	--	----------------	--

1°	9	3	8	6
2°	5	3	5	3
3°	6	5	9	6
Totales	20	11	22	15

Nota. Elaboración propia

Dentro del salón de clases, las y los estudiantes se mostraban poco expresivos, sin embargo, la relación entre ellos era cordial, igual que con sus maestras y maestro. En general, durante el lapso observado, las relaciones con sus madres eran afectivas y respetuosas. La mayoría del estudiantado se reconocía como migrante. Eran silenciosos, tímidos e introvertidos. Usaban regularmente su tapabocas (originalmente como medida para prevenir el Covid 19), incluso de algunos y algunas no conocí su rostro en su totalidad. Rebolledo (2015) recoge las percepciones de diversos docentes en torno a la timidez y la escasa participación de NNA indígenas oaxaqueños, específicamente de origen chinanteco. La autora subraya que los silencios no deben entenderse únicamente como rasgos individuales, sino como expresiones derivadas de las situaciones escolares que remiten a dinámicas escolares particulares.

Desde mi experiencia como investigadora, coincido con dicha postura: durante varias sesiones en el nivel secundaria, observé que los NNA mostraban una actitud silenciosa. No obstante, en determinados contextos lograron compartir intervenciones significativas, es decir, expresiones que daban cuenta de sus saberes y perspectivas propias. Tales momentos ocurrieron, principalmente, en tres tipos de escenarios: actividades lúdicas desarrolladas en la asignatura de inglés; dinámicas kinestésicas que despertaban su interés; y propuestas impulsadas por personas externas que visitaban la escuela y presentaban temáticas específicas.

Rebolledo (2015) sostiene que estas formas de participación responden a un entramado contextual que involucra múltiples dimensiones de la interacción, según el “cómo, dónde, cuándo y con quién se estaba interactuando” (p. 95). Lo anterior coincide

con la relación que establecí con varios de los menores, quienes no participaban y eran silentes en clases habituales y por el contrario, durante las clases de inglés compartían diálogos:

Sam es un joven de 15 años de origen mixteco. Regularmente no habla en clases. La maestra le pidió que cerrara el portón. La maestra me indicó que lo acompañara y supervisara; que se apretara bien el candado. Caminamos en silencio y al llegar al portón comenté que el paisaje antes verde por las lluvias de enero, ahora en abril estaba seco. Fue un comentario casual del que yo no esperaba respuesta. Sorpresivamente Sam dijo: “en Oaxaca siempre es verde”. (Vilchis, 2024, diario de campo)

Los silencios manifestados, en diversas situaciones, obtienen su significado en contextos particulares, por lo que no pueden considerarse una característica inmutable de un grupo o una cultura (Rebolledo, 2015). Los y las alumnas eran cumplidos en los trabajos que le eran solicitados por sus profesores(as). Eran respetuosos de las indicaciones que les daban y realizaban las tareas con diligencia.

En cuestiones emocionales y como sujetos enteros, la población estudiantil de la secundaria presentaba múltiples problemáticas. Uno de ellos, de especial relevancia, lo observé de primera mano con Celeste, una niña de 13 años de origen mixteco.

Celeste caminó conmigo hacia el comedor. Me preguntó “¿Maestra, usted sabe que es la ansiedad?” Solo dije “Sí” (prestando mucha atención). Ella continuó: “A mí me dan ataques de ansiedad, me sudan las manos, me late mi corazón muy rápido y me siento, así como desesperada”. Yo la miré interesada y asentí para que continuara. Ella siguió: “Es que yo tenía un novio y me terminó, al principio solo me sentía triste, pero después lloraba mucho y empecé a sentir eso de la ansiedad y vi en un *Tik tok* que una solución era cortarse”. En ese momento subió la manga de su sudadera y me mostró varias cicatrices en su muñeca izquierda. Yo me impresioné, pero traté de disimular mis emociones para que continuara. Ella me mostró la cicatriz más reciente: una línea de costra delgada y seca. En ese brazo tenía cuatro líneas más de antiguas cicatrices. Yo me entristecí y la abracé con mi

brazo izquierdo y seguimos caminando muy lento. Llegamos al comedor y guardamos silencio, nos miramos con complicidad asumiendo que ya no podíamos continuar con el tema. (Vilchis, 2023, diario de campo)

El problema de las autolesiones lo observé en tres niñas de la secundaria. Sin embargo, solo Celeste expresó lo que ella creía que era la causa de este comportamiento. Casanova y Cetina (2024) definen las autolesiones como “conductas autoinfligidas provocadas deliberadamente en el propio cuerpo sin intención suicida, principalmente en la piel” (p. 199). Las autolesiones o *cutting* pueden ser casi imperceptibles o por el contrario sumamente notorias. Las conductas más comunes son rasguños, cortes, golpes, quemaduras y mordeduras (Casanova y Cetina, 2024). Las autoras puntualizan que estos comportamientos se presentan con el fin de aliviar dolores emocionales significativos y así percibir el dolor físico sobre el emocional, dado que, si se experimenta dolor, esta puede generar un cierto alivio de la ansiedad. El número de adolescentes que recurren a las autolesiones va en aumento, este tipo de conductas es más común en las mujeres (Casanova y Cetina, 2024).

Como lo reporté en el apartado de revisión de estudios, entre ellos los realizados por Rojas (2006) y Yurén et al. (2011), han evidenciado que las poblaciones migrantes enfrentan de manera recurrente problemáticas vinculadas a la salud mental y física, lo que subraya la vulnerabilidad estructural que caracteriza sus trayectorias de vida. Particularmente, el tema de las autolesiones de Celeste lo reporté con la profesora Josefa. Le llamé vía telefónica y le expliqué la situación. Ella agradeció la información y mencionó que reportaría el evento siguiendo los protocolos de protección integral escolar.

La congregación religiosa

La congregación religiosa ubicada junto a la escuela secundaria disponía de un albergue y una cocina comunitaria que operaban como espacios de apoyo solidario. El pastor y tres mujeres encargadas del área alimentaria se distinguían por su trato amable y servicial hacia la comunidad escolar. Tanto el personal docente como el estudiantado mantenían una relación cordial con los integrantes de la congregación, manifestando de forma constante su agradecimiento por el sustento y acompañamiento brindados. De

martes a viernes, la congregación ofrecía desayunos calientes que beneficiaban directamente a estudiantes y docentes. La mayoría de los y las jóvenes de la escuela desayunaban a las 9:00 hrs. Algunos (aproximadamente 10 de ellos) no asistían porque, dijeron, practicaban otra religión. Durante toda mi estancia observé que, los lunes, día en el que no había servicio de cocina, el alumnado no ingería ningún alimento. Algunos de ellos expresaron que era el único alimento que tomaban durante la mañana. El personal docente y alumnado se relacionaban cordialmente con el personal de la congregación y se mostraban agradecidos por la alimentación y apoyo brindados.

También, la congregación permitía usar sus instalaciones como salas o aulas para actividades escolares cuando en la escuela no era posible. Por ejemplo, en cierta ocasión, había un enjambre de abejas en la escuela y las clases fueron en el albergue.

Tal como señalé previamente, la interacción entre las mujeres encargadas de la cocina y la comunidad escolar se caracterizaba por un trato amable y afectuoso. Las maestras las consideraban para los eventos sociales en la escuela, a los cuales asistían si el pastor lo permitía, la maestra Paz recordó:

Fui a invitar a las cocineras a la actividad del trueque y estaban emocionadas. Me dijeron que le pidiéramos permiso al pastor para que las dejara venir mañana. Fui con el pastor y sí las dejó... solo que comentó que ese día no habría comida temprano hasta que ellas regresaran a trabajar a la cocina, yo le dije que estaba bien que el trueque cuando mucho era una hora. (maestra Paz, comunicación personal, 3 de junio)

En los planteles, los sujetos enteros, como protagonistas de la gestión, transformaban a las escuelas desde las realidades y las necesidades de aprendizaje de los menores en su contexto particular como familiares de jornaleros agrícolas migrantes.

Gestión pedagógica de la secundaria El surco

Las estrategias de gestión pedagógica en las escuelas de la CEEM tienen una dinámica específica. Como se describió antes, la CEEM está conformada como un pequeño subsistema estatal de 19 escuelas para ofrecer servicio educativo a los NNA de

FJAM. Durante el ciclo escolar 2023-2024, hubo reducción de matrícula en los diferentes niveles que atiende la CEEM. Durante el ciclo escolar 2022-2023, se reportó la atención a 872 NNA de los niveles de preescolar, primaria y secundaria en los municipios de Mexicali, Ensenada y San Quintín (Sandoval, 2022); mientras que en el ciclo 2023-2024 se inscribieron 835 alumnos y alumnas (CEEM, 2024).

Para el análisis de este apartado, se narra una jornada cotidiana en la escuela, como punto de partida para comprender sus dinámicas internas. Posteriormente, se retoma el planteamiento de Ezpeleta (1992b), quien propone que la gestión pedagógica en la escuela singular se estructura en tres dimensiones: política, administrativa y técnica. Cada una de ellas se articula mediante un entramado de estrategias que configuran el funcionamiento escolar. A continuación, se presentan las estrategias de gestión identificadas en la escuela El surco.

Un día cotidiano en la secundaria El surco

En el último tramo de mi recorrido hacia la escuela, era común coincidir con alumnos y alumnas de la secundaria que caminaban hacia el plantel. Me daba gusto verlos(as) y los invitaba a continuar el camino conmigo, ellos(as) siempre accedían. Juntos, hacíamos el trayecto hasta el portón, donde ya esperaban otros estudiantes y el maestro Alan se encontraba abriéndolo. Durante esos minutos, los docentes y yo conversábamos brevemente sobre temas cotidianos como el clima o el tránsito desde la ciudad, y yo aprovechaba para hacer preguntas relacionadas con la dinámica escolar: ¿siempre eres tú quien abre el portón? ¿alguien más, además de los docentes, puede ingresar a la escuela? Se percibía un ambiente cordial entre los docentes; según el tema de conversación, reían o el maestro Alan hacía algún comentario en tono de broma. Yo me sentía integrada y con el trato cotidiano pude hacer amistad con Josefa y Paz.

Las clases iniciaban puntualmente a las ocho de la mañana, los alumnos (as) permanecían sentados ante la presentación del tema por parte del profesor o profesora, generalmente eran silenciosos y hablaban poco. A las nueve, los alumnos y alumnas salían con calma hacia el comedor comunitario de la congregación religiosa. El maestro Alan siempre encabezaba el grupo, y esperábamos de pie hasta que los estudiantes recibían sus platillos y se acomodaban en los asientos. Como parte de la rutina, el profesor solicitaba

al alumnado que saludara al personal de la congregación. Sin embargo, el saludo solía ser tan tenue que, en ocasiones, el maestro comentaba que no lograba escucharlos.

Los alimentos eran variados, nutritivos y sabrosos, con base en proteínas como el pollo o el huevo y productos derivados del maíz. Los platillos más frecuentes incluían huevos guisados en diversas formas, acompañados de frijoles o arroz; entomatadas de pollo, papas con chorizo, quesadillas de soya y chilaquiles con pollo, entre otros. Los menos comunes eran las albóndigas o preparaciones con carne de res. Una vez por semana se ofrecían *hot cakes* con huevos revueltos. Las bebidas disponibles eran siempre café y atole de avena. Siempre disfruté la comida, y las empleadas de la cocina me trataban con respeto, llamándome *miss* y ofreciéndome porciones adicionales. Sin embargo, nunca acepté más, pues me sentía apenada de consumir alimentos que quizá alguien más necesitara.

Durante el desayuno, la mayoría de los alumnos y alumnas permanecían en silencio. A veces platicaban entre ellos entre murmullos. Aun así, el ambiente en el comedor era pacífico y acogedor. Al finalizar, los estudiantes llevaban sus trastes sucios a los botes destinados para ello. El maestro Adrián les recordaba siempre que no dejaran alimentos, además de la importancia de lavarse las manos en el baño ubicado antes de salir del comedor.

El receso comenzaba a las 11:00. Los alumnos salían al patio, conversaban entre ellos y se percibía una atmósfera de tranquilidad. En esa escuela, solo dos niños varones corrían en un juego de lanzar un balón suave, similar al tradicional “quemados”. Cuando el maestro Alan proponía jugar fútbol, casi todos los estudiantes corrían al campo y se organizaban rápidamente para el partido. Todos los varones participaban activamente, mientras un pequeño grupo de cuatro o cinco niñas observaba, animaba con porras o recogía florecitas amarillas silvestres que crecían cerca de la malla ciclónica.

Durante el partido, las maestras y yo conversábamos mientras observábamos el juego. De esas charlas informales surgieron muchos de los datos más relevantes para mi estudio. Al finalizar las clases, los docentes indicaban al alumnado que realizaran el aseo de las aulas. Los estudiantes ya estaban organizados: sin necesidad de palabras, uno

tomaba la escoba, otro la cubeta, otro el trapeador; alguien más se encargaba del bote de basura, otro limpiaba el pizarrón y una alumna pasaba un trapo por los estantes. En aproximadamente cinco minutos, con la colaboración de todas y todos, las aulas quedaban completamente limpias.

Las y los estudiantes hacían una fila antes del portón en espera de que el maestro Alan abriera. Afuera, una madre de familia en su vehículo esperaba a su hija y una abuelita a su nieta, los demás salían y caminaban rumbo a casa solos y solas, algunos de ellos se acompañaban en pares o tríos.

Gestión política

Durante mi observación, la gestión política de la escuela El surco estuvo atravesada, principalmente, por las condiciones laborales de las y los docentes y las tensiones que surgieron a partir de ellas. El cuerpo docente enfrentaba condiciones de precariedad laboral similares a las que experimentaban sus colegas en otros planteles pertenecientes a la CEEM. En este contexto, los contratos interinos se traducían en una constante incertidumbre tanto económica como laboral. Esta situación se vincula con los hallazgos presentados en la revisión de literatura, particularmente en las investigaciones de Schmelkes (2022) y Rojas (2004, 2006, 2017), quienes han documentado que el entorno laboral en estas escuelas está caracterizado por desfavorables condiciones sociales, laborales y económicas. De manera específica, Rojas (2006) destaca la persistencia de estructuras laborales inequitativas, en las que el ejercicio docente se ve obstaculizado por la falta de reconocimiento institucional, el escaso valor social atribuido a su labor y las limitadas oportunidades de formación continua.

Ezpeleta (1992b) enfatiza que, para el Estado, la escuela es una unidad administrativa que está dentro de un sistema y cumple una reglamentación. Dentro de esta reglamentación se encuentran las condiciones laborales docentes: el salario, los días laborables y la regulación de los y las docentes como trabajadores. Sin embargo, para Ezpeleta “las condiciones de trabajo son inseparables de las condiciones de enseñanza y ambas sostienen una diferencialidad institucionalmente conformada” (Ezpeleta, 1992a, p. 30).

En el caso de la CEEM, no existían mecanismos claramente establecidos para que el personal docente accediera a una plaza magisterial de base. A diferencia de las escuelas generales, donde dicho acceso podía gestionarse mediante los procesos estipulados por la USSICAMM. Las dos profesoras y el profesor que laboraban en la secundaria contaban únicamente con plazas interinas. Esta situación generaba una constante inseguridad laboral derivada de la inestabilidad en la renovación de sus contratos, además de excluirlos de los procedimientos formales de selección y asignación docente. La maestra Josefa externó su preocupación acerca de lo anterior: “en la CEEM pocos tienen plazas definitivas, la mayoría son interinos, recién bajaron el sueldo. Les preocupan los rumores que la educación migrante desaparecerá” (Maestra Josefa, comunicación personal, 27 de febrero de 2023). En el mismo sentido, la maestra Paz explicó que “Trabajo de lunes a viernes y es un interinato, de duración un año de enero a diciembre, ¿te imaginas? no tengo ninguna certeza de que pueda continuar trabajando” (Maestra Paz, comunicación personal, 8 de mayo de 2024).

Entonces, las condiciones laborales del cuerpo docente de El Surco eran: trabajar en escuelas apartadas de la ciudad y sin servicios públicos básicos; estar cubriendo interinatos; atender de forma multigrado cuando faltaba alguno de ellos y, además, en el caso de la maestra Josefa, desempeñar funciones como encargada de dirección sin remuneración extra. Ella comentó que:

Soy la encargada de dirección, de gestionar... pues gestionar los recursos. Me encargo también de apoyar a los padres de familia, apenas hice lo que nos van a dar el recurso del PIMMEE [Programa de Insumos y Mantenimiento para el Mejoramiento del Entorno Educativo]. De hecho, vamos a tener una junta con los padres de familia cuando ya tenga el recurso para saber qué se va a hacer con ese dinero del PIMMEE. (Maestra Josefa, comunicación personal, 28 de marzo 2023)

Al analizar estas condiciones desde una perspectiva interseccional, es posible señalar que el profesorado se veía atravesado por inequidades tanto estructurales como sociales. Creenshaw (1991) acuñó el concepto de interseccionalidad para definir cómo se relacionan las desigualdades de las mujeres afroamericanas por razones de raza y género. La autora explicó a través de una metáfora de un cruce de caminos en los cuales podía

sucedan un accidente causado por un automóvil o por varios, e incluso, se podrían presentar colisiones con otro tipo de vehículos que al mismo tiempo transitaran por dicho cruce. Las discriminaciones pueden ser originadas por una condición —género, clase, raza— o por el enlace de varias. Tomando como referencia este concepto, planteo que las y el docente de la secundaria vivían condiciones laborales precarias en un contexto de alta marginación.

Además, Creenshaw (1991) apunta que hay tres dimensiones en la interseccionalidad: estructural, política y representacional. En las condiciones magisteriales de las y el docente de El Surco se observa la dimensión estructural, referida al lugar que ocupan en la escuela estos docentes desempeñando labores multigrado (sin haber sido formados en ellas) y con labores de dirección. En la dimensión política, los docentes interinos tienen menores posibilidades de exigir sus derechos ante el sindicato o ante la Secretaría de Educación (SE) del estado. En la dimensión representacional, se refiere a la construcción social que se tiene de los maestros y las maestras en estas circunstancias, por ejemplo: quienes son menos preparados o no han terminado sus estudios profesionales, deben estar ahí. Ezpeleta (1992b) señala que los (as) maestros (as) menos experimentados son enviados a sitios alejados, en condiciones de foráneos. En este caso, la CEEM llega a contratar a personal menos experimentado o sin las credenciales que les permitirían acceder a una plaza base.

La incertidumbre laboral —entendida como la ausencia de estabilidad y seguridad en el empleo— afectaba significativamente el estado emocional de las docentes y del docente. Durante las entrevistas, se evidenció cómo esta condición impactaba sus vivencias cotidianas; en particular, el profesor Alan manifestó sentimientos de preocupación y malestar al abordar el tema. Él opinó al respecto que:

Aquí todavía no tenemos una estructura formada... no hay una estructura tan formal como una escuela normal o regular, más bien la estructura es muy poca. Nada más tenemos el jefe de coordinación, de ahí... ni siquiera tenemos directores, solo son encargados de escuela o encargados de oficina, algo así le ponen. Entonces no tenemos supervisores, no tenemos zonas, solo tenemos las escuelas. (Maestro Alan, Comunicación personal, 28 de marzo 2023)

Para Alarcón y Rodríguez (2018), el indicador que más influye en la satisfacción laboral es el tipo de nombramiento, es decir, una plaza base les brinda a los y las docentes seguridad laboral. Además de este factor, los autores señalaron que las posibilidades de promoción y la antigüedad también contribuyen a que el magisterio disfrute de mayor estabilidad laboral. Durante el periodo de observación, la maestra Josefa impulsó, junto a otras docentes de otras escuelas de la CEEM, estrategias de gestión política para mejorar la situación laboral. Ella mencionó: “Estamos expresando nuestro derecho de obtener el 6+1, que consiste en tener una antigüedad mayor de seis meses, si cuentas con preparación y cumples con el profesiograma, yo no entiendo porque no se dan las bases” (Maestra Josefa, comunicación personal, 28 de marzo del 2023). Considero que la afirmación de la maestra respecto al cumplimiento de los requisitos para acceder a una plaza base es legítima y evidencia una trayectoria profesional sostenida. El hecho de que cumpla con el profesiograma establecido por la Secretaría de Educación (SE), cuente con una nivelación pedagógica pertinente y acredite más de seis meses de antigüedad, pone de manifiesto no sólo su preparación, sino también su compromiso institucional. En este sentido, resulta preocupante que, a pesar de reunir los criterios formales, persistan obstáculos estructurales que limitan el acceso a una plaza definitiva, lo cual genera tensiones laborales innecesarias y afecta la estabilidad del ejercicio docente. La principal estrategia de gestión política consistió en ingresar oficios al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) para su reconocimiento oficial como parte del magisterio. El contenido era una demanda para la obtención de las plazas bases.

No obstante, la incertidumbre laboral se vio intensificada ante la falta de reconocimiento sindical, lo cual tiene implicaciones significativas para el profesorado afectado. Esta situación fue documentada en una comunicación dirigida al entonces Presidente de la República, Lic. Andrés Manuel López Obrador, en la que se expresó lo siguiente: “Por la vía sindical hemos recibido amenazas y discriminaciones por ser interinas, y negación de documentos que hemos solicitado a nuestra coordinadora estatal” (s/p)”. En la figura 10 se muestra un borrador de este documento. Esta situación generó preocupación y estrés entre el profesorado de la secundaria. La maestra Josefa y el profesor Alan manifestaron su disgusto ante el descuento de la cuota sindical proveniente de un sindicato que no los reconocía: “Tengo incertidumbre porque el

sindicato no me reconoce, o sea, el sindicato dice ‘yo no te propongo, yo no te propuse, yo no peleo por ti’, o sea, me descuentan cosas del sindicato, pero no me reconociste” (Maestro Alan, comunicación personal, 28 marzo 2023).

Sandoval (1985) marca el aspecto de la incorporación sindical colectiva que envuelve al profesorado, aún aquellos que desean permanecer al margen. Todas y todos los docentes deben estar adscritos al gremio sindical si desean entrar al servicio. La autora hace notar que así se mantiene el poder del SNTE a nivel nacional. Su influencia y control sobre la base magisterial le otorga fuerza ante el estado para negociar posiciones políticas. No obstante, pertenecer al SNTE no garantiza la atención a la totalidad de sus agremiados. Sandoval (1985) subraya el “carácter de invisibilidad” (p. 95) del SNTE. Esta invisibilidad se basa en una idea generalizada: “lo sindical tiene su espacio propio, que no se roza con las actividades escolares” (p. 96). Este carácter explica la participación sindical que algunos docentes consideran como opcional, sin embargo, la autora señala que la vida sindical no es optativa en tanto que ejerce un control y siempre tiene una intencionalidad política.

El profesor Alan aseguró que no había habido avances en la obtención de plazas base por parte de la CEEM, ni por el sindicato; sin embargo, sí se había obtenido algo:

Quien estaba manejando eso era la coordinadora [de la CEEM], debíamos esperar que tuviéramos plazas ya de base, pero no se ha llegado todavía a ningún acuerdo. El único acuerdo ahorita... lo único que hicieron, pero no fue un acuerdo de la CEEM, sino un acuerdo del sindicato con el gobierno de que nos quitaran el P4, que es un recurso que se nos descontaba para las jubilaciones, porque era incongruente que nos descontaran algo si todavía ni base teníamos. (Maestro Alan, comunicación personal, 28 marzo 2023)

La maestra Josefa puntualizó que, a pesar de ser fundadores de la escuela y tener ya casi cuatro años laborando en ella, permanecían con contratos temporales: “Somos estatales y no tenemos plazas, somos interinos, nos contratan cada año” (Josefa, comunicación personal, 28 marzo 2023). Esto repercute en el aspecto técnico porque el

cuerpo docente se enfoca en su problemática laboral y disminuye su atención en los aspectos pedagógicos.

A pesar de un escenario laboralmente desfavorable, las y el docente parecían disfrutar de su trabajo en la escuela. Tenían una relación positiva y colaborativa entre ellos. Sin embargo, a lo largo del ciclo escolar, se presentaron ciertas tensiones. Generalmente, las tensiones entre el profesorado se relacionaban con una falta de comunicación. Josefa, al tener a su cargo la dirección del plantel, percibía que la maestra Paz y el maestro Alan no le informaban asuntos relevantes en la escuela cuando se ausentaba por llamados a reuniones en la CEEM. Al final, las maestras y el docente dialogaron y colaboraron para solucionar las tensiones con el objetivo de trabajar adecuadamente.

Otra situación tensa sucedió cuando las y el docente en colaboración con docentes de otras escuelas de la CEEM, escribieron un oficio dirigido a la coordinación. A continuación, se describe:

La maestra Paz me mandó un documento y me pidió mi opinión: Es una solicitud de intervención, (así se leía en el asunto). La carta estaba dirigida a la coordinadora, Zaira. Está firmada por cinco profesoras y un profesor, entre ellos, Josefa. En el documento se lee que son los encargados de cinco campamentos de la CEEM. Tiene fecha del 31 de mayo. En el escrito se describen las demandas:

-“No laborar en el periodo de receso escolar dado que son interinos”.

-“Dejen de descontar un concepto de pensión y jubilación”. (Vilchis, 2024, diario de campo)

La primera demanda se refería al periodo de julio y agosto en el cual, las escuelas de la CEEM permanecían abiertas. El profesorado de la escuela comentó que la coordinación les ordenaba, por medio de un escrito oficial dirigido a todo el personal docente, permanecer en las escuelas durante los meses de julio y agosto que, en el calendario de las escuelas generales de la SEP, corresponde a un receso escolar.

El motivo de la disposición era que el profesorado permaneciera en espera de FJAM con NNA migrantes en edad escolar que solicitaran acceso a la escolarización. Sin embargo, el profesorado de El surco argumentaba que, en su experiencia, las familias no solicitaban ingreso durante ese periodo. Ante tal situación, se dedicaban a realizar actividades diversas como estudiar, hacer planeaciones, ordenar el material y los libros, hacer limpieza, realizar trabajos de pintura y mantenimiento del edificio escolar. La maestra Josefa comentó lo siguiente: “Durante el receso escolar, se supone que debemos estar en espera de que lleguen menores migrantes para inscribirse, pero ya no vienen... bueno, sí vienen, pero ya saben que [la escuela] inicia en agosto y solicitan hasta agosto” (Josefa, comunicación personal, 19 de junio). Si bien la apertura continua de las escuelas durante los recesos escolares fue concebida como una estrategia institucional para garantizar la atención educativa a los jóvenes JAM, el personal docente de la secundaria ha observado una disminución significativa en la demanda durante dicho periodo. Esta estrategia se vincula con el contexto anterior, cuando las escuelas eran operadas bajo la modalidad de Pronim y brindaban atención vespertina, manteniéndose abiertas para recibir a NNA de FJAM que llegaban a la comunidad de forma intermitente. No obstante, en años recientes, el perfil del estudiantado ha cambiado: aunque continúan llegando migrantes, su presencia se ha estabilizado en la comunidad, al menos para esta escuela, lo que ha modificado los patrones de demanda educativa

La segunda demanda se derivaba de un descuento del salario por concepto de jubilación. Los docentes interinos consideraban injusto que se les descontara cuando ni siquiera tenían certeza de llegar a tener una plaza base. Hasta la fecha de mi última visita a la escuela en julio de 2024, el profesorado no había tenido respuesta a su oficio.

La CEEM reforzó la función de control hacia la escuela El surco y solicitó que el profesorado le enviara, vía correo electrónico, escritos de todo lo que sucedía en la escuela, como visitas de personas externas, problemas, etc. Las tensiones por las condiciones laborales del profesorado de la CEEM crecieron hasta el punto del llamado al Presidente:

Figura 10

Borrador del mensaje al presidente

Andrés Manuel López Obrador
Presidente de La Republica Mexicana
Presente

Atención
Leticia Ramírez Amaya
Secretaria de Educación Pública

Somos un grupo de interinos de la modalidad de **EDUCACIÓN PARA NIÑO MIGRANTE E HIJOS DE JORNALEROS AGRÍCOLAS, de BAJA CALIFORNIA**, quienes tenemos antigüedad comprobable y estamos solicitando ~~basificación~~. Se han violentado nuestros derechos laborales, ya que ante varias solicitudes se nos han negado las vías para obtener certeza laboral. Los docentes de la modalidad de Educación para Niño Migrante hijos de jornaleros agrícolas atendemos a una población con alta marginación y la precariedad nos alcanza como magisterio porque laboramos sin servicios básicos, sin personal de apoyo en sitios aislados, lo que nos convierte tanto a alumnado, docentes y familias un sector VULNERADO.

Los que suscriben docentes interinos, algunas fundadoras de las escuelas que encabezamos, pedimos al Sistema Educativo Estatal que se nos reconozca nuestra antigüedad en los puestos que ocupamos, así como ser contempladas para una ~~basificación~~ bajo el esquema seis meses un día, el cual cumplimos.

Sin embargo, al manifestar nuestro reclamo por la vía Sindical, hemos recibido represalias y discriminación por ser interinas y negación de documentos que se han solicitado, por parte de nuestra Coordinadora Estatal de Educación para Niño Migrante e Hijos de Jornaleros Agrícolas, fiscalizando únicamente el trabajo de las que nos hemos manifestado. Por lo anterior solicitamos su intervención para que sean revisadas bajo escrutinio las acciones de nuestra Coordinadora quien muy seguramente sigue instrucciones de las autoridades educativas superiores en aras de afectar nuestras posiciones, siguiendo alguna agenda que desconocemos. Citamos textualmente frases de la Coordinadora – “Yo no las puedo correr, pero si recibo la instrucción de más arriba ustedes se van en cualquier momento” – “Tengo la facultad de aplicar un B5 cuando yo quiera”. Esperamos que esté de acuerdo con nosotras que este no es el tipo de comentarios que debemos recibir de nuestras autoridades cuando día a día estamos frente a los alumnos entregando nuestra dedicación y amor por la enseñanza]

Nota. Fuente Mtra. Josefa.

Otra situación complicada entre la coordinación y El surco tuvo su origen en la organización de los Consejos Técnicos Escolares (CTE), los cuales eran convocados por la coordinación. El profesorado de la secundaria opinaba que el CTE era parte de la función de la coordinación. Sin embargo, la coordinación indicó por escrito que la encargada o encargado de dirección debía preparar y coordinar los CTE en cada una de las escuelas de la CEEM. La maestra Josefa opinaba que el CTE debería darlo la coordinadora en funciones, como lo hacía el coordinador anterior.

La gestión del CTE es diferente en las escuelas de la CEEM en comparación con las escuelas generales, porque al estar muy retiradas unas de las otras y no contar con la figura oficial de director o directora, la coordinadora designa al encargado de dirección

para asistir de manera presencial o en línea a la sesión de CTE para directores, el cual era previo al de docentes que regularmente se lleva a cabo el último viernes de cada mes. Para la encargada de dirección era complicado dejar su grupo para asistir al CTE de directores y, posteriormente, organizar y llevar el CTE en sus escuelas. Asprella et al. (2020) señalan que, desde una perspectiva socio-política, algunas actividades en las escuelas se construyen a partir de intereses compartidos entre los distintos sujetos, mediante procesos de comunicación y comprensión mutua que permiten sostener la organización escolar en la cotidianidad. En este marco relacional, el coordinador anterior adoptaba prácticas flexibles que respondían a las necesidades del colectivo docente; por ejemplo, autorizaba el cambio de sede para la realización del Consejo Técnico Escolar (CTE), evitando que la reunión se llevara a cabo en la escuela y trasladándose a un espacio alternativo que resultara más conveniente para todos los participantes. Esta decisión era producto de acuerdos entre los docentes, lo que evidencia una forma de gestión basada en la negociación y la adaptabilidad institucional. Esto significaba un apoyo al reducir los tiempos de traslado y gastos en gasolina para ellos. La nueva coordinadora, la maestra Zaira, al darse cuenta de esta práctica, les solicitó por escrito a las y el docente de El surco que asistieran al plantel en los días marcados como CTE y también los días de descarga administrativa. Esto causó inconformidad. La maestra Paz relató que:

El CTE siempre lo hacíamos en mi casa o en una cafetería cercana para los tres, así ahorramos gas y tiempo en ir hasta la escuela. Aparte, en la escuela ya ves que no hay internet. En el último CTE le enviamos fotos a Zaira como evidencia de que estábamos trabajando el consejo, así normal como siempre lo hacíamos. Y al otro día nos enteramos de que no le pareció eso y nos mandó un mail, que [decía que] ‘el CTE se realiza en la escuela’. La maestra Josefa se molestó y le argumentó que en la escuela no hay red para trabajar y así. (Maestra Paz, comunicación personal, 9 de mayo 2024)

Asprella et al. (2020) señalan que los sujetos en “las organizaciones escolares expresan notas sobre las relaciones de dominación, autoridad, privilegios y se contraponen con valores de justicia, igualdad y autonomía” (p. 20).

Con el tiempo, la relación política entre las y el docente y la coordinación fue tomando un curso neutral en el cual ambas partes se comprometieron a comunicarse continuamente a través de email, con el fin de respetar acuerdos y mantener los canales de información funcionando.

Los desafíos que enfrentan las y los docentes en la secundaria no se limitan a la multiplicidad de factores contextuales que caracterizan su entorno laboral, sino que se inscriben en un entramado más amplio de condiciones estructurales marcadas por la desigualdad. Estas formas de exclusión se agudizan en subsistemas como el de la CEEM, donde confluyen situaciones complejas como los interinatos, la realización de actividades adicionales sin remuneración, la precariedad en la infraestructura escolar, el carácter foráneo, la atención educativa a poblaciones vulneradas y la ausencia de certeza laboral. Estas dimensiones de diferenciación no son meramente contextuales, sino que se manifiestan de manera activa y persistente en las prácticas de enseñanza dentro de la escuela. Las estrategias de gestión política repercuten positivamente en el aprendizaje de los alumnos porque las maestras Paz y Josefa los hacen partícipes de su situación laboral y los jóvenes establecen diálogos mostrando su apoyo y solidaridad a sus mentores.

La congregación y la gestión política.

La gestión política en la secundaria mostraba la compleja intersección entre las estructuras institucionales y las dinámicas locales específicas. Una institución local y externa a la escuela, de relevancia significativa y que ejemplifica el entramado de decisiones de gestión política de los diferentes sujetos involucrados era una congregación religiosa que tenía sus instalaciones justo a un lado de la secundaria. Se trataba de una organización evangélica. Cabe decir que estas organizaciones habían tenido actividad asistencialista en el estado en general.

La congregación era dirigida por el pastor Iván y apoyada por un grupo de tres mujeres de la localidad que cocinaban un alimento caliente al día para todos quienes llegaran a solicitar comida. La congregación contaba con un albergue amplio y funcional que consistía en

un edificio de dos pisos, en el piso de abajo hay un área amplia: la mitad del espacio es un auditorio en donde se realizan los servicios religiosos con capacidad de hasta 200 personas aproximadamente. También, hay una cocina totalmente equipada y un comedor de mesas y sillas plegables. Existen sanitarios para hombres y mujeres, cada uno con dos inodoros y un lavamanos.

En el segundo piso, hay una pequeña sala y una biblioteca con un acervo de libros infantiles en inglés y con temas religiosos. Ese espacio se puede usar como aula, hay un par de tablonés y sillas. Pasando por este sitio, hay dos habitaciones que parecieran oficinas, tienen sillas y mesas. Más al fondo hay varias habitaciones con camas y literas. También hay sanitarios de varios inodoros y regaderas. (Vilchis, 2024, diario de campo)

La congregación religiosa proveía de un desayuno caliente a los estudiantes y a las y el maestro, como se mencionó anteriormente. También, la congregación les permitía usar sus instalaciones como salas o aulas para actividades escolares cuando en la escuela, por alguna causa, no se podía. Por ejemplo, en cierta ocasión, las clases fueron en el albergue para evitar riesgos debido a un enjambre de abejas. En otra ocasión se fumigó la escuela y la comunidad escolar se trasladó a la congregación a tomar clases:

Hoy temprano cuando iba entrando a la escuela, sentí un fuerte olor de los químicos... habían fumigado la escuela el domingo, yo les dije que lo hicieran el viernes después de clases, pero no... y ese olor a químicos era muy profundo, así que decidimos sacar a los grupos. Nos prestaron las aulas de la iglesia para primer y segundo grado y tercer grado se fue a la cancha de fútbol. (Josefa, comunicación personal, 29 de enero del 2024)

Igualmente, el personal docente tenía una relación amistosa con las mujeres de la cocina. Incluso las consideraban para los eventos sociales en la escuela. La participación de la congregación era importante porque el pastor y las tres mujeres proveían de espacio y alimento y se comportaban amables y serviciales con la comunidad escolar. El desayuno de la congregación se ofrecía de martes a viernes, como ya se explicó más arriba. Las

maestras y el maestro también desayunaban en el albergue. Hacían rondas para que alguno de ellos permaneciera en la escuela y los otros comieran.

Mercado (1985) y Ezpeleta (1983) señalan que las prácticas y formas sociales que acontecen en las instituciones escolares se relacionan a la historia sociopolítica de cada institución. Esta historia configura a todos los sectores sociales que intervienen en la escuela. Las necesidades y características particulares determinan el trabajo y el contexto escolar. En este caso particular, la escuela fue alojada temporalmente por la congregación religiosa, cuyo papel institucional ha trascendido lo meramente asistencial para convertirse en un actor relevante dentro de la gestión política. La participación constante de la congregación en algunas actividades escolares, así como su aportación de espacios físicos y servicios alimentarios para el alumnado y equipo docente, constituye una clara evidencia de su implicación en la cotidianeidad de la escuela. Esta intervención no solo garantiza recursos esenciales y organizativos, sino que también configura una forma de articulación comunitaria con efectos políticos sobre la dinámica en el plantel, en tanto establece vínculos de colaboración y legitimidad mutua entre la escuela y la comunidad religiosa. La dimensión política de esta relación se hace visible en el hecho de que la congregación, al apoyar a la escuela, proyecta una imagen de compromiso social que puede fortalecer su capacidad de atraer nuevos adeptos a la fe que profesa. Si bien, no se observaron evidencias de que las acciones asistenciales de la congregación tuvieran se dieran con la intención explícita de incrementar feligreses, sí se observó que muchas personas, inicialmente motivadas por los beneficios del comedor o de los servicios comunitarios, terminaron mostrando interés en participar en otras actividades religiosas, lo que contribuye indirectamente a la reproducción simbólica y social de la institución. En este sentido, como ha señalado Bourdieu (1999), las prácticas de asistencia y de intercambio simbólico en contextos religiosos funcionan como mecanismos de acumulación de capital social, cultural y simbólico, con efectos que trascienden lo estrictamente espiritual.

La institución que gestionó la construcción de la secundaria fue un grupo político muy conocido en la región que se dedicaba a gestionar la construcción de viviendas a bajo costo para los JAM. Esta agrupación integraba a las personas que realizaron trámites para

la construcción del primer edificio de la secundaria donde se ubicaba en el momento de mi observación. Esta organización había hecho aportaciones importantes a la escuela. La maestra Josefa comentó que:

El líder tiene mucha influencia en la comunidad. Ellos nos ayudaron a mudarnos del albergue en donde inicialmente dábamos clases al nuevo edificio escolar, también colaboraron en las gestiones para su construcción. Además, el líder siempre ha ofrecido su colaboración en la escuela, el día de la mudanza se ofreció a que se limpiara toda el área verde (Maestra Josefa, comunicación personal, 27 de febrero de 2024).

La maestra Josefa, el maestro Alan e Israel (quien después fuera coordinador de la CEEM), conformaron el profesorado fundador de la escuela. Anteriormente, las niñas y niños de la localidad eran atendidos por el Conafe. La maestra Josefa explicó que el predio en donde se construyó la escuela fue donado por una empresa que en ese momento estaba construyendo un fraccionamiento, y que para poder hacerlo habían tenido que destinar un espacio para servicios educativos. Ella explicó que “la agrupación política no tuvo nada que ver con el predio. Sí nos ayudó, más bien a gestionar que la escuela [de la CEEM] estuviera aquí, porque nada más estaba Conafe anteriormente” (Maestra Josefa, comunicación personal, 28 de marzo de 2023).

En la cita se observaron estrategias políticas donde convergen diversas intenciones. Ezpeleta (1983) expone que en los planteles escolares confluyen varios procesos sociales, uno de ellos es la dinámica entre personas o instituciones con intereses. En el caso de la secundaria, los docentes desempeñaron un papel activo en las gestiones que hicieron posible su edificación. Como parte de este proceso y según el testimonio del profesorado, el empresario encargado del desarrollo del fraccionamiento realizó la donación del terreno, lo que permitió la construcción del primer edificio escolar. Estas acciones no solo facilitaron el establecimiento físico del plantel, sino que contribuyeron decisivamente a su consolidación como escuela en el complejo educativo de la comunidad.

En el ciclo escolar 2022-2023, los padres y madres de familia conformaron el Comité Escolar de Administración Participativa (CEAP). Este es una instancia que, por

normatividad oficial, debe existir en todas las escuelas. El CEAP gestionó los recursos del programa La Escuela es Nuestra para la construcción de un segundo salón y la techumbre del foro escolar. Ezpeleta (1992a) señala que en las escuelas rurales pueden existir fuertes lazos sociales entre los maestros y la comunidad. En la secundaria, esto sucedía en un proceso bidireccional. El profesorado se encontraba comprometido con ofrecer el servicio educativo, lo que generaba un vínculo de colaboración con las madres y los padres de familia. Ante las demandas por mejores condiciones laborales, particularmente la solicitud de basificación ante la SE, las familias mostraron su respaldo. En una reunión formal, el cuerpo docente expuso su situación contractual y las implicaciones de los interinatos, obteniendo como respuesta el apoyo explícito de las y los asistentes, como se documenta en el siguiente fragmento:

La maestra Josefa presentó el penúltimo punto de la reunión, correspondiente a las demandas de basificación docente ante la Secretaría de Educación. Asimismo, solicitó a las y los asistentes firmar la lista de asistencia a la junta. La comunidad de madres y padres escuchó con atención, y varios expresaron su reconocimiento y satisfacción respecto al trabajo del profesorado. En particular, el padre de Celeste, alumna de segundo grado, manifestó que permanecerían atentos a cualquier aviso o indicación emitida por los docentes, a fin de brindarles el apoyo necesario. Esta expresión de respaldo fue secundada por el resto de los padres y madres de familia mediante gestos de asentimiento. (Vilchis, 2024, diario de campo)

No obstante, la asistencia de madres, padres, abuelas y abuelos de familia a la escuela se daba de manera esporádica, principalmente en aquellos momentos en que el cuerpo docente solicitaba su presencia para reuniones o actividades específicas. Incluso bajo esta convocatoria, la participación nunca fue total. En el contexto de la comunidad de El surco, acudir a una reunión escolar implicaba para las familias la necesidad de solicitar permiso a sus empleadores agrícolas, lo que condicionaba significativamente su involucramiento en la vida escolar.

La maestra Josefa convocaba regularmente a reuniones con las familias. Galván (1997) define a estas reuniones como “juntas de grupo” (p.149). Lejos de ser solo

encuentros rutinarios, las juntas de grupo representan oportunidades de accionar, concretar, establecer compromisos y participar conjuntamente entre maestros y padres de familia, apoyando el trabajo en las aulas (Galván, 1997). En el mes de febrero, tuve la oportunidad de observar una de estas reuniones:

El día de hoy se convocó a junta de padres y madres de familia a las 8:00. Desde las 7:45 llegaron algunos alumnos y alumnas. Eran acompañados por sus madres. La maestra Paz escribió el orden del día en el pizarrón, el cual tenía 11 puntos a tratar:

- 1) Bienvenida.
- 2) Fechas importantes: exámenes del 11 al 15 de marzo, dos semanas de trabajo, entrega de boletas el 20 de marzo, vacaciones del 25 de marzo al 5 de abril, taller de llantas el 17 de febrero es sábado a las 10:00 horas.
- 3) Presentación de la profesora Paz.
- 4) Taller de llantas, registrar número de participantes.
- 5) Programa de La Escuela es nuestra, lo que se ha gastado. Consideración de los padres de familia para agregar algo (decirlo hoy de preferencia)
- 6) Posiblemente este ciclo escolar coloquen los paneles solares para la electrificación.
- 7) 14 de febrero visita al ITE [Instituto Tecnológico de Ensenada].
- 8) Importancia del uniforme, revisar cuadernos, uso del cubrebocas.
- 9) Kermés (día de las madres).
- 10) Permiso para los de tercer grado.
- 11) Desfile de la primavera (pendiente). (Vilchis, 2024, diario de campo)

La participación de los padres de familia era relevante en la gestión política de los planteles. Como se puede observar en la cita, en la reunión se trataron temas diversos e importantes, que requerían un trabajo conjunto entre las familias y los docentes. Galván (1997) explica que este trabajo en conjunto no ocurre en el vacío, al contrario, durante momentos de la vida cotidiana escolar se revisan distintos escenarios de acción. La autora señala que los maestros y las familias persiguen propósitos en común: sistemáticos o eventuales; formales o imprevistos; públicos o privados; encuentros que son parte del movimiento cotidiano de la institución escolar.

Los hallazgos vinculados con la gestión política de las madres y los padres de familia evidenciaron una relación positiva y colaborativa entre el profesorado y las familias. Las y los docentes eran ampliamente reconocidos por las familias, quienes legitimaron su labor a través del respaldo y la aceptación social que les otorgaron en la secundaria. El padre de familia, Benito, mencionó que “La escuela es muy buena desde que empezó, los profes están haciendo muy buen trabajo aquí. Desde que he venido aquí, los niños están aprendiendo y es en verdad lo que nosotros queremos, y estamos para apoyarlos también” (Benito, comunicación personal, 15 de febrero).

Galván (1997) señala que la presencia de las madres y padres de familia trasciende en cuanto a que configura las aportaciones, las expectativas, las propuestas y también las resistencias que manifiestan en relación con el plantel y con la práctica docente.

La gestión política en la secundaria se realizaba por distintos sujetos y actores, tanto internos como externos a la escuela. Ezpeleta (1983) describe que la singularidad de cada escuela, con su trayectoria de construcción social, selecciona y reelabora, según las prácticas, las tendencias dominantes en el sistema educativo.

La gestión administrativa

La gestión administrativa, desde la perspectiva de Ezpeleta, no puede verse de manera aislada. Se analiza desde la participación y organización de las y los diferentes sujetos involucrados en la secundaria y de las formas en que se relacionan estas actividades con la enseñanza y los aprendizajes de las y los estudiantes. Además, Ezpeleta (1992b) subraya que en la gestión administrativa se observan las interacciones y las

formas que suelen considerarse sin relevancia, pero que, sin embargo, producen dinámicas que determinan los entramados de los procesos educativos. En estas interacciones se pueden encontrar la elaboración y entrega de distintos tipos de documentación, los programas de financiamiento, la gestión de nueva infraestructura y los procesos de burocratización.

El financiamiento es un elemento crucial entre las estrategias de gestión administrativa. La maestra Josefa, junto a las madres y padres de familia, realizaron los trámites correspondientes para recibir el apoyo del PIMMEE y LEEN. Con los recursos económicos asignados, se amplió la infraestructura escolar.

El CEAP fue la instancia responsable de gestionar el recurso asignado al plantel. Estuvo conformado por madres, padres de familia y personal docente. Se constituyó a partir de la elección de una presidencia, una tesorería, una secretaria y dos vocales. La conformación del comité se llevó a cabo mediante votación abierta en una reunión convocada por la maestra Josefa. En esta reunión participaron los distintos miembros de la comunidad educativa. La maestra Josefa fue la encargada de redactar el acta correspondiente y de recabar las firmas de quienes asumieron los cargos designados. Conde (1984) refiere que “la participación de los padres y madres de familia puede promoverse a partir de la misma gestión pedagógica de la escuela” (p. 178). La participación efectiva de las familias en la conformación y operación del comité es fundamental para el logro en la obtención de recursos de programas de financiamiento gubernamentales. Este comité se formó con la concertación entre los docentes y las familias. Por tanto, en la secundaria, la gestión administrativa también la ejercían los padres y madres de familia. En el ciclo 2022-2023, habían solicitado LEEN por primera vez. Oficialmente, este programa:

Promueve la participación de la Comunidad Escolar mediante la entrega de un subsidio para mejorar las condiciones de los centros educativos. Esto se realiza a través del Comité Escolar de Administración Participativa (CEAP), conformado por integrantes de la Comunidad Escolar (madres, padres, tutoras(es), alumnas, alumnos, docentes y Autoridades Escolares (AE), elegidos libremente por la Asamblea Escolar (SEP, 2025, p. 8).

En el ciclo escolar mencionado, la escuela recibió 200,000 pesos. Con esta cantidad, el CEAP decidió adquirir: un aula de lona, la planta de energía y material didáctico y deportivo. La maestra Josefa también acordó destinar parte de este recurso para el mantenimiento habitual de la escuela: compra de implementos de higiene, pago para una persona que lavaba los baños, compra de candados, llaves y otras herramientas; compra de gasolina para la planta de energía portátil y otros gastos para el funcionamiento cotidiano del plantel.

El ciclo siguiente, 2023-2024, la escuela recibió la segunda aportación de LEEN. Se otorgaron otros 200,000 pesos. La maestra Josefa expresó: “tengo que hacer una reunión con los padres de familia para decidir cuál será la inversión este año, ya habíamos acordado algunas cosas, pero ahora debemos hacer ajustes” (Josefa, comunicación personal, 14 de febrero del 2024).

Varias semanas después, en una reunión con padres y madres de familia, la maestra explicó que se habían comprado unos libreros y estantes para material didáctico, acción que fue previamente acordada en una reunión previa. También se adquirió una casa de almacenamiento, papelería y la portería de fútbol. “Todo eso es para que los muchachos trabajen” (Josefa, comunicación personal, 26 de junio del 2024).

La escuela también contó con los recursos del PIMMEE. A principios del ciclo escolar 2022-2023 la maestra Josefa explicó:

Soy la encargada de gestionar, pues gestionar los recursos. Me encargo también de... Con apoyo de los padres de familia apenas metimos y que nos van a dar el recurso del PIMMEE. De hecho, vamos a tener una junta cuando ya tenga el recurso para saber qué se va a hacer con ese dinero del PIMMEE. Es un recurso que se le da para la mejora de las escuelas. (Josefa, comunicación personal, 28 de marzo 2024)

El PIMMEE es un programa estatal que tiene por objeto adquirir los bienes y servicios, así como dar el mantenimiento escolar en los niveles básicos (preescolar, primaria y secundaria). Este programa “busca proveer a la comunidad escolar, de

condiciones favorables para la operación funcional y oportuna de los Centros Educativos” (Secretaría de Educación, 2022, p. 3).

Para el ciclo escolar 2023-2024, la maestra Josefa expresó que con los recursos de este programa se adquirió la techumbre del patio en la escuela. Duarte, et al. (2017) señalan que los sujetos que intervienen en la escuela: docentes y estudiantes deberían contar con un mínimo nivel de bienestar para enfocarse en los aprendizajes, es decir, los planteles deberán tener una infraestructura suficiente para poder conseguir los objetivos educativos.

De acuerdo con Miranda (2018), la infraestructura de las instituciones escolares puede ser de dos categorías: de infraestructura esencial e infraestructura curricular. En la tabla 16, se describe la situación que guardaba cada uno de estos elementos en la secundaria y se detallan las estrategias de gestión administrativa para la obtención de estos.

Tabla 16

Infraestructura esencial, descripción y estrategias

Infraestructura esencial	Descripción	Estrategia
Suficiencia de aulas	Durante el ciclo 2022-2023 e inicios del 2023-2024 solo existían dos aulas.	Se gestionó el tercer salón, su construcción terminó en el ciclo 2023-2024.
Disponibilidad de tazas sanitarias	Había un edificio con un espacio para los sanitarios de mujeres y otro para varones. Hay tres tazas por espacio.	Durante el ciclo escolar 2022-2023, se construyeron y habilitaron los sanitarios.
Disponibilidad de agua	No se contaba con el servicio de agua potable entubada.	El gobierno municipal proveía el servicio de agua en pipa. Se hacía una recarga semanal al tinaco de los sanitarios.

Disponibilidad energía eléctrica	de	No había infraestructura para el servicio eléctrico.	Al final del ciclo escolar 2023-2024, se reunieron las personas de la comunidad. Solicitaron a un diputado su intervención para gestionar el servicio.
Disponibilidad ventilación adecuada	de	Los edificios escolares contaban con ventanas que proveían adecuada ventilación.	Se elaboraron cortinas para las ventanas.
Disponibilidad iluminación adecuada	de	No había servicio de energía eléctrica.	Se llevó a cabo una reunión comunitaria para comenzar un proceso de gestión para electrificar la comunidad.
Disponibilidad de clima artificial		No se contaba con aire acondicionado ni ventiladores.	Ninguna
Disponibilidad muebles para sentarse	de	Se contaba con sillas y mesas en buenas condiciones para cada uno de los estudiantes y más.	La maestra Josefa solicitó ante CEEM sillas y mesas nuevas. La CEEM gestionó 20 sillas nuevas.
Disponibilidad de cancha deportiva		No se contaba con cancha deportiva.	La maestra usó parte del recurso LEEN para aplanar todo el terreno de la escuela con la intención de construir una cancha en el futuro.
Disponibilidad pizarrón/pintarrón	de	Se contaban con pintarrones suficientes para las tres aulas.	La maestra Josefa gestionó el tercer pizarrón ante la CEEM para la última aula construida.
Disponibilidad biblioteca	de	No se contaba con edificio para biblioteca.	La maestra Josefa utilizó recursos de LEEN para adquirir estantes y libreros para los acervos dentro de los salones.

Nota. Fuente. Creación propia con información de Miranda (2018)

En cuanto a la disponibilidad del servicio de energía eléctrica, Miranda (2018) afirma que las desigualdades de infraestructura son mayores en escuelas rurales. En la comunidad de El surco no había servicio de electricidad y era primordial en los procesos de enseñanza. Fue necesaria para múltiples usos, desde tener iluminación a las primeras horas de la mañana cuando los menores entran a la secundaria hasta el uso de aparatos

tecnológicos. Este punto lleva al tema de la conectividad a internet. Durante casi todo el periodo de observación no se contó con el servicio de internet. Miranda (2018) señala que la conectividad es un insumo indispensable del aprendizaje durante la edad escolar. Actualmente, la vida cotidiana exige el uso de tecnologías de la información y la comunicación (Miranda, 2018).

Las tres aulas eran suficientes para la matrícula existente en ese momento. No había sanitarios exclusivos para el personal docente. Miranda (2018) señala que una de las desigualdades más urgentes en infraestructura esencial son los sanitarios exclusivos para el alumnado. Que los adultos y jóvenes compartan sanitarios es “un problema de salud e higiene grave que afecta la integridad física y el desarrollo intelectual de los estudiantes y profesores” (Miranda, 2018, p. 41).

Un problema era el agua para consumo humano. Los estudiantes no llevaban consigo recipientes con agua purificada, así que le pregunté a la maestra Paz de dónde traían el agua purificada para los garrafones que hay en las aulas de primer y tercer grado. Paz me comentó que los alumnos llenaban los garrafones en el albergue [de la congregación religiosa] para poder beber agua.

Por otra parte, sí se contaba con iluminación, audición, ventilación y temperatura adecuadas durante los meses de abril a noviembre, meses en los que se puede considerar que prevalece un clima templado en la comunidad. Durante los meses de diciembre a marzo, las temperaturas de las aulas eran muy frías y no se disponía de climas artificiales, lo que impactaba en la posibilidad de concentración del estudiantado y del profesorado en la tarea pedagógica.

La disponibilidad de muebles para sentarse era mayor a la suficiente. Los muebles estaban en buenas condiciones. En la figura 11, se muestra el interior de un salón en el que se aprecian muebles.

Figura 11

Interior de un aula



Las condiciones de las aulas eran aceptables y la mayor parte de los muebles estaban en buen estado. A continuación, se describe la primera aula:

El salón es amplio, aproximadamente de 8 m x 8 m. Está pintado de blanco. Tiene ventanales rectangulares en ambos lados del salón. La puerta es de hierro y está pintada de gris, tiene pegado por dentro un horario escolar. Al frente, empotrados al muro, hay dos pintarrones rectangulares de 2.5 m de largo por 1.22 de ancho, colocados uno junto al otro. El aula tiene un techo de dos aguas. Los mesabancos están en buenas condiciones y están ubicados en seis hileras. Hay un escritorio en el fondo del aula colocado frente a las hileras de alumnos. Hay unos libreros de plásticos con tres peldaños que tienen varios libros de telesecundaria, diccionarios y material didáctico. Uno de esos libreros está colocado atrás. Solo hay una cortina pequeña que no cubre toda la ventana. Arriba de los pintarrones, hay un reloj. (Vilchis, 2024, diario de campo)

Aunque la escuela no contaba con una cancha deportiva formal, el terreno disponible era amplio, lo que motivó a los docentes a expresar su interés por la construcción de un espacio para canchas de fútbol y voleibol. Durante una reunión con madres y padres de familia, la maestra Josefa abrió el diálogo sobre la viabilidad del proyecto, solicitando su opinión y colaboración. En ese contexto, expresó:

Se considera la construcción de una cancha deportiva. Se cotizó en 230,000 pesos y si utilizan todo el recurso de LEEN, todavía les faltan \$13,000 aproximadamente. Los materiales están muy caros y la Secretaría de Educación les pide especificaciones para una cancha en una institución educativa. ¿Conocen a algún arquitecto para que haga el proyecto? (Josefa, comunicación personal, 12 de febrero de 2024)

La figura 12 ilustra el terreno que ya ha sido nivelado como parte de las primeras gestiones.

Figura 12

Actividad en el área recién aplanada del campo escolar



González et al. (2021) discuten la relevancia de la participación social de los padres y madres de familia en la escuela, la cual implica la convergencia de una diversidad de pensamientos y sentimientos. Los autores señalan la importancia de los valores como el respeto y la tolerancia, además de requerir colaboración y comunicación. La participación social implica un amplio proceso de activación y actuación propositiva en la institución educativa, además, significa una manera de ejercer el derecho a la educación (Romero, 2017). Sin embargo, en la secundaria la participación social se limitaba a un puñado de madres y un par de padres de familia. La participación de estos sujetos educativos era reducida y cumplía solo con los requisitos solicitados por los docentes para obtener recursos financieros gubernamentales.

En la tabla 17, se muestran los componentes que Miranda (2018) llama infraestructura curricular o de innovación y la descripción de la disponibilidad en la secundaria.

Tabla 17

Infraestructura curricular, descripción y gestiones en la escuela El surco

Infraestructura curricular	Descripción	Estrategias de gestión
Disponibilidad de acceso a Internet para estudiantes y docentes	Reciente instalación de conexión de banda ancha en la escuela. Conectividad con mala cobertura.	Al finalizar el ciclo escolar 2023-2024, se gestionó la conectividad. Solo para uso de docentes.
Disponibilidad de sala de maestros	No disponible	Ninguna
Disponibilidad de espacio para el trabajo de USAER	No disponible	Ninguna
Disponibilidad para los estudiantes de por lo menos una computadora en funcionamiento	No disponible	Ninguna
Disponibilidad de aula de medios	No disponible	Ninguna
Disponibilidad de salón de usos múltiples	No disponible	Ninguna

Nota. Fuente. Creación propia con información de Miranda (2018)

Durante el mes de junio del ciclo escolar 2023-2024, las y el docente usaron el internet que instaló la SE por gestiones de la CEEM, sin embargo, no se contaba con buena cobertura, porque, al alejarse unos metros del aparato receptor, se perdía la señal.

Duarte et al. (2017) señalan que trabajar y estudiar en un plantel con espacios físicos de aprendizaje adecuados, es decir, una escuela con agua potable, sanitarios dignos, electricidad, conectividad, biblioteca, canchas y con aulas con materiales básicos está asociado con mejores resultados en los aprendizajes escolares. No tener asegurado el acceso a estos servicios en la escuela mermaba la garantía del derecho a la educación de excelencia.

En El surco, el profesorado debía combinar procesos de enseñanza para promover aprendizajes y, al mismo tiempo, cumplir con gestiones administrativas como la elaboración de oficios, formatos, relaciones, planes y demás documentos. Al tratarse de una escuela sin personal de dirección descargado de trabajo con grupo, las y el docente asumían tareas relacionadas con la documentación que les restaba tiempo para la enseñanza.

En la maestra Josefa recaía la mayoría de las tareas relacionadas con la elaboración o llenado de documentación. Ramírez (1999) afirma que los directivos se enfocan en funciones administrativas, situación que se debe a las demandas administrativas y el manejo de documentación escolar, lo cual deja poco tiempo para las labores académicas. La maestra Josefa parecía conforme con su rol de directora, sin embargo, hubo momentos en los que la abundante papelería le parecía burda burocracia. La maestra comentó:

Me pidieron una relación, un formato con los nombres y firmas de los alumnos a quienes les di los uniformes escolares, me sorprendí porque cuando fui a traerlos pregunté si los alumnos deberían firmar de recibido o algo y me dijeron que no...y ahora me lo están exigiendo. Yo ya les di los uniformes a los alumnos, a algunos de ellos les di dos juegos porque son tallas chicas, están muy pequeños y no les quedan a todos, para mí es un problema, porque ahora... ¿Qué se supone que haga? ¿Se los pido de regreso?... o, pedirles a los que no les di que me firmen el formato como si hubieran recibido, y pedirles que lo donen, así internamente. Me estreso, me siento

fiscalizada... yo les di a quienes lo pueden usar. (Maestra Josefa, comunicación personal, 20 de junio)

El problema se resolvió porque los jóvenes comprendieron la situación y aquellos que no recibieron estuvieron de acuerdo en firmar los formatos. Josefa explicó “ellos me dijeron que de todas maneras no les quedan y ni modo que se desperdicien” (Maestra Josefa, comunicación personal, 20 de junio).

Los docentes reconocían que situaciones como la anterior eran comunes, que la burocracia estaba a la orden del día y que era un tema cotidiano. Esto les llegaba a incomodar. El profesor comentó “es absurdo, en primer lugar, que pidan firmas en un formato como si nos fuéramos a robar los uniformes y segundo que manden uniformes para secundaria que parecen que son talla 8 o 10 años” (Maestro Alan, comunicación personal, 20 de junio).

Ramírez (1999) da cuenta de la prioridad que se da al cumplimiento de tareas relacionadas con la documentación sobre el verdadero trabajo de enseñanza en el aula. En la secundaria, de manera cotidiana, los docentes debían llevar un registro por escrito de varios aspectos:

- Cuaderno de firmas de asistencia, entrada y salida del personal docente.
- Cuaderno de registro de visitas.
- Bitácora de actividades diarias.
- Bitácora de salidas al sanitario del estudiantado.
- Ficha informativa de datos generales de cada estudiante.
- Expediente para contraloría social.
- Oficios de revocación de grado para alumnos que soliciten repetir un curso.
- Listas de asistencia.

-Formatos de planeación didáctica semanal.

-Registro de evaluaciones trimestral.

-Informe del Consejo Técnico Escolar, entre otros.

El profesorado manifestaba sentirse estresado. No obstante, también reconocía la importancia de elaborar los distintos documentos ya que algunos eran útiles para los procesos organizativos. Al respecto, la maestra Josefa comentó que “es muy importante registrar las visitas, porque algunas veces yo no estoy y llegan personas y ni sé quiénes eran o cuáles era los motivos de la visita” (Maestra Josefa, comunicación personal, 31 de enero).

Las listas de asistencia eran los documentos oficiales que daban cuenta de una de las problemáticas emblemáticas en la secundaria: el ausentismo. Este iba en contra del cabal cumplimiento del derecho a la educación para los alumnos y alumnas. Por otra parte, durante el ciclo 2023-2024, las clases se cancelaron con mucha frecuencia por razones climatológicas y por lo intransitable del camino de terracería después de que llovía. Pero además de esto, las y los niños faltaban mucho.

Las profundas desigualdades socioeconómicas de los NNA en México explican sus mayores o menores probabilidades de tener inasistencias, la deserción, el bajo desempeño académico y la inequidad (Bracho, 2002, Rojas, 2011; Vargas y Valadés, 2015;). Rosita, alumna del segundo grado en la secundaria explicó por qué ella no asistía a la escuela una o dos veces a la semana:

Somos cuatro hermanas y mi mamá. Lina está chiquita va a la primaria, mi hermana, Mari, de 13 años va en primero, la bebida y yo. Hoy no vino Mari a la escuela porque se quedó cuidando a la bebé y mañana me toca a mí quedarme con la bebé... porque mi mamá todos los días va a la cosecha de flor. (Estudiante Rosita, comunicación personal, 24 de junio de 2024)

Las inasistencias representan una problemática multifactorial. Vargas y Valadés (2016) señalan que las inasistencias y la posible deserción están estrechamente

relacionadas con el estatus socioeconómico de los estudiantes. Las autoras refieren cuatro factores principales: económicos, familiares, escolares y personales (Vargas y Valadés, 2016). Aunado a esto, Mejoredu (2024) destaca un incremento del trabajo infantil no reconocido, particularmente en lo que respecta a las responsabilidades domésticas asumidas por niñas y adolescentes. Entre estas actividades se encuentran la limpieza de las habitaciones, la preparación de alimentos para todos los miembros del hogar y el cuidado de hermanos menores o personas adultas mayores. Estas tareas implican extensas jornadas de trabajo no remunerado, cuyo carácter laboral permanece invisibilizado, a pesar del impacto significativamente adverso que genera en la vida cotidiana de quienes las realizan.

En la secundaria, el impacto de las inasistencias era significativo, ya que afectaba tanto a los NNA como a los docentes, ya que los últimos no podían avanzar igual con el proceso educativo. La maestra Josefa les pedía a reiteradamente a los NNA que “ya no falten, jóvenes, tendré que reportar que faltan mucho y dar aviso al Desarrollo Integral de la Familia (DIF), porque a veces faltan y no avisan ni nada” (Maestra Josefa, comunicación personal, 15 de febrero de 2024). La maestra manifestó desconcierto frente a las inasistencias por dos razones principales. En primer lugar, era consciente —al igual que Paz y Alan— de que muchas de esas ausencias respondían a situaciones económicas y familiares que afectaban directamente al alumnado. En segundo lugar, le generaba malestar la carga administrativa asociada a justificar o regularizar dichas inasistencias, ya que debía realizar sumatorias y ajustes para registrar únicamente las ausencias máximas permitidas que posibilitaran la aprobación de los estudiantes.

La maestra Paz consideraba que la mayoría de las inasistencias se debían a que los NNA iban a trabajar a las parcelas. Ella platicó “¿te das cuenta de que los lunes es cuando más faltan? Es porque el domingo se fueron a trabajar y están molidos” (Maestra Paz, comunicación personal, 18 de febrero). Otro testimonio significativo fue la opinión de la maestra Josefa: “Osvaldo es un alumno que tiene muchas inasistencias porque trabaja y cuando llega, está cansado. Le he dicho a su mamá, y a veces no logro comunicarme con ella y pues ya tendré que registrar esas faltas en la RELweb” (Maestra Josefa, comunicación personal, 9 de abril 2024). Para la profesora, el tema de tener que registrar

faltas era un problema administrativo y también pedagógico. La maestra no tenía la intención de perjudicar al alumnado así que, en lugar de registrar tantas inasistencias, procuraba incentivar a las y los alumnos y a los padres de familia para que justificaran sus faltas.

Los docentes Alan y Paz intentaban justificar o buscar las estrategias para no perjudicar a los alumnos y alumnas registrando tantas inasistencias, sin embargo, se veían rebasados en sus intentos de solicitar que justificaran cada una de las ellas y finalmente las registraban en la RELweb.

Durante el periodo de evaluaciones finales, las y el docente platicaron acerca de algunos alumnos que en particular tenían demasiadas inasistencias. Discutían qué podrían hacer para no afectarlos y debatían también que algunos de ellos tampoco tenían la totalidad de los trabajos en algunas asignaturas. Lucían preocupados al declarar que no sabían qué calificación colocar en el sistema. (Vilchis, 2024, diario de campo)

Las estrategias administrativas observadas, desde su cotidianidad, como los procesos de documentación y certificación, revelan una dimensión fundamental de lo que Ezpeleta define como la construcción social de la escuela. Construcción en la que los aspectos oficiales y normativos se modifican en la práctica cotidiana por medio de procesos de adaptación y apropiación que desarrollan los docentes.

Estos resultados me permiten reflexionar sobre la importancia de las estrategias administrativas que realizan los docentes y cómo permean en lo técnico y en lo político. La gestión administrativa en la secundaria dio cuenta de múltiples elementos: procesos burocráticos; limitaciones en servicios básicos, insumos, materiales y un impacto sustancial de las problemáticas sociales del alumnado que complejizan la gestión pedagógica en la secundaria El surco.

Gestión técnica

En la escuela secundaria El Surco, las maestras y el maestro se enfrentaron a una realidad educativa compleja, caracterizada por circunstancias que desbordaron los

marcos normativos establecidos. Asprella (2020) plantea que “las escuelas como organizaciones son construcciones sociales” (p. 20), lo que implicó que el contexto escolar reflejara las motivaciones, tensiones y contradicciones de la sociedad en la que se inscribe. La noción de “realidad problemática” (p. 21), desarrollada por el autor, permitió visibilizar las estructuras de opresión y reproducción social que perviven en dichos espacios. En este sentido, la estructura social que rodea a la secundaria El Surco está atravesada por una diversidad de problemáticas: la normalización del trabajo infantil, situaciones de abuso que expresaban algunos NNA, ausencia de servicios públicos básicos, hacinamiento en las viviendas, y conflictos políticos persistentes, entre otros factores que inciden directamente en el quehacer educativo.

El análisis de la gestión política y de la gestión administrativa revelaron que la escuela era un espacio donde convergían y se tensionaban políticas estatales, condiciones materiales específicas y las estrategias de los sujetos educativos. Es decir, lo que Ezpeleta y Rockwell (1983) caracterizan como construcción social de la escuela. Este punto de inflexión es crucial porque la gestión técnica también se encuentra en esta construcción. Ezpeleta (1992) identifica a la gestión técnica como aquella relacionada con los procesos de la enseñanza y el aprendizaje, la formación docente, la disponibilidad de materiales didácticos, entre otros.

En las estrategias técnicas de la secundaria El surco identifiqué varias estrategias, las cuales clasifiqué en los siguientes apartados: acuerdos internos, participación de actores externos, estrategias de interculturalidad y de inclusión, acciones de enseñanza cotidianas y estrategias de multinivel.

Acuerdos internos.

En la escuela se seguía el plan de estudios vigente (SEP, 2022), dividido en campos formativos. Este plan señala las asignaturas de acuerdo con la clasificación mostrada en la tabla 18:

Tabla 18

Distribución de asignaturas por campos formativos en cada grado de educación secundaria

	Lenguajes	Saberes y conocimiento científico	Ética, naturaleza y sociedades	De lo humano a lo comunitario
1°	Español Inglés Artes	Matemáticas Biología	Geografía Historia Formación cívica y ética	Educación socioemocional Educación física
2°	Español Inglés Artes	Matemáticas Física	Geografía Historia Formación cívica y ética	Educación socioemocional Educación física
3°	Español Inglés Artes	Matemáticas Química	Geografía Historia Formación cívica y ética	Educación socioemocional Educación física

Nota. Fuente. Elaboración propia con información del Programa Sintético (SEP, 2022)

En la gestión pedagógica, según Arias et al. (2008), se incorpora el análisis y la transformación de aspectos profesionales en el accionar cotidiano. Los acuerdos observados de los docentes para impartir asignaturas fueron discutidos en función de su formación profesional. Por ejemplo, la maestra Paz, bióloga de formación, impartía el campo formativo de Ética, naturaleza y sociedades, mientras que Alan por su formación en física, impartía el campo de Saberes y pensamiento científico. Esta organización interna se constituyó como una estrategia de índole técnico. Además, era parte de las actividades relacionadas con la organización del tiempo y la distribución del plan de estudio de secundaria. Los tres docentes dialogaban y argumentan cómo se le daría tratamiento al currículo oficial durante el ciclo escolar. Por ejemplo, el maestro Alan explicó su preferencia por las clases de física y química:

Nos ponemos de acuerdo los tres para las materias, o sea, los tres grados son diferentes. Historia, yo no, porque sí estás hablando de que tengas a dos grupos hablando de historia, cuando uno tiene que ver una cosa y el otro grupo otras cosas

distintas, pues no. En cambio, en física y química se conectan un poquito más. Entonces al hablarles de física puedo hablar también la parte química en algunos momentos relacionada. Y cuando les hablo de química les puedo dar relaciones de cosas de física que suceden con los procesos químicos. Porque, de hecho, la química es una parte de la física. (Maestro Alan, comunicación personal, 28 marzo 2023)

El docente explicó, desde su experiencia, las formas de trabajar las diferentes materias y manifestó los argumentos para llegar a acuerdos con sus compañeras maestras. Al respecto, la maestra Josefa explicó:

En este ciclo escolar, los maestros estamos experimentando intercambiar grupos y escoger las materias, porque el maestro Israel y Alan son físicos y ellos pueden impartir ciencias y matemáticas. De repente parece una revoltura, pero no, ya que todos los grupos tienen a todos los maestros. (Maestra Josefa, comunicación personal, 28 de marzo de 2023)

Estos acuerdos eran validados por los tres docentes a partir de discusiones y argumentaciones relacionadas con su experiencia y dominio de temas específicos. Así, durante el período de observación, la mayor parte de los días, cada uno de los grupos tenía un maestro o maestra. Aquellas jornadas en que la maestra Josefa tenía que atender llamados de la CEEM u otras actividades relacionadas con la dirección escolar, el maestro Alan y Paz juntaban a los grupos y los atendían según el horario establecido. En cierta ocasión, la maestra Paz se reportó enferma y la maestra Josefa estaba en la CEEM. Esto ocasionó que el maestro Alan diera clases simultáneamente de un aula a otra:

Fui al grupo de primer grado porque los alumnos estaban solos. Tenían geografía. Había siete alumnos y siete alumnas. En el pizarrón estaba escrita la actividad seis: elaborar un mapa con los estados de mayor inmigración y emigración. El maestro Alan se turnaba de un salón a otro, de matemáticas a geografía cada cierto lapso. (Vilchis, 2024, diario de campo)

Los acuerdos de juntar a los grupos eran comunes en la secundaria por varias razones más, la maestra Josefa explicó que “cuando hay mal clima llegan muy pocos

alumnos, por ejemplo, ahora solo dos, cuando llegan muy pocos los juntamos y damos solo una clase” (Josefa, comunicación personal, 8 de febrero de 2024).

El trabajo al juntar a dos o tres grupos traía consigo ciertas dificultades organizativas, como las que vivió el profesor Alan, en cierta ocasión que impartió matemáticas a segundo y tercer grado:

El profesor Alan dio clases a dos grupos juntos, a los segundo y tercer grado. Las lecciones eran de matemáticas, usó unos ejercicios de álgebra que traía en unas fotocopias. Les dijo que no traía suficientes para darles a cada uno porque no tenía contemplado que estarían ambos grupos juntos. Distribuyó a ambos grupos en parejas. El maestro indicó quiénes conformarían las parejas. (Vilchis, 2024, diario de campo).

Otro motivo para trabajar con los tres grupos al mismo tiempo era el de brindar una plática o un taller con algún tema de interés general para los tres grados. Por ejemplo, la maestra Paz ofreció un taller de educación ambiental para toda la escuela. Aunque en términos oficiales la escuela no estaba clasificada como multigrado, en la práctica la atención simultánea de tres grupos era una situación recurrente que generaba dinámicas muy similares a las de este tipo de organización escolar. Esta condición implicaba que estas clases tuvieran las repercusiones propias de la educación multigrado, como la necesidad de diversificar estrategias de enseñanza, organizar tiempos diferenciados y adaptar materiales para atender a estudiantes con distintos niveles de avance. De esta manera, la labor docente exigía un esfuerzo constante de planificación flexible. Tal como señalan Little (1995), las aulas multigrado no deben entenderse únicamente como una carencia o limitación estructural, sino también como un espacio pedagógico complejo que ofrece oportunidades para el desarrollo de competencias como la cooperación, la autorregulación y el aprendizaje entre pares.

El profesorado conocía y convivía con todos los y las alumnas cotidianamente, de manera que la discusión de problemas de la enseñanza y el aprendizaje de algunos de ellos era un tema en común. La toma de decisiones en relación con la organización del tiempo

también era compartida. Para las actividades extra curriculares, los docentes llegaban a acuerdos, por lo general, lo hacían en los tiempos del CTE.

Otra estrategia de gestión técnica acordada, fue la definición del horario escolar. Era organizado por las y el docente. En la secundaria, cada clase era de 50 minutos. Era una labor compleja organizar la carga horaria para cada una de las asignaturas sin que se traslapara ninguna. Ramírez (1999) describe que las escuelas no suelen funcionar como colectivos con metas comunes y que la tarea docente se realiza aisladamente. Si bien en la secundaria cada docente trabajaba de forma aislada en cada una de las asignaturas, sí existieron momentos para el intercambio entre profesores sobre experiencias con el alumnado.

El horario de salida de la secundaria era a las 13:00 horas. Los docentes acordaron hacer formaciones previas del alumnado en su totalidad para la apertura oficial del portón de la escuela. En la figura 13, se observa a los jóvenes estudiantes en su horario de salida habitual.

Figura 13

Estudiantes saliendo de la secundaria en horario de salida habitual



Para concluir este apartado, resalto la relevancia de los acuerdos instituidos que Ceballos (2023) define como decisiones colectivas que emergen de la interacción entre docentes.

Participación de actores externos.

Durante el periodo de observación, se detectaron varios proyectos educativos que los docentes llevaron a cabo y constituyeron estrategias de gestión técnica relacionadas con la organización de eventos a los cuales fueron invitadas (por el profesorado) personas de organizaciones externas como grupos universitarios de difusión de la ciencia, médicos o enfermeras del sector salud, la plática de una abuela de familia y una consultora en proyectos comunitarios. Estas personas brindaron conferencias, talleres y cursos a los jóvenes estudiantes.

Corres et al. (s.f.) sostienen que las actividades extraordinarias que se integran a las acciones cotidianas en el aula tienen la finalidad de que el estudiantado perciba conexiones en su aprendizaje. Los autores las llaman actividades cocurriculares. Las cuales “se pueden apoyar o relacionar los conocimientos aprendidos en las materias formales del currículo, y dar sentido práctico a las actividades y a los contenidos vistos dentro del aula” (p. 19).

En el ciclo 2023-2024, presencié las siguientes estrategias de gestión técnica, llevadas a cabo por sujetos externos a la secundaria:

1) Taller con el tema *Rickettsia* por la Secretaría de Salud (SSA). Consistió en una plática ofrecida por la trabajadora social Areli, quien usando láminas vistosas e infografías impresas dio a conocer las generalidades de esta enfermedad. El taller consistió en que cada alumno expresó si sus mascotas han sufrido la infección de parásitos como las garrapatas y cómo resolvieron la situación.

2) Visita guiada al Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA). El tema fue presentar los cursos de educación media superior ante los alumnos y alumnas del tercer grado de secundaria; todos acudieron al plantel. Personal del CBTA ofreció una visita guiada y una plática sobre la convocatoria para ingresar a la educación media superior. La maestra Josefa expresó al respecto “Nos interesa que la mayoría de los graduados conozcan sus opciones para ingresar a la prepa, Alan y yo fuimos a solicitar una plática en el CBTA” (Maestra Josefa, comunicación personal, 27 de febrero).

3) Donación de libros de la biblioteca del Instituto Tecnológico. La maestra Paz solicitó a su amiga, la maestra Yuly de la biblioteca del Instituto Tecnológico de Ensenada que hiciera una donación de libros para la secundaria. La maestra Paz platicó que: “La maestra Yuly y yo acordamos que ella llevaría los libros a la escuela y ahí firmaríamos de recibido. Ella ya los tiene listos, solo nos pondremos de acuerdo cuando los entregarán” (Paz, comunicación personal, 14 de febrero de 2024). La donación se realizó con éxito.

4) Visita de los grupos Biología Rebelde y de Capturaleza. Como parte de las actividades de cierre del ciclo escolar 2023-2024, los docentes organizaron una jornada de actividades cocurriculares con la invitación de estos dos grupos. Biología Rebelde era un grupo de estudiantes de la carrera de Biología de la UABC que tenían como objetivo la divulgación de la ciencia, la creación de una comunidad naturalista y el fomento de la ciencia ciudadana. La maestra Paz comentó que: “Conocí a estos chicos en una actividad en el colegio de mi hijo y me encantaron, los invité a la escuela y aceptaron participar, traen microscopio y cucarachas de Madagascar que los alumnos podrán tocar” (Maestra Paz, comunicación personal, 2 de julio de 2024).

En las figuras 14 y 15 se observa el equipo de microscopios que los jóvenes del grupo de Biología Rebelde usaron durante la jornada. La sesión consistió en una plática para los NNA, recolección de muestras de agua, observación en el microscopio e inspección de las cucarachas de Madagascar. La sesión duró aproximadamente dos horas, durante la primera se llevó a cabo una exposición oral en donde los jóvenes mostraron infinidad de imágenes de microorganismos diversos y explicaron las partes del microscopio. La segunda parte fue la recolección de muestras, les pidieron a los NNA que salieran a recolectar objetos del campo muy pequeños o en unos goteros buscaran agua encharcada. La tercera parte consistió en la observación de las muestras en el microscopio y la convivencia y exposición entomológica con las cucarachas:

Los dos jóvenes les dieron indicaciones a los alumnos y las alumnas. Les pidieron que hicieran dos filas en orden: una para poder observar en el microscopio y otra para poder manipular a las cucarachas. El universitario, Ernesto, les enseñó cómo manipular el microscopio para observar a los insectos en el estereoscopio, mientras que el otro estudiante de la UABC, Arturo, les colocaba con mucho cuidado a las cucarachas en el

dorso de la mano y les pedía que observaran de cerca al espécimen. (Vilchis, 2024, diario de campo)

Figura 14

Alumnas en el taller de observación en el microscopio



Figura 15

Alumnos en el taller de muestra entomológica de cucarachas de Madagascar



Por su parte, el grupo Capturaleza ofreció talleres que combinan arte con la observación de la naturaleza. Lo desarrolló un estudiante de biología de la UABC, de nombre, Imanol. La maestra Paz y el maestro Alan adaptaron el aula de lona para el taller.

Colocaron las imágenes que traía Imanol y colocaron las sillas formando una herradura a lo largo del aula. Imanol comenzó con el grupo comentando su experiencia capturando imágenes de la naturaleza, explicó la historia de los naturalistas, que en el pasado lo hacían por medio del dibujo y posteriormente con cámaras fotográficas. Él también era fotógrafo y mostró varias de las imágenes de las especies de flora y fauna que ha capturado. Manifestó que el objetivo de Capturaleza “es de divulgar la ciencia. Tengo una página en Instagram y Facebook que tienen el propósito de mostrar lo hermosa que es la vida en todas sus expresiones, por medio de la observación, fotografía, investigación e ilustración científica” (Imanol, comunicación personal, 4 de julio). En las figuras 16 se muestra el taller.

Figura 16

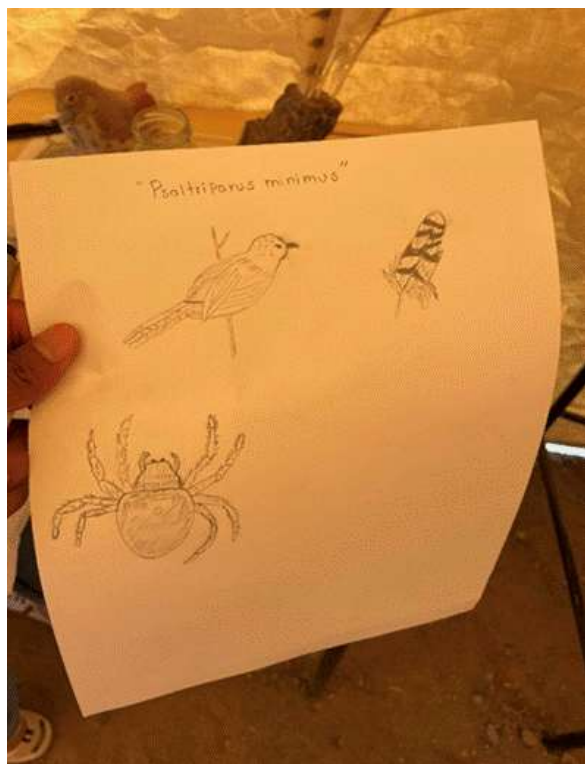
Imanol en el taller de Capturaleza



Estas actividades fueron de gran notoriedad en la secundaria. Estimularon a los y las alumnas, quienes se mostraron interesados y participativos durante todas las actividades. En la figura 17, se muestra un dibujo realizado por un alumno.

Figura 17

Dibujo realizado en el taller de Capturaleza por un alumno



Las y el docente también se mostraron sorprendidos por las explicaciones de los invitados. La maestra Paz opinó:

Todos participaron... para ellos [los NNA] fue muy importante estar en contacto con una cucaracha, quitarse el temor, ver que hacen cosquillas y que están grandes, la importancia de todos los insectos, ... poder interactuar con ellos directamente... la importancia del dibujo de lo que observaban, de que ellos también son arte y crean cosas. Marquitos dijo que quería ser biólogo...y... Simplemente llevar un microscopio que te muestre, en una escuela en clases de ciencia, con experimentos hace una gran diferencia. (Maestra Paz, comunicación personal, 12 de marzo de 2024)

5) Una actividad con especial notoriedad fue la plática con el tema de “Valores” que expuso Argentina, la tutora de un alumno de primer grado. Esta actividad surgió ante algunos problemas que se presentaron con alumnos de la secundaria: discusiones y peleas

frecuentes entre ellos. Las maestras Josefa y Paz comentaron la situación con Argentina y ella les sugirió dar una conferencia a la totalidad del alumnado. Argentina, era psicóloga y asistía con frecuencia a la escuela para dar seguimiento a su tutorado; mantenía una relación cercana con las maestras y el maestro. La sesión que impartió estuvo orientada al fortalecimiento de la autoestima y a la construcción de acuerdos de convivencia, con una duración de una hora. Al concluir, el alumnado manifestó su agradecimiento. En síntesis, estas estrategias de gestión técnica extracurricular tuvieron un impacto en la formación de los NNA y se llevaron a cabo por iniciativa del profesorado

Estrategias de interculturalidad y de inclusión.

En la secundaria, gran parte del alumnado se reconocía como indígena y conocía algo o hablaba el mixteco. Dias de Moura (2016) explica que la gestión técnica debe enfocarse en el alumnado, en su comunidad, su cultura y sus valores para que ellos mejoren su apropiación del saber. En este sentido, las maestras y el maestro en El surco promovieron diversas actividades interculturales para la libre expresión del idioma y cultura de los estudiantes.

El término interculturalidad propone una intervención comunicativa entre los sujetos y su diversidad cultural. Stefoni et al. (2006) conceptualizan los procesos interculturales como espacios socio comunicativos construidos mediante iniciativas que no emergen de manera espontánea, sino que son deliberadas y responden a la voluntad de transformar aspectos de la cultura de origen e incorporar activamente la diversidad.

Las maestras Josefa y Paz invitaban al alumnado a compartir algunas palabras de uso común del mixteco y desarrollaron proyectos que se relacionan con la interculturalidad. También diseñaban y llevaban a cabo proyectos comunitarios y didácticos para que el alumnado pusiera en práctica sus saberes, como, por ejemplo, el huerto escolar o la germinación de plantas de ornato. La maestra Josefa usaba habitualmente palabras en mixteco que había aprendido de sus alumnos y alumnas:

Entré al salón de segundo grado. La maestra Josefa estaba en la clase de español. La actividad consistía en realizar lectura robada de un cuento en el libro de texto. La maestra escribía algunas palabras en mixteco y las pegaba junto al pizarrón.

Como kachun que significa trabajo. Rosita, Alberto y Celeste saben mixteco, a la maestra le gusta mucho que le enseñen palabras nuevas en su lengua originaria. Cada vez que le dan una palabra nueva, ella la repite y procura aprenderla. La apunta en una hoja blanca con letras de colores. La pega a un costado del pizarrón, así el friso del salón se va nutriendo de cada vez más palabras. La maestra le pidió a Alberto que le dijera la traducción de “muy bien” ... Él se tardó en decirlo porque es muy tímido y casi no le gusta participar. A Alberto se le nota mucho el acento mixteco. Yo le pregunté si en casa hablan español o mixteco. Él me contestó con voz muy baja que yo no entendí. La maestra también lee en la lectura robada. Todos se sientan hasta atrás y son muy tímidos. Alberto me dijo después, al terminar la clase, que en su casa hablan Mixteco. (Vilchis, 2024, diario de campo). En la figura 18 se observan algunas palabras en Mixteco.

Figura 18

Palabras en mixteco que el alumnado ha compartido en clase



Por su parte, al docente Alan le gustaba platicar con los estudiantes. Les preguntaba sobre sus historias de migración. Él me indicaba quiénes de los alumnos y las alumnas eran migrantes agrícolas y de dónde eran originarios. Él opinaba que la situación migrante de los alumnos y alumnas era complicada, siempre encontraba historias diferentes y más crudas de la anterior. El maestro se mostraba interesado en saber de dónde venían y qué temas escolares habían visto. En su experiencia, los alumnos y alumnas migrantes eran diferentes porque habían pasado varios días o semanas sin estudiar o tener clases, tuvieron experiencias viajando o cambiando de residencia antes de asentarse en la comunidad. Él explicó lo siguiente:

La situación migratoria de los jóvenes es muy complicada por el hecho de cómo aprenden ellos. Es decir, en esta escuela están aprendiendo algo de una cierta forma, se van a otra, aprenden de otra forma o ni van. La ausencia es mucha también y es complicado. A veces... esto de seguirles un ritmo de trabajo es complejo porque se van. Cuando están con nosotros trabajamos desde cero y ya, pero sí agarran el ritmo, lo agarran cuando ya se van y no regresan ni nada otra vez, o volverse a agarrar el ritmo. Es por eso que su bajo rendimiento. Claro, sí nos afecta bastante. Claro, porque están migrando. (Maestro Alan, comunicación personal, 28 de marzo de 2023)

Sin embargo, el maestro dijo hacer lo posible por mejorar el desempeño del alumnado. Cierta día en el comedor, el maestro le preguntaba a la alumna Celeste la razón por la cual su familia y ella estaban aquí:

Ella nos contó que hay mucha violencia en su rancho y que si regresan lo van a matar [a su papá] y que cuando salieron de ahí persiguieron a su papá con un machete, continuó diciendo que el rancho sí es muy bonito, que hay mucha naturaleza pero que no es seguro. (Vilchis, 2024, diario de campo)

Al terminar el almuerzo, el maestro Alan me dijo “¿ves? Es lo que te decía, sus realidades son crudas, Celeste es indígena y ahora vive en las galeras que están hacinadas, horribles... pero aún ahí para ella es mejor aquí que en Oaxaca” (Maestro Alan, comunicación personal, 20 de septiembre de 2023). Stefoni (2006) señala la relevancia del diálogo en la interculturalidad, el cual supone expresar y compartir distintos saberes y experiencias.

A pesar de esta intencionalidad por parte del docente Alan de conocer más acerca de la cultura y lengua de los alumnos y alumnas migrantes, noté que en una clase de geografía con el tema de la migración, el docente no puso especial atención en sus historias de vida. Stefoni (2006) puntualiza la relevancia del conocimiento intercultural entre los sujetos, que presupone comprender saberes sociales mutuos de la vida cotidiana y de sus trayectorias.

Como un valioso recurso didáctico que conllevaba el fin de rescatar parte de la cultura de las entidades de donde provienen los estudiantes, la maestra Paz llevó a cabo talleres para elaborar “Ojos de Dios” donde hacían artesanías similares a las entidades de origen de los alumnos. La maestra hacía listados de palabras en mixteco y las integraba al discurso cuando explicaba los procedimientos para elaborar aquellos objetos.

Los ejemplos anteriores pretenden ofrecer un panorama de cómo el profesorado enfrentaba el día a día con los menores migrantes, sus lenguas originarias y sus problemáticas. Estas estrategias de gestión técnica muestran cómo promovían la interculturalidad y lo que Bucholtz et al. (2014) describen como valoración lingüística. Los docentes mostraban interés por la lengua originaria resaltando su relevancia cultural y comunicativa, esto se traducía en esfuerzos por fomentar el intercambio lingüístico entre compañeros monolingües del español y bilingües, lo que representaba un paso hacia lo que Arroyo (2013) llama educación inclusiva e intercultural.

En México, la interculturalidad crítica y la inclusión son dos de los ejes del Plan y programas de estudio vigentes (SEP, 2022). Sin embargo, el personal docente de la secundaria no contaba con ningún tipo de formación en temas de educación inclusiva o intercultural. No obstante, ellos aplicaban estrategias apegadas a los derechos humanos, tratando siempre a los alumnos y las alumnas con respeto y dignidad.

Otra estrategia de gestión técnica destacable la desarrolló la maestra Josefa. Utilizó el Lenguaje de Señas Mexicano (LSM). “Como número artístico para el festival de día de las madres, la maestra Josefa está preparando una canción de Camila: *Todo cambió*. La maestra les enseñó la LSM y ensayó constantemente, palabra por palabra” (Vilchis, 2024, diario de campo). Solís et al. (2023) señalan que “viabilizar una educación inclusiva depende de las políticas o de las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje dispuestas por la autoridad, pero, sobre todo, del trabajo que desempeñan los agentes escolares en cada centro escolar” (p.3). En la figura 19, se observa a la maestra Josefa practicando Lengua de Señas Mexicana (LSM).

Figura 19

La maestra Josefa practicando LSM con algunos alumnos (as)



Durante el ciclo escolar 2023-2024, sucedió un acontecimiento especial: el ingreso a primer año de un menor diagnosticado con autismo. La integración de Juan en el grupo provocó algunas situaciones disruptivas en las clases relacionadas con su comportamiento, como, por ejemplo: su negativa a trabajar en equipo; alzar la voz e interrumpir constantemente la participación del docente y de los compañeros; moverse constantemente golpeando la banca o la pared, etc. Sin embargo, las y el docente trataron con respeto al alumno e intercambiaron ideas con su madre. Cotidianamente lo hacían participar colaborando con sus compañeros, hablaban constantemente con él acerca de evitar ciertas conductas en clase y pedían insistentemente que regulara el volumen de su voz. Estas estrategias de gestión técnica dieron resultados visibles hasta después de mucho tiempo. Cierta día, en un partido de fútbol en el cual participaron la mayoría de los alumnos y las alumnas, la maestra Paz expresó: “Juan antes no socializaba, siempre estaba en una esquina y golpeaba con los dedos la banca una y otra vez muy nervioso... míralo ahora jugar fútbol y sonriendo” (Maestra Paz, comunicación personal, 6 de junio de 2024).

Al pasar el tiempo, Juan fue cambiando y reemplazando algunas conductas negativas por otras que le permitían aprender y convivir de manera diferente. La

participación e interés de su madre se hizo notoria. Estos cambios fueron lentos, pero al final del ciclo escolar era un joven distinto al que entró inicialmente. En opinión de la maestra Paz:

Juan fue un niño muy apasionado en las actividades de cierre de biología, se mostró con mayor interés, estaba totalmente concentrado en lo que estaba haciendo y tú sabes que un niño con autismo pues a veces es bien complicado de mantener la atención, estaba muy emocionado y su madre fue parte del cierre de materia. (Maestra Paz, comunicación personal, 12 de marzo de 2024)

Otra estrategia de gestión técnica inclusiva fue adaptar los horarios del servicio educativo a las necesidades del alumnado. El profesor Alan explicó al respecto que: “Los alumnos son migrantes, los maestros debemos respetar las rutas migratorias y pueden llegar buscando escuelas los migrantes, por eso respetamos el horario que ellos dicen también” (Maestro Alan, comunicación personal, 28 de junio). Los padres y madres de familia solicitaron que el alumnado de secundaria entrara a las 8:00 para poder llevar al mismo tiempo a sus hijos e hijas en la primaria. La maestra Josefa explicó:

Les pedí a los padres de familia que firmaran el reglamento escolar, ya lo habían firmado al inicio de ciclo escolar, pero yo quería que recordaran el acuerdo de entrar a las 8 para iniciar las clases. El acuerdo consiste que los padres de familia en su mayoría son jornaleros y entran muy temprano a trabajar, salen a dejar a los pequeños y no les conviene salir a las 7 a entregar a unos y después a las 8 a entregar a otros (los de primaria), porque la mayoría tienen hijos en primaria y en secundaria, entonces acordamos que todos a las 8:00 am. (Josefa, Comunicación personal, 24 de junio). El equipo docente se ajustaba al acuerdo y daban servicio educativo a partir de las 8, sin embargo, esto cambió con la indicación de la maestra Zaira (la actual coordinadora) quien les solicitó que ellos estuvieran presentes desde las 7:00 de la mañana en el plantel.

Estrategias técnicas de cooperación multinivel.

La secundaria colindaba con una escuela primaria y un preescolar; escuelas que pertenecían al servicio indígena. Varias familias tenían hijos e hijas de diferentes edades, quienes asistían a la primaria, al preescolar y a la secundaria. Esta era una de las razones

por las que impulsan actividades multinivel con el preescolar y la primaria. Durante mi observación, se efectuaron distintas estrategias de gestión técnica que el profesorado de los tres planteles realizó para que las familias asistieran a un solo evento y observaran a todos y todas sus hijos e hijas participar en el mismo día.

Lo anterior obedeció al hecho de que la mayoría de los padres y madres de familia trabajaban en las parcelas y los empleadores les daban pocos permisos para asistir a actividades escolares. El profesorado planeó, organizó y llevó a cabo un trabajo colaborativo entre planteles. Durante el ciclo escolar 2023-2024, en las escuelas se realizaron los eventos de: festejos de primavera, día de las madres y diversos eventos deportivos. La maestra Paz platicó al respecto del evento de primavera lo siguiente:

Hicimos un festival en los tres niveles, en la escuela preescolar los niños presentaron bailables y los de secundaria una exposición de las abejas. Estuvo muy interesante. Los de secundaria estaban muy arreglados. En primaria tenían el tema del maíz y las madres de familia hicieron una degustación de platillos mexicanos a base de maíz. (Maestra Paz, comunicación personal, 9 de abril de 2024)

La programación de estos eventos se realizó desde inicios del ciclo escolar y un par de meses antes se revisó nuevamente la planeación acordada entre las escuelas, se especificaron fechas, horarios, números artísticos a presentar, horarios de ensayo y los materiales que se iban a conseguir. También, se les mandó avisos a los padres y madres de familia solicitando su participación.

Durante mi estancia de observación se realizaron las siguientes actividades sociales. Dos de ellos en colaboración entre los tres planteles:

a) Festival del día de las madres. Se realizó el 9 de mayo de 2024 en las instalaciones de la secundaria con la participación de las escuelas primaria y preescolar. En la figura 20, se muestra la decoración durante el festival del día de las madres.

Figura 20

Decoración para el día de las madres



Las madres de familia arribaron paulatinamente, se sentaron en las sillas alrededor del patio. El evento duró aproximadamente una hora. Los números artísticos constituyeron una mezcla de bailes ejecutados por los alumnos y las alumnas de preescolar y primaria, quienes presentaron una canción en LSM y la canción en inglés “*I love you mommy*”.

Las y los docentes del preescolar, de la primaria y de la secundaria trabajaron colaborativamente en la programación y organización del evento. Durante el evento se brindaron alimentos. La cocinera comisionada para la tarea de alimentar a todos y todas las participantes del evento fue doña Sol:

Doña Sol movía incesante un cucharón de madera dentro del pozole. Le pregunté cómo había aprendido a cocinarlo, me dijo que ella era originaria de Oaxaca y que ahí cocinaban muchas cosas. Ella vino hace ya varias décadas a trabajar como jornalera agrícola y trajo a sus hijos mayores con ella. Aquí, en Ensenada, tuvo cuatro hijos más. Cuando salió de Oaxaca no sabía que estaba embarazada de su primera hija. Sus hijos saben el mixteco, ella se los enseñó, pero ya solo lo habla un poco la hija menor, quien es maestra y trabaja en la primaria indígena, tiene 34 años y nunca ha estado en Oaxaca, sin embargo, se reconoce como oaxaqueña e indígena. (Vilchis, 2024, diario de campo)

b) El Festival de la primavera fue también una actividad realizada en coordinación entre los tres niveles educativos. Se realizó en el patio de la escuela primaria.

c) El programa de clausura del ciclo escolar se organizó como cierre de ciclo escolar. El evento fue el 11 de julio y consistió en una serie de actividades con la participación del alumnado que egresó de secundaria.

Estrategias técnicas cotidianas.

Algunos de los eventos mencionados en el apartado anterior iniciaron con los honores a la bandera mexicana. En la secundaria, los honores se realizaban los lunes a las 11:00 am. El profesor Alan sacaba la bocina al patio y la colocaba junto a un pódium de madera. Enseguida ponía la marcha de Zacatecas como señal para que el estudiantado tomara su lugar en la formación. En la figura 21, se muestra al alumnado en formación para la ceremonia cívica.

Figura 21

Ceremonia cívica



Es de relevancia analizar el tema de los materiales que funcionaban como recursos didácticos que intervinieron, facilitaron, coadyuvaron o se integraron a las actividades escolares para fomentar el aprendizaje. Gutiérrez (2024) define que “los recursos didácticos tienen como uno de sus objetivos intervenir y facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje” (p.158). Los hay de diversos tipos: papelería en general; acervos de biblioteca que integran libros de texto y libros de apoyo; diagramas, esquemas, lonas o infografías visuales elaboradas por los docentes; material didáctico; material de

laboratorio; tecnologías de la información y comunicación, como computadoras, proyectores o teléfonos celulares.

Las funciones que tienen los materiales educativos son diversas y deben considerar al grupo que se le brinda la clase. Vargas (2017) menciona que la finalidad y funciones de estos recursos son: ofrecer información, cumplir objetivos específicos, guiar la enseñanza y aprendizaje, contextualizar, factibilizar la comunicación, provocar las ideas por medio de los sentidos y motivar al alumnado. Vargas (2017) señala que la relevancia del material didáctico se encuentra en la influencia “que los estímulos a los órganos sensoriales ejercen en quien aprende” (p. 69). El autor menciona que el material didáctico pone al alumno y la alumna en contacto con el objeto de aprendizaje, ya sea de manera directa o indirecta.

En la secundaria, se utilizaron múltiples materiales educativos. En la tabla 19 se mencionan algunas situaciones didácticas relacionadas con las funciones de los recursos didácticos que señala Vargas (2017).

Tabla 19

Situación didáctica, material educativo y sus funciones

Situación didáctica	Material educativo	Funciones
Clase de geografía con alumnos de primer grado. El tema es la migración.	Mapas que muestran la República Mexicana. Hechos de papel bond en tamaño carta. Hay suficientes en el aula para trabajar individualmente.	Cumplir objetivos específicos. Contextualizar. Motivar al alumnado.
La mayor parte de las clases de todas las asignaturas.	Libros de texto para las asignaturas de secundaria que provee la SE.	Ofrecer información. Cumplir objetivos específicos. Guiar la enseñanza y aprendizaje.
La maestra Paz en clase de biología.	Diccionarios que la maestra llevó a la escuela.	Ofrecer información.

Clases de inglés para todos los grados.	Materiales visuales enmicados adheridos a la pared que contienen palabras en inglés y español.	Ofrecer información. Cumplir objetivos específicos. Guiar la enseñanza y aprendizaje. Factibilidad la comunicación.
La maestra Paz presentó unas diapositivas con temas de biología.	Presentación en <i>Power Point</i> con el tema de la pasteurización.	Ofrecer información. Guiar la enseñanza y aprendizaje. Factibilizar la comunicación, Provocar las ideas por medio de los sentidos.
Clase de Artes todos los grados, impartidas por la maestra Paz.	Botellas, llantas, hilos y diversos materiales de reúso.	Cumplir objetivos específicos. Guiar la enseñanza y aprendizaje. Provocar las ideas por medio de los sentidos. Motivar al alumnado.

Nota. Fuente. Elaboración propia con información de Vargas (2017)

Aunque el uso de materiales didácticos en la secundaria era muy recurrente, es importante hacer notar el tema de los libros de texto de secundaria. La escuela no contaba con la cantidad suficiente para proveer un paquete de libros a cada alumno y alumna. Este aspecto pone de manifiesto la reducción del pleno ejercicio del derecho a la educación por parte de las acciones que le corresponden al ámbito gubernamental.

La maestra Josefa expresó haber solicitado en varias ocasiones la dotación de la cantidad de libros sin éxito. El maestro Alan explicó cómo resolvían esta situación: “Los alumnos no pueden llevarse los libros [a sus domicilios] porque no hay suficientes para todos, así que los acomodamos aquí y los pueden usar durante las clases, los ponemos en parejas o equipos a trabajar” (Maestro Alan, comunicación personal, 24 de enero 2024). Otra razón para no darles los libros a los alumnos y las alumnas es que, posiblemente, sus condiciones de vida no les permiten que se conserven en buenas condiciones. El maestro Alán explicó que:

Los libros de texto no se los pueden llevar porque nunca nos tocan los libros completos y no nos podemos arriesgar a que no les toque a todos porque después los pierden o los mojan en las galeras, ¿has visto dónde viven? (se refiere a las galeras) Los libros nunca regresan, o sí regresan, están rotos y en malas condiciones (Maestro Alan, comunicación personal, 24 de abril).

Trujillo (2018) define la didáctica, referida específicamente a las clases de literatura en secundaria, como “un posible conjunto de lineamientos metodológicos que posibilitan el acceso y comprensión de ese sistema no tan solo para disfrutarlo” (p. 56). Considero que esta definición es pertinente también para las demás asignaturas. Al puntualizar un posible conjunto de lineamientos metodológicos da sentido a una amplitud y diversidad de formas de enseñar.

El profesorado de El surco habitualmente llevaba a cabo una amplia gama de estrategias de gestión técnica en las que integraba diferentes lineamientos metodológicos. Algunos ejemplos se enlistan a continuación:

- Conferencia: “Física y superhéroes”.
- Plática “nutrición” y lotería de alimentos.
- Organización de partidos mixtos de futbol.
- Experimentos de química.
- Juegos didácticos.
- Plática de caries y daños a la dentadura.
- Clases de computación.
- Banda de guerra.
- Exposición de polinizadores.
- Proyecto “Como ser un cazador de microbios.”
- Proyecto “Trueque o residuos”.
- Juegos didácticos con el tema de la sexualidad.
- Juego de máncala.
- Taller de Adicciones.
- Clases de computación (fuera de la escuela).

Durante las clases, la labor del maestro y las maestras implicó dar instrucciones para la realización de un ejercicio o cierta lección del libro de texto (Ezpeleta y Weiss, 1999). Las maestras y el maestro en la secundaria recurrían a este recurso al inicio de casi todas las lecciones. La maestra Paz acompañaba estas indicaciones con acciones de las y los estudiantes, en una clase de biología:

Le pidió a un alumno que le ayudara a colocar una lona didáctica en el pizarrón. La lona tenía el título de Ecosistemas de México. Mientras tanto, la maestra explicaba que con esa actividad cerrarían el curso de español, porque están leyendo “*Cazador de Microbios*” y al mismo tiempo *Biología* (Vilchis, 2024, diario de campo).

La maestra Josefa habitualmente formaba equipos para trabajar colectivamente, en cierta ocasión utilizó un juego de lotería de alimentos:

La maestra les pide que formen equipos de cuatro participantes. Josefa les reparte los tableros de la lotería y les pidió que hicieran bolitas de papel para ir diciéndoles las adivinanzas que estaban en las tarjetas de la lotería. Las niñas se juntan con las niñas y los niños con los niños. Josefa les pregunta si saben qué harán o si les explica, algunos alumnos contestan que ya saben jugar lotería. (Vilchis, 2024, diario de campo)

Por su parte, el profesor Alan generalmente sí se remitía a los libros de texto. En la mayoría de las clases observadas prevalecía el uso de libros oficiales provistos por Conaliteg, aunque pertenecían a los planes y programas de estudio anteriores al Plan de Estudios 2022, se trata de libros de texto que corresponden a cada una de las asignaturas. Como ejemplo:

La clase es de física y el maestro Alan les pide que saquen su libro, el tema es sobre la luz. El maestro les explica que la luz se comporta como partícula o como onda, y bromeando dice ‘¿Qué alguien me explique?’ Les explica la dualidad de la luz” (Vilchis, 2024, diario de campo).

En la cita, se observa que el maestro Alan utiliza la técnica que Ezpeleta y Weiss denominan de “exposición-interrogatorio”. (Ezpeleta y Weiss, 1999, p. 123)

Durante varias sesiones, la observación reveló que las estrategias de gestión técnica con las que se enseña a los alumnos y alumnas son de los siguientes tipos:

- Resolver preguntas escritas por los docentes en el pizarrón
- Realizar lectura compartida en grupo
- Lectura individual del libro de texto
- Buscar y contestar lecciones o realizar ejercicios de los libros de texto
- Hacer ejercicios de matemáticas
- Participar oralmente contestando preguntas del docente
- Actividades manuales o de trabajo kinestésico

Además de las estrategias anteriores, se llevaron a cabo actividades inusuales. La relevancia de estas estrategias radicó en la creatividad de los docentes para implementarlas. Estas estrategias de gestión técnica requieren conocimientos sobre “tecnología, experimentación, resolución de problemas y/o didáctica” (Monteza, 2021, p. 129). A continuación, analizo aquellas estrategias creativas, en tanto se implementaron de manera puntual en la secundaria, generalmente una sola vez durante el ciclo escolar, y surgieron como respuesta directa a necesidades expresadas por el propio alumnado. Su carácter creativo radica en que no obedecieron a una planeación rígida, sino que constituyeron respuestas flexibles y contextualizadas frente a problemáticas emergentes, lo que permitió adaptar la práctica educativa a las demandas reales de los estudiantes. En este sentido, como señala Eisner (2004), la creatividad pedagógica implica la capacidad de generar alternativas inéditas que favorezcan aprendizajes significativos al reconocer y atender la diversidad de situaciones que atraviesan los alumnos. En la tabla 20, se caracterizan algunas de estas estrategias.

Tabla 20

Estrategias de gestión técnica creativas llevadas a cabo en la secundaria y los conocimientos de los docentes al aplicarlas

Estrategia de gestión docente técnica		Conocimientos que aplicaron las maestras y los maestros.
Hacer un <i>tik tok</i> a partir del tema de adicciones.	Maestro Israel	Tecnológicos Experimentación Resolución de problemas
Conferencia: “Física y superhéroes”.	Maestro Israel	Tecnológicos Experimentación
Plática “nutrición” y lotería de alimentos.	Maestra Josefa	Resolución de problemas Didáctica. Analiza, describe y explica el proceso enseñanza-aprendizaje (Monteza, 2021, p. 129)
Experimentos de química.	Maestro Alan	Tecnológicos Experimentación
Juegos didácticos	Maestras Paz y Josefa	Didáctica
Plática de caries y daños a la dentadura.	Maestra Josefa	Resolución de problemas Didáctica
Taller de reutilización de llantas.	Maestra Paz	Resolución de problemas Tecnológicos
Taller con el tema de Adicciones.	Maestra Paz y Josefa	Resolución de problemas Didáctica
Juego de máncala.	Maestra Paz	Didáctica
Juegos con los temas de sexualidad.	Maestra Paz	Resolución de problemas Didáctica
Pintando con la naturaleza (separadores de libros).	Maestra Paz	Resolución de problemas Didáctica

Proyectos de artes: botellas recicladas, atrapasueños artesanales	Maestra Paz	Resolución de problemas Didáctica
Transversalidad entre asignatura con el proyecto “Como ser un cazador de microbios” de español y biología.	Maestra Paz	Resolución de problemas Didáctica Experimentación Tecnológicos
Clases de computación.	Maestro Alan	Tecnológicos Didáctica
Proyecto “Trueque o residuos”.	Maestra Paz	Resolución de problemas Didáctica
Proyecto: Huerto escolar	Maestra Paz	Resolución de problemas Didáctica Experimentación
Banda de guerra.	Maestra Josefa	Didáctica
Clases en línea.	Todos y todas	Resolución de problemas Didáctica Tecnológicos
Juegos didácticos en clases de inglés	Yeny	Didáctica

Nota. Fuente. Elaboración propia con información de Monteza (2021)

Durante el inicio de mi estancia etnográfica, tuve la oportunidad de observar algunas clases con el docente Israel. Él me platicó un proyecto que estaba en desarrollo:

Estoy orgulloso de las actividades que hacen mis alumnos. Mira, te muestro una obra de teatro que están haciendo. Bueno, no es precisamente una obra de teatro... Me explico: en un CT expusimos la necesidad de tratar el tema de las drogas con los chicos, con el fin de detectar quiénes estaban en riesgo de consumir o ya las consumían, entonces alguien propuso que hicieran una obra de teatro. Me llevé la

idea al aula y les pregunté a los muchachos si alguno conocía el teatro ‘¿Alguna vez han ido al teatro?’ y resulta que no, nadie sabía. Les platico acerca de Romeo y Julieta y todos dijeron ‘¡Sí!’ que sí sabían que era Romeo y Julieta y él les preguntó ‘¿De qué trata Romeo y Julieta?’ ‘¡Pues del amor!’, respondieron. Pero en realidad, nadie sabía cuál era la problemática en la obra, así que les indicó que había películas al respecto. A los chicos les gustó la idea y consensuaron trabajar el tema de las drogas en su “representación” pero no se animaron a actuar, recomendaron hacer dibujos y ponerle “voces”. Finalmente, lo pusieron en video en tik tok, ya tiene como 500 reproducciones. (Israel, comunicación personal, 15 de febrero del 2023)

En la cita, se puede apreciar la apertura del maestro a considerar aportaciones de colegas en el trabajo docente y cómo el alumnado contribuye creativamente introduciendo la tecnología y las redes sociales en el proyecto en un intento de acercarse a sus intereses. El docente Israel también desarrolló la conferencia “Física y superhéroes”. Introdujo varios objetos que se usan en los laboratorios de física en donde él estudió el doctorado, con el fin de explicar y mostrar de forma tangible algunos puntos. La idea de esta actividad surgió de diálogos entre el alumnado y el docente en los cuales los jóvenes expresaron su gusto por los personajes de los cómics y películas de superhéroes. El doctor Israel, en pláticas informales, les debatía a los alumnos que ciertos poderes podrían tener una explicación científica; “los alumnos me escuchaban con atención y me preguntaban de otros poderes de diferentes personajes, así que les prometí que plantearía una actividad con este tema” (Israel, comunicación personal, 15 de febrero del 2023).

Espinosa et al. (2018) enfatizan la pertinencia de reconocer los conocimientos que los y las docentes construyeron durante el transcurso de su formación inicial y profesional. El maestro Israel retomó estos conocimientos para integrarlos a la conferencia:

Todos los jóvenes entraron a una plática que dio el maestro Israel, titulada Física y superhéroes. Comenzó con unas fotografías en el retroproyector de dos superhéroes: Cíclope de los *Xmen* quien emite rayos, luz por los ojos. El docente lanzó unas preguntas al alumnado: ¿Qué es energía? ¿Qué es luz? Les explicó que

la luz son ondas y se mueven como un objeto en espiral que traía en las manos y lo movía. Los chicos escuchaban divertidos y atentos, después dibujó las ondas en el pizarrón y les mencionó que la longitud de onda se llama lambda. Les mostró unos apuntadores con luz láser de color rojo, verde y violeta. Después, les mostró unos papelitos que son absorbentes de luz y los chicos observaron que la luz, según el color, afecta al papel. Explicó que la cresta en las ondas varía de intensidad en el rojo, es más pequeña la distancia entre cresta y cresta. (Vilchis, 2023, diario de campo)

Por su parte, la maestra Josefa diseñó dos actividades relacionadas con su formación como dentista y como nutricionista en formación: Ofreció una plática con el tema de “nutrición” que culminó con un juego didáctico: la lotería de alimentos. También, desarrolló una charla con el tema: Caries y daños a la dentadura. Ambas actividades comenzaron con una presentación de *power point*. Al final de la plática de nutrición, invitó al alumnado a jugar una lotería de alimentos saludables que ella había diseñado. En la plática de caries y daños a la dentadura, la maestra enfatizó en el cuidado de la dentadura en edad escolar:

Durante la plática, la maestra Josefa les comentó a los alumnos y alumnas que ella era dentista y que estudió en la UABC. Una niña le preguntó si también trabaja de eso. Ella dijo que sí, que ponen *brackets*, que cura caries, etc. La primera diapositiva tenía como título ¿Qué es la caries? Contiene unas imágenes de dientes y muelas dramáticamente dañados por las caries. Hay una definición. La maestra le pidió a una niña que leyera. Ella lo hizo, los alumnos y las alumnas se mostraron muy atentos a la presentación. La maestra explicaba cómo se iba formando la caries y la importancia de cepillar los dientes regularmente. (Vilchis, 2023, diario de campo)

La plática impartida adquirió una relevancia al situarse en el contexto social específico en el que se desenvolvían los menores. Como lo ha documentado Rojas (2011), los niños y niñas migrantes experimentaban “todas las formas de marginación” (p. 218) y pobreza, situación que abarcaba no solo las limitaciones económicas, sino también la exclusión de servicios básicos como la salud. Estos hallazgos coinciden con lo observado

en la presente investigación, donde se constató que gran parte del alumnado de El surco, inmerso en condiciones de precariedad y vulnerabilidad, encontraba en estas intervenciones educativas una oportunidad para acceder a conocimientos prácticos sobre salud dental.

La desigualdad en materia de salud entre los alumnos y alumnas también fue señalada por la coordinadora Zaira, quien en entrevista explicó:

Los padres de familia trabajan todo el día, desde muy temprano hasta que se mete el sol básicamente, entonces los tienen muy abandonados -a los menores- en todos los aspectos; en higiene, particularmente me han reportado los maestros y los responsables de campamento. (Zaira, comunicación personal, 19 de agosto del 2025)

El testimonio de la coordinadora evidenció una problemática estructural: las condiciones de salud e higiene de algunos menores se ven comprometidas no por la falta de voluntad de los padres de atenderlos, sino por las exigencias económicas que impone la pobreza. En contextos de trabajo agrícola, la subsistencia familiar dependía de la jornada laboral completa en el campo; incluso un solo día sin trabajar significa la pérdida de recursos indispensables para la alimentación, el transporte o el pago de servicios básicos. Así, el tiempo y la energía que los padres podrían destinar al cuidado y acompañamiento de sus hijos se ven absorbidos por la necesidad de asegurar los medios mínimos de vida. La carencia de condiciones de higiene no puede interpretarse como negligencia familiar, sino como el resultado de una estructura laboral precaria y de la falta de políticas públicas que reconozcan las particularidades de las familias migrantes y brinden apoyos compensatorios para los menores.

La iniciativa de la maestra Josefa puede comprenderse como una estrategia de gestión técnica pertinente, en la medida en que buscaba atender, mediante la educación preventiva, una necesidad concreta de la comunidad estudiantil. En efecto, la incorporación de saberes vinculados a la salud en un espacio escolar como la secundaria no solo cumple con una función pedagógica, sino que también representa una forma de intervención social que amplía el horizonte de derechos de los menores. Como señalan

Schmelkes (2010), la escuela que asume un papel activo en la atención de las desigualdades sociales adquiere un carácter compensatorio, contribuyendo a contrarrestar los efectos más severos de la exclusión estructural.

En este sentido, las pláticas sobre salud dental no deben ser entendidas como acciones periféricas o accesorias, sino como parte de un entramado de prácticas pedagógicas y sociales que fortalecen el bienestar integral del alumnado.

El docente Alan también desarrolló estrategias creativas, por ejemplo, en la clase de física, llevó a cabo experimentos cuidando la participación de todos y todas.

El maestro Alan dice que harán un experimento y les indica a todos y todas que salgan del aula y vayan al patio, junto a los sanitarios. Ahí se encuentran dos tambos grandes llenos de agua...se acercan a un tambo lleno de agua y el maestro golpea el exterior del tambo. Les pide que observen las ondas que se forman, los alumnos y alumnas muestran un poco de asombro. Todos comentan el experimento. (Vilchis, 2023, diario de campo)

En la cita se muestra cómo el docente hizo uso de espacios exteriores al aula para demostrar temas del campo de la física. El docente consideró que es útil buscar los elementos didácticos adecuados a las asignaturas. El también hizo uso de sus conocimientos derivados de formación profesional para enriquecer las clases. Otra estrategia de gestión técnica impulsada por él fue dar clases de computación. Habló con la maestra Josefa y le solicitó permiso para llevar a los jóvenes a los talleres de una escuela de la comunidad que cuenta con computadoras que están disponibles para el uso comunitario. La maestra Josefa autorizó una sesión a la semana para cada grupo. El docente se encargó de solicitar las autorizaciones en la escuela comunitaria en donde se encontraban las computadoras. Sin embargo, sólo ocurrió un par de veces porque la maestra Josefa ya no autorizó más salidas debido a rumores de personas peligrosas que acechaban a los jóvenes en los caminos.

Monteza (2021) enfatiza que en las aulas debe estar presente el pensamiento creativo del docente y del alumnado. El autor resalta que, en el campo profesional, el

personal docente debe ser innovador y creativo, con el fin de romper los esquemas de modelos preestablecidos que incluyen la repetición.

Paz desarrolló varios proyectos que implicaron su creatividad e inspiraron a la de sus alumnos y alumnas, como, por ejemplo, proyectos de artes: decoración de botellas recicladas, atrapasueños artesanales y pintura. Durante el desarrollo de los proyectos la maestra Paz usaba constantemente frases que buscaban fomentar la creatividad como: “usen su imaginación”, “sean creativos”, “el arte es personal y único” entre otras. En el taller de decoración de botellas, que se muestra en la figura 22, la maestra conjuntó sus saberes como bióloga y como educadora ambiental.

Figura 22

Taller de reciclado de botellas para la asignatura de Artes



Además de estos proyectos, la maestra desarrolló los proyectos “trueque o residuos”, “El huerto escolar” y “Taller de reutilización de llantas”. La actividad del trueque o residuos consistió en que alumnos, alumnas, maestras, maestro y miembros de las familias que quisieran participar, llevaran a la escuela varias cosas en buen estado que ya no usaran en casa para intercambiarlas por otros objetos. La maestra preparó una plática con el tema de educación ambiental y de la importancia de reducir los desechos sólidos. Otra estrategia igualmente exitosa, vinculada a la temática ambiental, fue el Taller de reutilización de llantas, concebido como una jornada intensiva de cuatro horas.

La maestra inició con una introducción apoyada en diapositivas, en la cual contextualizó el problema de la acumulación de desechos, haciendo énfasis en la contaminación generada por las llantas desechadas en la ciudad de Ensenada. A partir de este encuadre, el taller se convirtió en una experiencia formativa significativa, pues la docente no solo expuso la problemática, sino que también guió al alumnado y en la aplicación práctica de técnicas específicas: desde el corte y ensamblaje de las llantas hasta su reconversión en objetos útiles, en este caso, maceteros. De esta manera, la actividad integró contenidos conceptuales y procedimentales, al tiempo que fomentó la conciencia ecológica y la creatividad en la transformación de residuos en recursos

Otra estrategia de gestión técnica consistió en un proyecto de huerto escolar. La idea inicial fue cultivar plantas originarias de la región y dar mantenimiento cotidiano. La maestra Paz observó que en la escuela primaria ya estaba un huerto escolar en desarrollo, así que pensó en implementarlo también en la secundaria. Ella comentó “voy a intentar algo similar con los alumnos de la secundaria, justo a un lado del huerto de primaria para que se vea completo, pero sembrando cosas diferentes.” (Paz, comunicación personal, 12 de febrero del 2024). Fue una estrategia de gestión técnica permanente que integró varias actividades, como son:

- Reutilizar recipientes como tazas sin asas, vasos con daños menores u otros para hacer macetitas.
- Cultivar especies de flora endémica de la región.
- Preparar la tierra y siembra de legumbres y hortalizas.
- Regar y cuidar permanente a las plantas.
- Etiquetar a las plantas.
- Desyerbar.
- Analizar el crecimiento de las plantas.
- Cosechar.
- Hidroponia.

La figura 23 muestra el huerto escolar en sus inicios, que comenzó con la preparación de la tierra y la colocación de algunos árboles en las llantas reutilizadas.

Figura 23

Huerto escolar



La maestra Paz mostraba gran entusiasmo en el desarrollo de este proyecto en particular, el cual fue exitoso porque todos y todas las alumnas de la escuela participaban activamente en cada una de las actividades descritas anteriormente: “Ellos básicamente iban explicando qué hacer en el huerto, escogieron un árbol de los que hay en la escuela y lo regaban a diario y se hacían responsables diariamente de esa tarea” (Paz, comunicación personal, 12 de febrero 2024). En la figura 24, se muestra un dispositivo hecho con materiales de desecho para realizar hidroponía, el cual hicieron los alumnos y las alumnas con indicaciones de la maestra.

Figura 24

Dispositivo para hidroponía



En la figura 25 se puede observar la participación del alumnado en el huerto escolar y la integración de las llantas reutilizadas que fueron resultado del Taller de reutilización de llantas.

Figura 25

Estudiantes haciendo labores en el huerto escolar



La maestra Paz impulsó diversas estrategias de gestión técnica con el propósito de transformar las prácticas escolares tradicionales y fomentar entornos de aprendizaje más creativos, participativos y significativos. Por ejemplo, vinculó contenidos de biología y español para trabajar con estudiantes de primer y segundo grado. La maestra pensó que leer un texto clásico coadyuvaría a mejorar la lectura en voz alta y la comprensión lectora del alumnado y escogió el título “Cazadores de microbios” por Paul de Kruif. En la figura 26, se observa una sesión de lectura al aire libre.

Figura 26

Círculo de lectura en voz alta



La maestra pensó que la lectura debe relacionarse con los temas de las demás asignaturas y como docentes poner el ejemplo y fomentar el gusto de leer, como menciona Trujillo (2022) “Leer con los estudiantes, practicar juntos el ejercicio de la lectura posibilita el esfuerzo común que culmina en placer, el placer que proporciona el entendimiento cabal de un texto” (p. 53). La cita muestra algo que la maestra regularmente les comentaba a sus estudiantes, “leer es importantísimo yo intentaba que habláramos una variedad de temas, yo les leía en voz alta y luego ellos y muchas veces, aprovechaba para leer junto con ellos, sí aprendieron un montón” (Paz, comunicación personal, 28 de febrero). Al principio del trabajo de campo, observé resistencia por parte de los alumnos y las alumnas para realizar lecturas en voz alta. Con el paso del tiempo, observé notables cambios: ellos y ellas comenzaban por sí mismos a leer e incluso había mayor intención de participación para leer en voz alta. Algunos alumnos y alumnas recordaban en qué parte de la lectura se habían quedado la clase anterior. La intencionalidad didáctica de la maestra provocó lo que Trujillo (2022) caracteriza como el gusto por la lectura.

Trujillo (2022) mencionó que la práctica de la lectura es de suma relevancia porque significa todo lo que como docentes podemos ofrecer al alumnado para la vida presente y futura. El autor resalta que es imprescindible leer con los estudiantes, no solo ordenarles que lean porque es la mejor forma de transmitir el placer por la lectura. El autor apunta

que leer con los alumnos y alumnas, practicar juntos el ejercicio de la lectura, hace posible el esfuerzo común que conlleva al placer de leer.

La maestra se sintió satisfecha de sus estrategias de fomento de la lectura y señaló que “les cambió el semblante al observar en el microscopio las minúsculas gotas de agua que los jóvenes tomaron de un charco y recordar lo que habían leído en el libro y veían bacterias, lo importante de estar en contacto con un microorganismo, un insecto, perder el temor... la importancia de los ecosistemas...” (Paz, comunicación personal, 12 de marzo 2024).

Otras de las estrategias propuestas por las maestras Josefa y Paz fueron la integración de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) a sus clases. Específicamente, utilizaron la computadora, el retroproyector, el internet y el uso de redes sociales. Ellas elaboraban sus presentaciones en un *power point* y las explicaban ante los grupos como inicio de pláticas o talleres con temas varios de biología, español, historia entre otros. Era común que les recomendaran hacer búsquedas en internet o en redes sociales relacionadas con temas científicos. En una clase de español, con el tema de géneros musicales, les dejó de tarea realizar una investigación de canciones de diversos géneros musicales.

La maestra Josefa les sugirió que usaran *ChatGpt*. “¿Qué es eso?” preguntaron Ángel y Aron. La maestra escribió en el pizarrón el significado de *ChatGpt* y explicó que podrían usarla para hacer su tarea. Les indicó que debían plantear super bien la indicación o pregunta, con buena ortografía y bien redactada. (Vilchis, 2024, diario de campo)

García y García (2022) señaló que el uso y aplicación de las TIC en las escuelas representa un proceso desafiante, influenciado por diversos factores como son los conocimientos y habilidades tecnológicas de los y las docentes, la infraestructura tecnológica con la que se cuenta en las instituciones, y la disponibilidad de Internet, entre otros. Es relevante este tema particularmente en la secundaria por las estrategias que las maestras tenían que implementar para superar la falta de servicio eléctrico y de conectividad. Las maestras utilizaban la planta de energía para conectar los aparatos

tecnológicos, lo que implicaba gasto de gasolina que generalmente lo solventaban de sus propios recursos económicos, además utilizaban el servicio de internet de sus hogares para bajar información para la realización de las presentaciones, todo esto como trabajo previo.

Con el paso del tiempo, mi interacción como observadora participante dio paso a que las maestras me propusieran que las apoyara en las clases de inglés para los tres grados. Esto resultaba útil para ellas porque no sentían la seguridad en el dominio del idioma. Las maestras eran conscientes de mi rol como investigadora. Les pareció un acierto integrarme a las clases, específicamente en inglés porque observaron interacciones que yo había tenido con el alumnado cuando algunos jóvenes solicitaron apoyo en ciertos ejercicios durante esa clase. Me preguntaron si tenía experiencia en la enseñanza del idioma, yo les platiqué de mi experiencia docente y así se acordó que yo estaría a cargo de las horas de clases en la asignatura de inglés. En las clases de inglés implementé el aspecto lúdico como elemento didáctico. En cada tema de inglés, integraba un juego en el cual los alumnos y alumnas utilizaban el idioma.

Las estrategias de gestión técnica descritas anteriormente eran acompañadas de acciones evaluativas. Díaz Barriga (2024) aborda el tema de la evaluación formativa y expone que el tema de la evaluación en la escuela es un proceso complejo que articula los cambios que buscan los docentes con los cambios en los alumnos, los cuales se presentan en la práctica docente diaria. El autor lamenta que en la escolarización se dé mayor importancia a la calificación y que se vaya perdiendo el valor del cuestionamiento de lo que se desea aprender en la escuela (Díaz, 2024).

En la secundaria, el maestro y las maestras presentaban prácticas cotidianas que consistieron en la revisión de las libretas y los escritos del alumnado al final de cada sesión. Ellos asignaban una nota inmediatamente después. Díaz Barriga (2024) señala que calificar el ejercicio del estudiante es válido, sin embargo, es posible ir más allá de la calificación y cuestionar al alumno y alumna, “por qué se respondió lo que se respondió” (Díaz, 2024, s/p). La maestra Paz aplicaba varias formas de evaluar como la autoevaluación y la coevaluación. Sin embargo, finalmente, los docentes relacionaban a la evaluación con la asignación de calificaciones.

Con todo, el instrumento de evaluación más empleado por el personal docente era un examen. Durante mi estancia, observé que los exámenes fueron determinantes en los periodos de evaluaciones. Los docentes se guiaban por las fechas indicadas en el calendario escolar oficial para elaborar y aplicar exámenes. Además del examen, las maestras también integraron los trabajos que los alumnos y las alumnas realizaron durante cada trimestre escolar a la evaluación.

Díaz Barriga (2024) plantea que una reflexión de la acción para analizar las causas de los errores de los alumnos y alumnas es lo medular en la evaluación. Es decir, el docente debe ayudar al alumno a revisar sus errores y redirigir un proceso autorreflexivo. Los docentes de la secundaria mostraron un genuino interés en los procesos de aprendizaje de los estudiantes y ofrecieron retroalimentación positiva, con, por ejemplo, palabras de ánimo o felicitaciones cuando hacían determinado trabajo de forma correcta; sin embargo, no observé evidencia de que los docentes retomaran los errores de los alumnos y los guiaran a la autorreflexión.

No observé que los docentes intentaran o conocieran las bases de la evaluación formativa, la cual es uno de los elementos medulares en la NEM. El plan de estudio 2022 para la educación básica, destaca que la evaluación es un elemento central del proceso formativo:

Esta se basa en la relación pedagógica que existe entre estudiantes y docentes, así como la mediación que se efectúa para desarrollar los aspectos comunes que se establecen en el currículo y aquellos que se acentúan en la realidad en la que se desenvuelven. Su función principal es retroalimentar el proceso educativo por medio del diálogo, lo que contribuye a generar la autorreflexión para tomar decisiones y emprender acciones orientadas a su mejora. (SEP, 2024, p. 4)

En algunas ocasiones, la forma de evaluación de las y el docente fue dialogar entre ellos estimando el desempeño de algún alumno en particular. El trabajo de todos y todas las alumnas y alumnos en el aula era conocido por cada uno de los docentes, entonces, entre ellos intercambiaban opiniones del desempeño de tal o cual alumno o alumna. Sin embargo, la decisión de la calificación de cada estudiante era tarea exclusiva de cada

maestro. Un ejemplo notable de esto fue un diálogo entre los tres profesores en el cual analizaron el caso de una niña de segundo grado llamada Soledad. Era una niña que cursaba segundo grado y durante los dos primeros trimestres del curso mostró excelente desempeño. Su mamá descubrió que chateaba con un desconocido en redes sociales, así que decidió castigarla y no permitir que asistiera a la escuela. La maestra Josefa habló con la madre de familia y le explicó que debía permitir que Soledad retomara sus clases y explicó otras formas de solucionar el problema. La mamá escuchó y prometió considerar el asunto, sin embargo, Soledad no regresó a la secundaria y su mamá dejó de recibir llamadas y mensajes de la escuela. Josefa pidió a la maestra Paz y al profesor Alan opinar qué hacer con el registro de calificaciones de Soledad:

La maestra Josefa opinó que no deseaba reprobar a Soledad y quería colocarle una calificación aprobatoria para que por lo menos tuviera acreditado segundo de secundaria con la posibilidad de entrar a tercero. Así quedar en espera de que su mamá cambiara de opinión. Alan opinó que, si alcanza el promedio con las calificaciones de los primeros trimestres, entonces colocaran una calificación aprobatoria. Paz dijo que insistieran en convencer a la señora, porque era injusto que Soledad se quedara sin asistir a la escuela. Platicaron ampliamente el asunto. Hicieron los cálculos y apenas alcanzaba la calificación aprobatoria. (Vilchis, 2024, diario de campo)

Otra de las formas en las que observé una dinámica de coevaluación fue la realizada por la maestra Paz, en clase de biología. El trabajo consistió en realizar una exposición oral. Eran varios equipos compuestos por tres personas cada uno. La maestra indicó que durante la exposición el resto del grupo debía tomar notas de: la claridad del tema, el material presentado y si resolvían dudas. Paz explicó que, al finalizar cada equipo, los demás expresarían sus opiniones y darían retroalimentación. La maestra establecía una estructurada forma de evaluar.

La maestra llevaba registros de estas evaluaciones. Finalmente, para la asignación de la calificación, observé que, en el salón de primer grado, la maestra llamaba a cada alumno y alumna al escritorio. Individualmente les asignó la calificación que habían sacado en el examen. Les comentaba lo que ella tenía anotado en la lista en relación con

los trabajos solicitados durante el ciclo escolar. Después de un rato les decía la calificación final. Se sentía un buen ánimo. La maestra les comentó que todos habían salido muy bien en el examen, sin embargo, no les podía dejar solo esa calificación. Les recordó que también tomaría en cuenta la participación en clase y su comportamiento.

Los docentes afrontaban situaciones complejas en el trabajo cotidiano. Estas situaciones se relacionaban con las problemáticas familiares y sociales que los alumnos y alumnas les expresaban a sus docentes. Ellos retomaban estas situaciones durante las sesiones y las clases a través del diálogo. Abordaban estos temas sin una formación específica en temas de NNA de FJAM. Hacían uso de lo aprendido en su formación inicial profesional y de sus propios criterios para tratar de solucionar algún que otro problema en específico, sin embargo, los docentes se observaban rebasados por la cantidad y diversidad de problemáticas sociales relacionadas principalmente por la segregación familiar y la pobreza. Las y el maestro rescataban sus saberes, habilidades y capacidades profesionales sumadas a sus experiencias y prácticas educativas en la secundaria y adoptaban un compromiso social con una población vulnerabilizada, el cual, Espinosa et al. (2018) señalan como determinante para que la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, favorezca la formación de los educandos.

De esta forma, constituyeron un equipo docente singular que tenía claro que sus prácticas implicaban la planeación, el desarrollo y la reflexión de sus estrategias de gestión técnica. Estrategias que estaban basadas en las condiciones contextuales, haciendo posible el aprendizaje significativo y otorgando sentido a sus formas de enseñar (Espinosa et al., 2018).

A manera de cierre, en la secundaria El surco, el servicio educativo fue precario durante el ciclo escolar 2023-2024. El alumnado se encontró muy lejos de ver materializado un ejercicio pleno del derecho a la educación. El sostenimiento de la atención educativa se dejó principalmente al equipo docente, el cual se vio afectado por su postura como docentes interinos y eventos relacionados con una relación tensa con la CEEM. El conjunto de estrategias de gestión, sobre todo las referidas a las técnicas, promovía una educación de calidad (Schmelkes, 2010); sin embargo, el componente estructural aunado al déficit en servicios básicos contradecía los principios de la

legislación en materia educativa en el sistema educativo público mexicano. Para garantizar a cabalidad el derecho a la educación por parte de la escuela y la CEEM, se reveló primordial brindar un acompañamiento mayormente significativo a las comunidades y sus sujetos de la gestión al mismo tiempo que ofrecer una formación específica al equipo docente.

Capítulo VI. Secundaria Marina

El capítulo seis se centra en la Escuela Secundaria Marina y está organizado en tres bloques: en primer lugar, se presenta el contexto geográfico y social que enmarca a la escuela; en segundo, se abordan los sujetos involucrados en la gestión pedagógica; finalmente, se desarrolla un apartado que examina las estrategias de gestión técnica, política y administrativa.

Marina, su contexto

La secundaria Marina estaba en la isla Marina declarada Reserva de la Biósfera por el gobierno mexicano en el año 2005. La ubicación geográfica de la isla se localizaba a 260 kilómetros de la costa de la península de Baja California y tenía una superficie total de 476 mil 971 hectáreas (CONANP, 2024, 10 de marzo). El recorrido tiene una duración estimada de 20 horas en un buque de la Marina Nacional, dependiendo de las condiciones oceánicas y climatológicas.

El territorio, de origen volcánico, poseía un gran valor ecológico y cultural. Aguirre et al. (2005) afirman que la comunidad se estableció con la llegada de pescadores, quienes formaron una cooperativa para el manejo sustentable de abulón y langosta, en un modelo que integra conservación y subsistencia local. Jordán (1950) describió la isla como un “cementerio biológico” debido al impacto de especies introducidas (a principios del siglo XIX), como las cabras, que devastaron el bosque de cipreses que ahí existía. La comunidad desempeñó un papel crucial en la erradicación de estas especies invasoras que finalizó en el año 2005 aproximadamente. Así, los esfuerzos de restauración llevados a cabo por los miembros de la comunidad, la Asociación civil Grupo Ecologista y Conservación de Islas (GECI), la Comisión Nacional de Áreas Naturales Protegida (CONANP) y la Marina Nacional permitieron la recuperación de especies endémicas y el fortalecimiento del vínculo entre la comunidad y su territorio (Aguirre et al. 2005).

Aguirre et al. (2005) explican que esta comunidad pesquera vive en condiciones rurales, con una estricta organización social, la cual racionaba el acceso al agua potable y a la energía eléctrica generada por motogeneradores. La historia de la comunidad en la isla era también una historia de resistencia ecológica y construcción social, porque actores

locales colaboraron con instituciones científicas para preservar un ecosistema único en México.

Aunque no se tiene la certeza de la fecha exacta, hay documentación de que la primera escuela en la isla surgió como respuesta a las necesidades educativas de la comunidad pesquera. Se trataba de una escuela de sostenimiento comunitario del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe). Su matrícula era reducida y reflejaba la dinámica poblacional de la isla, donde la educación básica se impartía en condiciones limitadas. La escuela enfrentó desafíos en infraestructura, conectividad y continuidad pedagógica, pero representaba un espacio clave de socialización y vínculo con el territorio. En palabras de Aguirre et al. (2005), la construcción social de la conservación en la isla incluye también el fortalecimiento de procesos educativos anclados en la comunidad.

Posteriormente, la atención educativa se amplió y en la comunidad se estableció un complejo educativo que abarcaba los niveles de preescolar (Conafe), primaria y secundaria, adscritos a la Coordinación Estatal de Educación Migrante (CEEM). Las escuelas ocupaban un lugar central en la comunidad, funcionando no solo como centros educativos, sino también como el núcleo de la vida comunitaria. En la figura 27, se muestra la primera escuela que existió en la isla, perteneció al Conafe.

Figura 27

La primera escuela que existió en la isla



Nota. Fotografía de GECCI

Actores y sujetos de la gestión de Marina

Los sujetos involucrados en la gestión de la secundaria Marina se configuraban en una red de interacciones que trascendían las funciones formalmente asignadas por las autoridades educativas. Esta red había sido tejida por la maestra unitaria, Diana, el alumnado, las familias de la comunidad, la CEEM, la Cooperativa de Abuloneros y Langosteros, un empleado del GECEI e integrantes de la Marina Nacional.

El personal docente: La maestra Diana

El complejo escolar, compuesto por tres escuelas, estaba ubicado en un mismo predio. Cada una de ellas contaba con un salón amplio. El preescolar era atendido por una educadora comunitaria de Conafe, madre de un alumno de la secundaria. La primaria estaba a cargo de la maestra Mar. La secundaria era dirigida por la maestra Diana, ella tenía una responsabilidad adicional ya que era la responsable de campamento. Las tres maestras mantenían una relación respetuosa. Esta investigación se centró en la secundaria, por lo cual profundizo en los aspectos relacionados con la maestra Diana.

La maestra Diana era originaria de Ensenada, se había licenciado en Contaduría Pública en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Había hecho una nivelación pedagógica en la Normal Estatal de Ensenada. La maestra tenía una plaza base definitiva por parte de la Secretaría de Educación del estado de Baja California y estaba adscrita a la CEEM. Contaba con cinco años de experiencia docente, todos en la escuela de la isla. La profesora estaba interesada en continuar con su formación profesional.

Además de desempeñarse como docente unitaria, también actuaba como encargada de campamento. Esto implicaba que, además de dirigir la secundaria, realizaba gestiones relacionadas con la primaria, tales como atender el correo institucional, supervisar la integración del Consejo Escolar de Participación Social (CEAP), llenar formatos administrativos, entregar libros de texto y alimentar el control escolar en la RELWeb, entre otras tareas. De esta manera, su gestión abarcaba la atención de dos niveles educativos. La maestra estaba afiliada al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

La maestra Diana, soltera, residía en la ciudad junto a su hermana gemela y su madre durante sus estancias fuera de la isla. En su primer año de servicio educativo en la isla, conoció a su pareja sentimental, el señor Florencio. La maestra manifestó padecer hipertensión, lo que requería la adopción de medidas médicas permanentes y el uso de medicamentos. Como trabajadora al servicio del Estado, recibía atención médica en el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE). Al llegar a la isla, su presión arterial se veía alterada por varios días debido al traslado en el barco y a las condiciones geográficas de la isla.

Como docente de secundaria percibía un sueldo mensual aproximado de 18,000 pesos más prestaciones como son: servicio médico en el ISSSTE, aguinaldo, bono del día del maestro, fondos del ISSSTE para la adquisición de vivienda, préstamos personales, entre otros. Sin embargo, su situación laboral implicaba una serie de desafíos vinculados tanto a los traslados como a la permanencia prolongada en la isla. Desde hacía tiempo, venía gestionando, sin éxito, el cambio de centro de adscripción. Su solicitud obedecía principalmente a dos motivos: por un lado, el deterioro de su salud derivado de los viajes en el buque de la Marina Nacional; por otro, el deseo de continuar con su proceso de desarrollo profesional en condiciones más favorables:

Yo quiero seguir como docente. Profesionalmente tengo la inquietud de poder estudiar la maestría. Estudiar aquí en Ensenada y continuar. Ahorita inicié la Licenciatura en Pedagogía y ya voy a terminar. Yo tengo mi carrera, tengo la nivelación pedagógica y la licenciatura que voy a terminar en Pedagogía, ya voy a la mitad para terminarla y es en línea, precisamente para que me ayude en mi trabajo. (Diana, comunicación personal, 13 de enero 2024)

A pesar de tres solicitudes de cambio de adscripción de centro de trabajo ante la CEEM, no lo había obtenido. Ella explicó: “ayer hablé con el coordinador y todavía no ha hecho nada, ya depende de él. Yo no me he querido mover porque mi plaza es de migrantes y si yo me cambio a otra telesecundaria, mi plaza se pierde para migrantes” (Maestra Diana, Comunicación personal, 15 de diciembre del 2023).

Al afirmar que “se pierde para migrantes”, la maestra reconocía que su cambio a una secundaria no dependiente de la CEEM, significa que su plaza base no sería reemplazada por otro docente en el subsistema de la CEEM, sino que sería ocupada por un maestro o maestra interina. Además, la maestra era consciente de la dificultad de acceder al sistema de secundarias generales. Solicitar su cambio fuera del sistema de la CEEM implicaba cumplir con el profesiograma vigente para el servicio en secundarias regulares en Baja California, así como ingresar a través de USICAMM.

La relación entre el Dr. Israel, coordinador de la CEEM, con la docente era de colaboración en la gestión. Sin embargo, hubo ciertas tensiones entre ellos, debido a que consideraba que no la apoyaba con su solicitud de cambio. Por otro lado, las circunstancias administrativas de la CEEM impedían que ella accediera a una promoción horizontal o vertical.

La maestra Diana era una persona inquieta, trabajadora y asertiva. En general, tenía buen ánimo durante sus clases y gozaba de la aceptación de sus alumnos y alumnas, quienes le mostraban afecto. La maestra se adaptó al estilo de vida de la comunidad pesquera y estableció relaciones de amistad con algunas de las familias, quienes la integraron a algunas actividades sociales como festejos de cumpleaños, juegos de cartas entre las mujeres de la comunidad y paseos a la playa.

Sin embargo, como maestra unitaria, padecía de una situación de estrés constante, ya que los viajes de ida y vuelta a la isla presentaban ciertos riesgos. El subir al barco de la Marina implicaba el peligro de caer al mar al momento de abordarlo. El viaje era largo y cansado (aproximadamente de 20 horas). En algunas ocasiones, la docente viajó en una avioneta alquilada por la cooperativa.

Las estancias prolongadas en la isla implicaban para la docente una separación de su familia, así como niveles bajos o nulos de comunicación durante esos periodos. Lo anterior es similar a lo que plantea Rojas (2011), quien argumenta que los docentes que prestan servicio en sectores poblacionales de difícil acceso enfrentan una desvalorización social que, asociada a las condiciones laborales que enfrentan, contribuye a su aislamiento e invisibilización en el sistema educativo. Además, Diana forma parte de una estructura

educativa (CEEM) caracterizada por la inequidad y la desigualdad si se compara con los maestros de secundarias federales o estatales. Sin duda, las condiciones de aislamiento pueden ser geográficas, técnicas y sociales, las cuales afectan lo profesional y se imponen como condición de vida en las y los docentes. (Ezpeleta, 1992a). Como apunta Ezpeleta, el aislamiento de las escuelas rurales, por lo general, repercute en el ánimo y desempeño docente. Sin embargo, en su trabajo cotidiano la maestra no mostraba desánimo; al contrario, la maestra Diana tenía una relación positiva con los alumnos y alumnas, así como con las personas de la comunidad.

No obstante, la maestra consideraba que la vida en la isla era desafiante y al mismo tiempo emocionante, reconocía que implicaba una forma de vida muy sana al vivir en un ecosistema protegido. Ella disfrutaba vivir y trabajar en la isla, pero, estar lejos de su lugar de origen, de su familia durante cinco años y los retos de los traslados le habían afectado anímicamente. Las amistades en la comunidad, sobre todo con algunas madres de familia y su pareja, la habían incentivado a continuar en la isla. Ella expresó: “Me da alegría que las madres de familia sean tan cooperadoras”. (Diana, comunicación personal, de marzo del 2024)

Una jornada cotidiana de trabajo para la maestra comenzaba a las 7:30 am. A esa hora se dirigía a la escuela para abrir el portón y los salones; también preparaba sus clases. Durante mi primer día de observación de la jornada escolar en la isla, llegó a las 7:20 a la casita del maestro que se encontraba frente a la escuela. En ese momento, anoté lo siguiente: “Diana es hipertensa, buscó un baumanómetro eléctrico que tenía en su ropero. Se tomó la presión y salió alta en la sistólica, se tomó un par de pastillas y se fue a la escuela” (Vilchis, 2024, diario de campo). La medicación y el control de la presión arterial era un proceso que se debía llevar a cabo todos los días antes de iniciar actividades. También observé que algunos días lo hacía durante las tardes o las noches cuando expresaba sentirse mal.

En la comunidad isleña, Diana se percibía como maestra de tiempo completo. En la isla, los horarios escolares no eran fijos. Siempre era buen tiempo para aclarar un asunto con una madre de familia o para explicar una operación matemática a algún menor que tocara la puerta de la casita de la maestra solicitando asesoría. Brumat (2011)

puntualiza que suele pensarse al maestro y a la maestra rurales como unos sujetos en la escuela, dentro del salón de clases, cuando en realidad él y la docente se definen en función magisterial todo el tiempo, como “una manera de ser que va más allá de la escuela misma, los y las docentes construyen su práctica más allá del aula, más allá de la dimensión estrictamente pedagógica y didáctica” (p.6).

Estas prácticas cotidianas parecían satisfacer a la maestra, quien siempre atendió a las solicitudes:

La maestra Diana y yo fuimos a la tienda comunitaria. La señora Pety es encargada de atender la tienda. Le preguntó a la maestra Diana su opinión acerca de un curso. Se trataba de un programa de preparación para el examen de ingreso al bachillerato que cuesta 700 pesos y hoy es el último día para pagar. El curso es presencial los sábados, cuatro sábados de abril y dos de mayo. El curso incluye la guía y las asesorías, ella quería inscribir a Irina, su hija. Sus padres preguntaron a Irina si deseaba asistir y ella no dijo nada, sólo se encerró en su cuarto. Pety dijo “no sé qué hacer”. Diana le sugirió a la señora que pagara el curso para que le dieran la guía y ella asesoraba a Irina en la isla. (Vilchis, 2024, diario de campo)

La cita muestra la confianza que tuvo la madre de familia hacia la maestra. De regreso de la tienda, Diana me comentó: “nos contó toda la historia para que yo me ofreciera a ayudar a Irina, bueno en realidad ella solo necesita repasar, trabajar con Irina es muy agradable, es muy estudiosa” (maestra Diana, comunicación personal, 9 de marzo del 2024). La relación de algunas madres de familia con la maestra era muy positiva, dialogaban y compartían temas, incluso, extraescolares.

A pesar de las buenas relaciones sociales que construyó Diana a través del tiempo en la comunidad, el sentimiento de soledad era notable. La maestra externaba que prefería la vida en la ciudad porque ahí estaba su familia y, además, consideraba que había mayores oportunidades de profesionalización. Ezpeleta (1992a) menciona que las características del contexto son intrínsecas al ejercicio de la docencia en las escuelas rurales y las que están muy alejadas constituyen una condición de trabajo unida a una condición de vida por el aislamiento físico, además de social y técnico.

Con las familias en general, Diana interactuaba constantemente de forma cordial. Con los padres de familia varones su interacción era menor, solo se mantenía en contacto cotidiano con el Sr. Valentín, vigilante de la isla, con quien se coordinaba para atender algunos procesos administrativos relacionados con la transportación de materiales e insumos educativos desde la ciudad a la escuela.

La maestra Mar

La maestra Mar se desempeñaba como docente frente a grupo en el nivel de primaria dentro de la escuela ubicada en la isla, adscrita a la CEEM. La maestra Mar era egresada de la UABC, donde cursó la Licenciatura en Ciencias Ambientales. Su incorporación al plantel de la isla representaba su primera experiencia profesional en el ámbito docente, lo que sumado a su juventud, marcaba un inicio significativo en su trayectoria laboral. Su nombramiento correspondía a una plaza interina, y al momento de la investigación, se encontraba laborando en un segundo ciclo escolar consecutivo en la escuela primaria ubicada en la isla.

Al igual que la secundaria, esta primaria formaba parte del mismo complejo educativo gestionado por la coordinación, lo que favorecía una dinámica de trabajo compartida entre niveles. En este contexto, Mar reconocía a la maestra Diana como figura de autoridad institucional, y se dirigía a ella para atender cualquier asunto relacionado con la organización escolar, la gestión cotidiana o la toma de decisiones que involucraran a la primaria. Esta relación evidencia una estructura de liderazgo informal pero funcional, en la que la coordinación entre maestras de distintos niveles se articulaba en torno a acuerdos prácticos y reconocimiento mutuo, especialmente en espacios educativos con condiciones particulares como las escuelas en la isla.

El alumnado

Durante el primer periodo de mi observación participante, la secundaria Marina operó temporalmente en las oficinas de la CEEM, con una matrícula reducida de apenas cuatro alumnos. El resto de los estudiantes se había inscrito en otras secundarias ubicadas cerca de sus domicilios en Ensenada, lo que evidenciaba una dispersión significativa del grupo escolar. Esta baja matrícula se explicó, en parte, por las condiciones geográficas y

económicas: la mayoría de las familias residía lejos de las oficinas de la CEEM, lo que dificultó su integración a la secundaria que funcionó en las oficinas. Además, coincidía con el periodo de veda de pesca de abulón, durante el cual muchas familias se veían obligadas a abandonar la isla por razones económicas, imposibilitando su permanencia y, por ende, la continuidad educativa de sus hijos en la secundaria Marina. En este periodo, el alumnado que asistió a clases en la CEEM estaba compuesto por: Javier y Marco, que cursaban tercer grado; Brandon, en segundo; y Jaciel, en primer grado.

Javier y Marco, los mayores, organizaban a los más pequeños, quienes confiaban en ellos y los escuchaban. Javier disfrutaba mucho del fútbol y comentó que en la isla jugaba todo el tiempo: “en la isla tenemos una cancha de pasto sintético y se juega muy bien” (Javier, comunicación personal, 19 de octubre del 2023). En la ciudad, su madre lo llevaba a una liga solo dos veces por semana. Javier tenía el sueño de jugar profesionalmente. Un día, le mencioné que en el estado de Hidalgo había una universidad de fútbol. Se mostró interesado y anotó en su libreta: “Hidalgo, universidad para ser futbolista profesional”. Me pidió más información y me preguntó qué tan lejos estaba de la Ciudad de México. Marco asistía a un gimnasio ocasionalmente y me comentó que en la isla había uno al que asistía a diario. Él opinó que algún día le gustaría ser buzo; ya le había solicitado a su padre que le enseñara a bucear, pero su papá le decía que todavía era muy joven y era peligroso.

Brandon era un niño que siempre sonreía y hacía bromas. Era optimista y encontraba un chiste para una situación tensa. Cuando la maestra les llamaba la atención a todos, él le decía “sí, mi maestra, ya le haré caso, bueno, pero no se enoje, que yo la quiero mucho” (Brandon, comunicación personal, 8 de diciembre). Era un alumno afectuoso, colaborativo, ayudaba a sus compañeros y a la maestra en todo momento.

Jaciel era serio, casi no hablaba, pero sí platicaba con Brandon. Los cuatro alumnos conformaban un equipo y trabajaban colaborativamente en varios proyectos educativos y tenían una relación de amistad entre todos, solían llegar a la escuela en el mismo vehículo, una madre de familia se organizaba para llevarlos y recogerlos al mismo tiempo.

Tras el levantamiento de la veda de pesca, la secundaria Marina regresó a su plantel en la isla, lo que permitió un incremento en la matrícula: se integraron Daniel, Lulú e Irina, alcanzando un total de siete estudiantes. Lulú y Daniel ingresaron a primer grado, mientras que Irina se incorporó a tercero. Aunque todos eran originarios de Ensenada y no nacieron en la isla, se reconocían como isleños y manifestaban una fuerte afinidad por la vida insular. Esta identificación con la isla formaba parte de su construcción identitaria como miembros de la comunidad de Marina, en la que lo escolar se entrelazaba con lo comunitario. En este sentido, Essomba (2019) señala que uno de los indicadores de la dimensión comunitaria es “la existencia y arraigo a un territorio, a un cierto espacio compartido que se matricula a agentes, instrumentos y contenidos para la acción. Un espacio físico, una geografía, que incorpora significados de pertenencia” (p. 12). La señora Pety, quien es mamá de Irina, explicó que no era posible que en la isla hubiera nacimientos:

...nadie ha nacido aquí, Irina llegó a los seis meses. No podemos *aliviarnos* aquí, por cualquier cosa. A los seis meses de embarazo ya te sacan de la isla. Porque la entrada a la isla es cada mes en el barco y en la avioneta, pero hay veces que el clima no te deja. Imagínese, ya casi para aliviarte, cualquier emergencia, entonces ya tantos meses de embarazo y te regresan [a la ciudad de Ensenada] para que estés a la mano de un doctor, porque aquí se han complicado los asuntos de salud. Por todos esos riesgos nadie ha nacido, que nosotros conozcamos. No conozco a nadie que haya nacido aquí. (Señora Pety, comunicación personal, 15 de marzo de 2024)

El alumnado conformaba un grupo muy particular de menores quienes viajaban del continente a la isla de manera itinerante, experimentaban la intersección entre la vida insular y urbana. Para la mayoría de ellos no era agradable residir en Ensenada. El siguiente fragmento denota la situación de Irina:

La señora Pety platicó que la temporada que no hubo escuela en la isla, ella e Irina se fueron a Ensenada. Irina ingresó a una secundaria y se quedó en Ensenada con unos familiares. La señora Pety se regresó a la isla porque tiene la responsabilidad de la tienda. Irina empezó a tener muchos problemas: “no quería hacer tareas, no trabajaba en clases, estaba rebelde, no decía nada, tenía mala conducta, solo iba a

la escuela, pero no quería hacer nada” platicó doña Pety. Estaba enojada con su mamá por dejarla sola. Pety dijo “yo pensaba que ella no era tan apegada a mí y resultó que sí, me reclamó que era más importante mi trabajo y que la dejé sola”. Irina presentó episodios de ansiedad por estar alejada de la isla y de la familia. (Vilchis, 2024, diario de campo)

La cita evidencia un cambio significativo en el estado emocional y en la conducta de Irina tras continuar sus estudios y permanecer en la ciudad. Su madre y su maestra la describían como una estudiante responsable, con buen rendimiento académico; sin embargo, ese perfil se transformó de manera notoria en el nuevo entorno. Ante esta situación, Irina manifestó a sus familiares su deseo de regresar a la isla, lo que sugiere una vinculación profunda con su contexto originario y una posible afectación por el proceso de movilidad.

Daniel y Lulú eran alumnos muy dedicados al estudio, se mostraban serios y siempre estaban realizando alguna actividad académica. Daniel padecía de asma y algunas veces faltó a la escuela por las alergias relacionadas con esta condición.

Los niños varones participaban ocasionalmente en las actividades de la cooperativa, tales como cargar productos, ayudar a enganchar las lanchas, y organizar artículos en el almacén y la tienda, entre otras tareas. No recibían ningún tipo de remuneración por estas actividades, que se realizaban principalmente con la llegada mensual del barco de la Marina Nacional. Los niños ayudaban a descargar y distribuir casa por casa los víveres y encargos de la comunidad. A diferencia de lo documentado por Serrano (2016), los menores en la isla no trabajaban por una compensación económica, sino por una tradición comunitaria que dictaba que los jóvenes debían colaborar con labores menores en la comunidad.

La alimentación de los NNA en la comunidad se sustentaba principalmente en los productos pesqueros que se obtenían localmente, tales como atún, abulón, langosta, caracoles y otras variedades marinas. Durante el horario de recreo escolar, las madres de familia solían llevarles el desayuno directamente al plantel educativo.

El acceso a frutas, verduras y alimentos procesados era limitado debido a la condición insular, por lo que estos productos se consumían con moderación, generalmente una vez al día. Su preservación depende de los refrigeradores domésticos, y las familias llevaban a cabo una gestión cuidadosa para racionarlos a lo largo del mes. Cuando los víveres se agotaban, esperaban el siguiente arribo del buque de la Secretaría de Marina, el cual transportaba suministros desde la cooperativa ubicada en Ensenada. Esta dinámica reflejó las estrategias familiares de subsistencia en un entorno caracterizado por su aislamiento y autogestión alimentaria.

La vida en la isla representaba una fuente de motivación para los alumnos y alumnas de secundaria, quienes mantenían un profundo arraigo con sus familias y con el estilo de vida natural que caracterizaba al entorno insular. A pesar de esta conexión con el territorio, la mayoría del estudiantado tenía el deseo de superarse mediante la educación formal, concebida como una vía para proyectar su futuro sin desvincularse del lugar que habitaban.

Varios estudiantes expresaron su aspiración de continuar con sus estudios de bachillerato, a pesar de que este nivel educativo no se encuentra disponible en la isla. En una conversación espontánea, Brandon planteó: “¿Cree que alguna vez se ponga una prepa aquí [en la isla]?” (Brandon, comunicación personal, 12 de marzo de 2024), lo que da cuenta de una conciencia clara sobre las limitaciones estructurales, pero también de un fuerte deseo de permanecer en su comunidad.

El interés por seguir aprendiendo se encontraba generalizado entre el grupo, independientemente del grado, género o desempeño escolar. Como afirman Flores y Gómez (2010), la motivación entre los adolescentes es constante, aunque responde a formas diferenciadas en función de cada estudiante. En este sentido, la isla no sólo operaba como territorio físico, sino como elemento constitutivo de la identidad de los menores. Cabe destacar el caso de Marco, quien manifestó un interés particular por aprender a bucear y dedicarse a la pesca en la isla, proyectando su futuro ligado directamente a la actividad productiva local.

Los alumnos y alumnas de la Escuela Marina manifestaban un fuerte arraigo comunitario, reforzado por vínculos familiares entre varios de ellos —como en el caso de Javier y Marco, quienes eran primos—. Estas relaciones contribuyeron a conformar una identidad colectiva entre los jóvenes, la cual se nutría de la diferenciación territorial entre la isla y la ciudad, así como de las experiencias de movilidad asociadas a su trayectoria escolar y familiar. Como indica Reyes (2009), la identidad tiene un carácter relacional. Supone una identificación y por otro lado una diferenciación. El autor señala que la identidad se construye como resultado de las relaciones sociales que establecen las personas y “es un proceso permanente que se realiza en condiciones sociohistóricas particulares, en el espacio de la vida cotidiana, no abstraído de sus pertenencias, sus situaciones, relaciones e influencias” (Reyes, 2009, p. 149).

Los alumnos y alumnas se caracterizaban, en su mayoría, por ser expresivos, activos y entusiastas en la participación comunitaria. Disfrutaban especialmente de actividades deportivas como voleibol, béisbol y fútbol, las cuales realizaban incluso fuera del horario escolar reglamentario. Cada mañana, alrededor de las 7:30 a.m., acudían a la casita de las maestras para solicitar las llaves de la escuela, con el propósito de organizar previamente un juego de voleibol antes del inicio de clases.

Asimismo, al término de la jornada escolar, solían permanecer en las pérgolas del plantel, conversando y conviviendo entre ellos. Este vínculo con el espacio educativo trascendía los horarios formales, ya que incluso durante los fines de semana solicitaban acceso a la escuela para utilizar el patio como área recreativa, empleando sus patinetas, bicicletas y patines.

La maestra Mar destacó que esta apropiación activa del entorno escolar reflejaba el fuerte sentido de pertenencia y vinculación comunitaria que los NNA desarrollaban en la isla:

Los niños en la isla son niños muy felices, hiperactivos, son de los pocos niños que puedo decir que todavía juegan, no están en una tableta o un celular o videojuego, todavía interactúan con su entorno, ya sea con lo natural... viven lo esencial que creo que deben tener en la infancia para desarrollarse: que un niño juegue juegos

en lugar de la tableta o el celular. (Maestra Mar, comunicación personal, 9 de marzo)

En la figura 28, se muestra la convivencia entre el alumnado después de clases en las pérgolas de la escuela, espacio que funcionaba como punto de encuentro cotidiano para la socialización y el descanso.

Figura 28

Alumnado en las pérgolas



Los alumnos y alumnas, en su mayoría, eran asertivos, es decir, expresaban sus pensamientos y sentimientos en el momento oportuno. Se relacionaban con sus profesoras cordialmente, incluso les tenían afecto. Elvis, un alumno de la primaria, expresó: “Maestra, ¿le digo algo triste que pasa en la escuela?... cuando ya nos estamos encariñando con la maestra, nos la cambian” (Elvis, comunicación personal, 9 de marzo de 2024). El alumno Brandon constantemente le decía a la maestra Diana: “te quiero maestra bonita” (Brandon, comunicación personal, 2024). Así mismo, el alumnado mostraba confianza en las maestras, como muestra la siguiente cita: la alumna Irina comentó “no me siento cómoda hablando de esas cosas” durante una clase en la cual la maestra los cuestionaba acerca de qué pensaban hacer al terminar la secundaria. Al terminar esa clase, ella se acercó y le dijo a la maestra: “quiero ser enfermera, a ustedes sí se los quiero decir” (Irina, comunicación personal 8 de marzo).

En sus tiempos libres, los menores de la comunidad dedicaban largos periodos a actividades recreativas, como jugar fútbol en el campo local, conversar en la tienda o chapotear en las pocitas formadas en la playa rocosa. Durante las tardes y noches, realizaban tareas escolares y convivían con sus familias en entornos marcados por la cercanía cotidiana.

Debido a que el servicio eléctrico se suspendía habitualmente entre las 9:30 y 10:00 p.m., las familias organizaban sus rutinas para preparar con anticipación las labores escolares del día siguiente. Esta dinámica implicaba que los menores estuvieran ya acostados para dormir antes de dicho horario, lo que contribuía a establecer hábitos de descanso saludables.

En este sentido, Estivill (2015) plantea que una de las claves para un buen sueño infantil es el tipo de actividades realizadas durante el día. En la comunidad, los menores participaban cotidianamente en prácticas vinculadas al esparcimiento, el deporte y la convivencia social, lo cual propicia que los buenos hábitos de sueño se integren de manera natural a la vida diaria.

Las familias

La comunidad en la isla estaba compuesta por 30 familias aproximadamente que sumaban un total de 101 personas. Eran residentes la mayor parte del tiempo en la isla, pero algunas familias tenían un hogar también en Ensenada –en convivencia de abuelos, abuelas u otros familiares– y viajaban intermitentemente. La isla era un territorio que constituía una Reserva de la Biosfera y no estaba permitido habitarla, salvo el caso de esta cooperativa y sus familias. La cooperativa tenía la concesión, únicamente, para la pesca artesanal. Las familias, en su mayoría, eran parejas jóvenes con uno o dos hijos. La mayor parte de las personas eran originarias de Baja California.

Todas las familias tenían al menos un integrante varón que era parte de la cooperativa como trabajador, buzo, pescador o socio. Los varones salían a laborar al mar, mientras las mujeres permanecían en tierra realizando labores domésticas. Al ser un grupo poblacional pequeño, todas las familias se conocían entre sí y colaboraban entre ellas para solventar cualquier necesidad. Conformaban un entramado social

caracterizado por la migración itinerante entre la isla y la ciudad de Ensenada, condicionada por los ciclos pesqueros y las necesidades educativas. La organización comunitaria tenía una clara categorización de cuatro sectores poblacionales:

- Los NNA son hijos e hijas de socios y trabajadores de la cooperativa.
- Las mujeres quienes son parejas sentimentales de los miembros de la cooperativa. Solo cuatro de ellas tienen un trabajo formal en la isla: las maestras de las escuelas (preescolar, primaria y secundaria) y la señora Pety encargada de la tienda comunal.
- Jóvenes trabajadores que son empleados de la cooperativa.
- Los socios de la cooperativa.

La mayoría de las familias estaban emparentadas unas con otras. Solo dos personas no eran parte de este entramado comunitario: el señor José, quien fungía como empleado de Grupo de Ecología y Conservación de Islas (GECI) y la maestra Mar, maestra foránea a cargo del servicio educativo en la primaria de la comunidad.

Considerando la perspectiva de Heller (1985), puse especial atención en las relaciones que se desarrollaban en la vida cotidiana. Las madres de familia mostraban una participación activa en la vida escolar, asistiendo a las reuniones convocadas por las docentes. A través de acuerdos colaborativos, organizaban actividades y planificaban acciones orientadas al mejoramiento del plantel. No obstante, observé que en dichas reuniones únicamente acudían mujeres y el vigilante de la escuela, quien además es padre de un estudiante de primer grado de secundaria.

Durante las jornadas destinadas a labores de limpieza y mantenimiento, se estableció una marcada diferenciación por género en la asignación de tareas. Se designaron dos días distintos: uno para las actividades realizadas por las mujeres y otro para las destinadas a los hombres. Según la opinión de la maestra Diana, esta distribución responde a usos y costumbres locales que dictaban que hombres y mujeres no deben compartir espacios de trabajo.

Al preguntarle a la señora Pety por esta dinámica de separación de géneros y de por qué no hay ninguna mujer socia de la cooperativa o pescadora, ella dijo “No,

!Uuuuhhhh siempre lo he pensado, pero nunca les he hecho la pregunta, pero siento que de cierta manera es porque son machistas. Ellos dicen ¿Cómo va a entrar una mujer en la cooperativa? Aparte eso lo traen muy arraigado” (Señora Pety Comunicación personal, 15 de marzo 2024).

Huanacuni (2015) explica que en una comunidad todo está interrelacionado e integrado en un tejido que es la vida y en él todos y todas tenemos un sitio. En ese sentido, las familias no eran entes aislados, sino instituciones integradas que son parte esencial de la comunidad.

Instituciones externas

Esta sección incorpora el análisis de los actores externos vinculados a la Escuela Secundaria Marina, quienes participaron activamente con estrategias de gestión orientadas a fortalecer su estructura institucional de la secundaria. Estos actores -entre los que se encuentran La Cooperativa de Abuloneros y Langosteros (de aquí en adelante: la cooperativa), el GECCI, la Marina Nacional y la CEEM- contribuyeron desde distintos niveles a la creación, sostenimiento, mejora y adaptación de la escuela en función de su contexto insular.

La Cooperativa de Abuloneros y Langosteros

La Cooperativa de Abuloneros y Langosteros era la principal autoridad comunitaria. Estaba integrada por 21 socios varones. Las decisiones dentro de la cooperativa se tomaban en asamblea, con la participación de todos los socios. En cada sesión, se elegían y designaban representantes para ambos espacios de operación: un presidente, un secretario y un vocal para las gestiones en la ciudad, y una estructura equivalente —presidente, secretario y vocal— para la comunidad ubicada en la isla. De este modo, la cooperativa mantenía dos sedes organizativas: una oficina en la ciudad de Ensenada y otra en la localidad insular. En mi periodo de estancia, tuve la oportunidad de conocer y platicar con don Elías quien es uno de los socios.

El señor Elías Medrano me compartió que tanto su padre como el padre del señor José fueron fundadores de la cooperativa. Comenzó a relatarme una historia fascinante:

aproximadamente hace 50 años, llegaron a la isla unos buzos japoneses que introdujeron una técnica particular para la captura de abulón. Esta consistía en el uso de un casco metálico y pesado que les proporcionaba oxígeno, acompañado de unas botas también de metal, que les permitían mantenerse de pie bajo el agua. Según le contó su padre, bucear con ese equipo resultaba extremadamente difícil. Así fue como llegaron los primeros pescadores.

En un inicio, las actividades pesqueras eran desorganizadas. Los pescadores de Isla de Roble -la isla más cercana- ya operaban en la zona y, en ocasiones, acudían a la isla. Con el tiempo, los japoneses se retiraron, y fue entonces cuando se conformó la cooperativa, integrada por socios que establecieron principios y lineamientos para regular su funcionamiento. Aunque la iniciativa permitió cierto orden por un tiempo, los problemas continuaban, especialmente porque no se habían definido límites de pesca ni se aplicaban vedas. Esta falta de regulación provocó nuevos conflictos. En un momento de desorganización creciente, el abuelo de Elías asumió un rol clave en la reestructuración del orden pesquero local. Consciente de la necesidad de establecer principios reguladores comunes, decidió incorporarse a la Federación Regional de Sociedades Cooperativas de la Industria Pesquera en Baja California (Fedecoop), instancia que agrupa y orienta a las cooperativas pesqueras bajo lineamientos normativos, principios de respeto mutuo y organización democrática.

La inteligencia de su abuelo destacaba no solo por una excepcional capacidad memorística —se dice que poseía memoria fotográfica, capaz de retener incluso números telefónicos—, sino también por su dominio de los marcos legales, lo cual le permitió mediar y establecer límites entre cooperativas. Cuando surgían desacuerdos o intentos de conflicto, él recurría a los estatutos y respondía con firmeza: “según el artículo...”, logrando desactivar tensiones y fortalecer la cohesión. Fue a partir de esta gestión visionaria que se constituyó la actual Cooperativa de Abuloneros y Langosteros de la Isla Marina, consolidando un proyecto comunitario con estructura institucional sólida. (Vilchis, 2024, diario de campo).

El presidente en la comunidad es conocido como *el vigilante*. Él era el encargado de todos los procesos productivos en la isla y de la organización en general. El señor Valentín, quien ocupaba dicho cargo, comentó acerca de sus funciones en la comunidad: “Yo me dedico a vigilar, revisar qué hace falta, qué falta en la tienda, me coordino con la encargada de la tienda, viendo cosas del producto, soy el encargado del taller, del almacén...” (Valentín, comunicación personal, 15 de marzo de 2024). La cooperativa estaba dedicada a la pesca, la recolección, el empaque y la comercialización de especies comestibles de atún, abulón, caracoles, langosta, pepino de mar y otros tipos de peces. En la figura 29, se muestra a un buzo mostrando la especie más común: *Haliotis fulgens*, el abulón azul.

Figura 29

Pescador mostrando un espécimen de Haliotis fulgens, abulón azul



En la figura 30, se observa la *panga* que es una embarcación pequeña en la que los pescadores y buzos se transportan a los sitios de recolección de abulón. El pescador de la derecha sostiene con fuerza el tubo alimentador de oxígeno que está en las profundidades. El pescador de la izquierda mantiene la estabilidad de la panga ante el oleaje.

Figura 30

Pescadores y buzos



La organización tenía distintas funciones en las respectivas oficinas: la sede en Ensenada se encargaba de la recepción, empaque y comercialización del producto pesquero. La oficina en la isla estaba encargada de la producción basada en la pesca artesanal, el empaque y el envío de la producción. Cada uno de los miembros tenía una familia. La mayoría de estas familias vivían en la isla y algunas en Ensenada. Las decisiones de permanecer en la isla o regresar a Ensenada obedecían a cada dinámica familiar en particular.

La cooperativa tenía trabajadores eventuales, quienes eran por lo regular hijos o sobrinos de los socios. Ellos ejercían labores menores y se preparaban para ejercer como buzos o pescadores.

El accionar de la cooperativa trascendía lo laboral y ejercía un rol fundamental en la gestión de las escuelas de la comunidad. Su implicación abarcaba desde el mantenimiento de la infraestructura escolar hasta la toma de decisiones vinculadas a la movilidad de los actores involucrados en la gestión. En la vida insular, la cooperativa funcionaba como la principal instancia de autoridad, articulando los distintos procesos comunitarios bajo su esfera de influencia.

El Grupo de Ecología y Conservación de Islas (GECI).

Los científicos del GECI, asociación civil sin fines de lucro con más de dos décadas de experiencia, desarrollaban diversos proyectos de restauración ecológica y preservación de especies endémicas. La isla, considerada la “Galápagos mexicana” por su biodiversidad única, alberga la mayor población de albatros de Laysan en el Pacífico oriental, así como las colonias reproductivas más importantes del elefante marino del norte y del lobo fino de Guadalupe (Aguirre et al. 2005).

El trabajo de GECI se había centrado en la erradicación de especies invasoras, la restauración de hábitats y el fortalecimiento de la soberanía ambiental en territorios insulares mexicanos. Su equipo multidisciplinario —integrado por biólogos, técnicos, investigadores y personal de campo— ha sido reconocido internacionalmente por su capacidad para implementar acciones de conservación en condiciones geográficas extremas.

Aunque no tuve oportunidad de conocer directamente a los miembros de GECI, debido a que su base operativa se encontraba en otra costa de la isla, mi convivencia con el Sr. José —conductor oficial de la panga del GECI— fue clave para comprender las dinámicas locales. Su conocimiento profundo del entorno, sus relatos sobre la historia ambiental de la isla y su vínculo con la comunidad pesquera lo convirtieron en un informante esencial para mi estudio. A través de él, fue posible captar cómo la conservación científica y la vida cotidiana en la isla se entrelazan, generando formas de pertenencia territorial.

El señor José era empleado del GECI. Su padre fue socio de la cooperativa en décadas pasadas y posteriormente vendió su participación en la cooperativa. José asistió a la escuela primaria en la comunidad isleña y posteriormente migró a Ensenada en donde terminó la secundaria. Durante varios años radicó en Ensenada y en la adultez regresó con su esposa e hijo a la isla. Su función era transportar a los investigadores del GECI desde la isla a los islotes cercanos.

José comentó que la escuela originalmente se encontraba en la base de los marines, en donde se encontraba una comunidad con sus familias. Él cursó ahí los primeros años

de primaria y explicó que posteriormente la escuela se pasó a la comunidad, específicamente en una de las casitas, la que ocupan las maestras actualmente como vivienda. Él expresó:

Ahí era todo, no era como ahora que está dividido el preescolar, la primaria y la secundaria... el maestro Anselmo daba solo primaria... éramos como 15 niños. Después hicieron la escuela ahí donde está, con el programa de *solidaridad* eran solo dos salones y la cancha... en esa casita había pizarrones y mesabancos. (José, comunicación personal, 8 de marzo del 2024)

Al darle a conocer los objetivos de mi investigación, José se mostró contento de platicar sus experiencias relacionadas con la pesca y la isla. Durante el desarrollo del trabajo de campo, Don José fue de gran ayuda porque en la isla hay pocos sistemas de conectividad satelital y me permitió conectarme a la red desde el dispensario comunitario propiedad del GECI, el cual tiene energía de paneles solares e internet satelital todo el tiempo.

La Marina Nacional

La Marina Nacional ejercía la autoridad máxima en la Reserva de la Biosfera, siendo además la instancia responsable de facilitar los traslados entre la isla y el continente, tanto de personas como de materiales educativos. El destacamento que operaba en la isla pertenecía a la Base Naval de la Segunda Región de la Secretaría de Marina, Armada de México. Esta base se encontraba ubicada en la punta sur de la isla, en una zona costera distinta a la de la comunidad, a la cual se accedía mediante un trayecto de aproximadamente 20 minutos en embarcación tipo panga. Dentro de las misiones de la Marina Nacional en el puerto de Ensenada, se encontraba el viaje de ida y vuelta a las islas cercanas a Ensenada y San Quintín. Los viajes estaban establecidos para los días 15 de cada mes, que solían cambiar sin previo aviso por inclemencias del tiempo atmosférico, emergencias sanitarias o por temas políticos extraordinarios. La duración promedio de viaje del continente a la isla era de 19 horas sin contar el tiempo de embarque y desembarque que suele durar dos horas aproximadamente cada uno. Es decir, un viaje desde el continente hasta la isla puede durar hasta 24 horas.

Los viajes marítimos se hacían en diferentes buques. En la figura 31, se muestra la parte final del trayecto en lancha desde la isla al buque con la finalidad de abordarlo. En la imagen se muestra la escalera piloto que se utilizó para subir en el momento del abordaje.

Figura 31

Vista del buque desde la lancha, para abordarlo



En la figura 32, se observa el buque Matamoros. En este buque realicé el viaje de regreso a Ensenada después del trabajo de campo en la isla. El buque Matamoros tiene aproximadamente 80 años que fue botado al mar.

Figura 32

Buque Matamoros de la Marina Nacional



La CEEM

Finalmente, la CEEM fungía como instancia clave en la articulación entre las necesidades educativas locales y los requerimientos normativos del sistema estatal. Esta dependencia, adscrita a la Secretaría de Educación estatal, operaba como canal institucional para viabilizar procesos de atención educativa en contextos migrantes.

La CEEM se ubicaba físicamente en un edificio gubernamental de tres niveles en la ciudad de Ensenada, donde compartía infraestructura con otras dependencias. En el primer y segundo piso se encontraban las oficinas del Instituto para el Desarrollo Inmobiliario y la Vivienda (INDIVI), mientras que el tercer nivel estaba destinado a las oficinas de la coordinación que compartía con las oficinas de Educación Indígena.

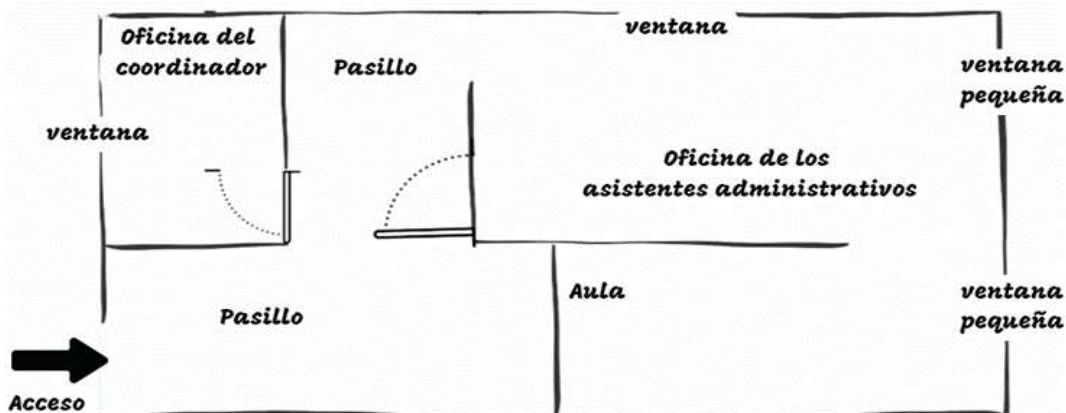
Fue en estas instalaciones donde se destinó un espacio temporal y se desarrollaron las jornadas escolares durante el periodo en que la secundaria Marina operó fuera de la isla. En ese contexto, el espacio urbano se convirtió en sede provisional de la escuela, permitiendo la continuidad del servicio educativo para un grupo reducido de estudiantes. Las actividades escolares se adaptaron a las características del entorno ciudadano, lo que implicó ajustes en la organización pedagógica, en la gestión comunitaria y en las dinámicas de vinculación territorial que usualmente definen la experiencia educativa en la comunidad escolar de la Isla.

Dicho espacio se organizaba en tres zonas funcionales: al ingreso, se encontraba la oficina principal del coordinador estatal; seguida por una segunda oficina destinada a los asistentes administrativos, separada por un pasillo estrecho. Al fondo del área, se acondicionó un aula de dimensiones reducidas —con forma rectangular de 4.40 metros de largo por 3.25 metros de ancho— destinada a la atención de estudiantes de secundaria migrante. Esta aula improvisada era el único espacio disponible para la recepción del alumnado.

En la figura 33, se presenta un croquis del espacio físico, en el que se observa el acceso único que comunica tanto las oficinas administrativas como el aula educativa.

Figura 33

Croquis de la ubicación de las oficinas y del espacio-aula en la CEEM



Nota. Fuente. Elaboración propia.

La agencia de la cooperativa, el GECEI, la Marina Nacional y la CEEM constituían los actores clave en la gestión administrativa de los niveles de primaria y secundaria. Todos los procesos escolares dependían, directa o indirectamente, de su intervención. Esta configuración interinstitucional, como plantea Asprella et al. (2020), funcionaba dentro de un sistema abierto, en el cual las dimensiones política, administrativa y técnica de la gestión se entrelazaban dinámicamente para atender las especificidades del contexto insular. En la figura 34, se observa la escuela en la isla, sobresale en primer plano el edificio escolar que corresponde a la primaria y al fondo el correspondiente a la secundaria.

Figura 34

Escuela Marina



Para cerrar este apartado, es importante destacar que la Escuela Secundaria Marina, junto con los sujetos que la conformaban y los actores que incidían en ella, se diferenciaron notablemente del conjunto de planteles adscritos a la CEEM, debido a tres características singulares. En primer lugar, era la única secundaria en la que las familias de los estudiantes se dedican a la pesca. En segundo término, el tipo de movilidad que presentan estas familias respondía a un patrón itinerante dentro de una misma entidad federativa, lo que configuraba una forma de migración interna particular. Por último, la ubicación geográfica de la escuela —en una isla protegida— planteaba condiciones excepcionales para la operación educativa.

Estas particularidades convirtieron en objeto de especial interés la indagación sobre las estrategias de gestión pedagógica en una secundaria que, además, funcionaba bajo una organización multigrado. La singularidad territorial de la escuela representó no solo un caso emblemático, sino también un desafío estructural para garantizar el derecho a la educación en contextos insulares.

Gestión pedagógica de la secundaria Marina

Ezpeleta y Rockwell introdujeron, en la década de 1980, un enfoque poco desarrollado en investigación educativa: revelar lo que sucedía cotidianamente al interior de las instituciones escolares. Esto condujo a desarrollar una perspectiva teórica que sentaría las bases para el concepto de gestión pedagógica. Las autoras partieron de la validación del estudio de la vida cotidiana escolar desde una mirada de mayor amplitud, señalando su complejidad, "se conoce muy poco acerca de lo que allí realmente pasa, de las prácticas y los conocimientos a través de los cuales existe, de las jerarquías, seguramente cambiantes, de esas prácticas. Se desconoce su vida cotidiana" (Ezpeleta y Rockwell, 1983, p.70).

Esto cobra mayor relevancia al estudiar a la secundaria Marina, una institución educativa alejada del continente y con poca oportunidad de acceso. Los sujetos vivían un desafío adicional en esta circunstancia de movilidad itinerante. En el caso de las docentes, la conceptualización de sujetos enteros (Ezpeleta 1992a) fue pertinente porque supera la figura reduccionista del maestro(a) como mero transmisor de conocimientos. Así, las

estrategias de gestión que desarrollaban los sujetos cobraron una importancia fundamental para acercar al alumnado al aprendizaje, de ahí la importancia de reconocerlas y estudiarlas. A continuación, se muestran los resultados analíticos de la secundaria, comienzo narrando un día cotidiano en la escuela, después las estrategias políticas, las administrativas y las técnicas.

Días cotidianos en la secundaria Marina

En este apartado, describo la cotidianidad en la escuela Marina, es necesario distinguir un día cotidiano en la escuela cuando se encontraba en las oficinas de la CEEM y otro ya en la isla. El trabajo de campo formalmente inició en la escuela Marina al inicio del ciclo escolar 2023-2024. Consistió en la asistencia diaria a las oficinas de la coordinación, iniciando la jornada a las siete horas. Los estudiantes se presentaban puntualmente y manifestaban saludos efusivos, compartiendo relatos sobre sus actividades vespertinas. La docente solía llegar simultáneamente y juntos ascendíamos las escaleras en caracol del edificio, cuyas condiciones estructurales eran regulares.

En la oficina, la secretaria nos recibía con cortesía. Yo esperaba afuera del aula improvisada, por respeto al espacio reducido. Dejaba que la maestra y los estudiantes se acomodaran primero. Muchas veces no había lugar para mí, así que me sentaba en la oficina contigua, desde donde podía escuchar y observar la clase sin dificultad: aquel espacio no tenía puerta.

En determinadas ocasiones, el Dr. Israel se detenía frente al aula y, mediante la simulación de tocar una puerta inexistente, solicitaba permiso para ingresar. Al cruzar el umbral, su presencia confería al espacio una atmósfera caracterizada por el respeto y la cercanía. Saludaba a los estudiantes con voz firme pero cordial, y les dirigía breves palabras de aliento, consistentes en consejos, frases motivacionales y recordatorios sobre la importancia del estudio y la perseverancia. La cafetera, situada en ese mismo rincón, parecía justificar la frecuencia de sus visitas; sin embargo, dichas entradas matutinas constituían parte de su ritual como educador, orientado a la presencia activa, la observación y el acompañamiento.

El ambiente era cálido y participativo. Todos trabajaban activamente en sus clases. Un día, la maestra me confesó que no se sentía bien y me pidió que dirigiera la clase de educación física, algo que comencé a hacer una vez por semana. Bajábamos a la planta baja, a un espacio que funcionaba como patio, en la parte trasera del edificio.

Durante el receso, todos comían en el mismo lugar. A veces, la maestra salía a la tienda de conveniencia más cercana e invitaba a los estudiantes. Algunos la acompañaban, otros se quedaban en el salón, comiendo, conversando y revisando sus celulares.

Al llegar la hora de salida, la maestra daba las últimas indicaciones y, en ocasiones, dejaba alguna tarea. Los alumnos salían entre risas y voces, despidiéndose de las personas en la oficina. Abajo, en la entrada del edificio, ya esperaban las madres de familia en sus vehículos. La maestra Diana solía conversar unos minutos con ellas antes de retirarse.

Por su parte, ya en la isla, la cotidianeidad era radicalmente diferente. La maestra Diana aparecía en la casa del maestro todos los días con una taza de café en mano. Llevaba un baumanómetro en la otra. Se tomaba la presión con la naturalidad de quien ha hecho esto mil veces. Al terminar, se dirige a la escuela, por lo regular a las 7:40, entra por el portón.

Un par de minutos después, desde distintos puntos de la isla, niños y niñas comenzaban a aparecer. Algunos, caminaban con mochilas a la espalda y uniforme deportivo. Otros corrían y saludaban con entusiasmo. Uno de ellos se apresuraba y abría el portón. Una alumna se adelantaba y abría el salón-bodega. Un partido improvisado de voleibol comenzaba; la red era imaginaria. Las reglas eran flexibles. La maestra observaba desde la sombra.

A las ocho en punto, la maestra llamaba a los alumnos(as). Ellos(as) corrían y se acomodaban en sus lugares. La maestra Diana ya tenía el plan trazado: Lenguajes para segundo grado, ciencias para tercero, biología para primero. Explicaba cada tema con brevedad y claridad. El aula se sumergía en una concentración silenciosa. Por lo regular, el ambiente era tranquilo y el murmullo de lápices sobre papel se mezclaba con el ruido incesante de gaviotas. Pasado un rato, la maestra indicaba un cambio de actividad que a

veces coincidía con el paso a otra asignatura u observar un video. Esto implicaba esperar que la energía eléctrica se reestableciera. Los alumnos(as) obedecían a las indicaciones de la maestra. Dependiendo el tema, Diana tenía preparado un documental o un video, mandaba a algunos alumnos por la pantalla. Una vez en el aula conectaba ágilmente cables, ajustaba el volumen y preparaba todo para la clase de Formación Cívica y Ética. El aula se transformaba: la pantalla iluminaba los rostros atentos, y el silencio se volvía expectante. Todos(as) se mostraban interesados en las imágenes.

Las clases fluían con serenidad. A las 10:30, la maestra señalaba a una alumna para que tocara la chicharra del recreo. El sonido marcaba el cambio de ritmo. Todos(as) salían apresurados(as), algunos(as) corrían a sus casas por sus alimentos. Regresaban con platos de plástico: huevitos a la mexicana, chilaquiles, y un platillo que solo existía allí, dicho con orgullo por uno de los chicos: tostiabulón, abulón con Tostitos.

Comían todos juntos bajo las pérgolas, en mesas de madera. Después, el patio se convertía en cancha: jugaban voleibol juntos, primaria y secundaria, sin distinción. El ambiente era alegre. Era común observar a alguna madre de familia que se acercara y solicitara permiso para recoger los platos olvidados. Diana intercambiaba unas palabras con ella.

Regresaban a clases. Matemáticas para todos los grados: fracciones para primero, porcentajes para segundo, ecuaciones de geometría para tercero. Había dificultades, sí, pero también esfuerzo. Lograban terminar justo antes de la chicharra de salida. Esta dinámica de trabajar matemáticas para los tres grados era de todos los días, cada grado un tema diferente.

A la una, los alumnos terminaban sus clases. Se quedaban unos minutos más bajo las pérgolas, platicando, haciendo bromas. Corrían a casa y solían olvidar un suéter o un termo sobre las mesas, objetos que permanecían siempre en el mismo sitio hasta el día siguiente.

Era habitual que algún alumno se acercara a la puerta de la casita de la maestra para solicitar aclaraciones sobre algún tema o recordar tareas pendientes. Diana, siempre con una actitud abierta, atendía con naturalidad. Invitaba al estudiante a pasar, lo acomodaba en la mesa del comedor y dedicaba unos minutos a resolver sus dudas. Al

concluir, el alumno se retiraba agradecido, con una expresión de satisfacción y rumbo a casa, llevando consigo no solo la información solicitada, sino también el gesto cálido de una maestra que extendía el aula hasta su hogar.

Gestión política

Ezpeleta (1992a) subraya que, para el Estado, la escuela constituye una unidad administrativa inserta en un sistema estructurado por normativas específicas. Estas reglamentaciones incluyen aspectos relativos a las condiciones laborales del personal docente, tales como el salario, los días laborables y su regulación como trabajadores del sistema educativo.

No obstante, la autora sostiene que “las condiciones de trabajo son inseparables de las condiciones de enseñanza, y ambas sostienen una diferencialidad institucionalmente conformada” (p. 30), lo que implica que dichas condiciones no pueden analizarse de forma aislada. En este sentido, el entorno social y escolar en el que se desenvolvían los docentes rurales —como aquellos que atienden grupos multigrado en escuelas singulares como la Escuela Marina— configura y transforma sus condiciones laborales, más allá de lo estipulado por la normatividad estatal.

En el tema de condiciones laborales sobresale la importancia de las actividades sindicales. El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) tiene dos secciones sindicales en el estado de Baja California: la sección dos y la sección 37. La maestra mencionó estar adscrita a la sección 37 que es de índole federal. Sin embargo, ella señaló que su relación con el sindicato era mínima. En entrevista, la maestra Diana mencionó que, “políticamente no, solo me llegan por correo información, por la distancia de la isla, no tengo relación con la delegación sindical” (maestra Diana, comunicación personal, 13 de enero del 2024). Existe poca interacción entre los maestros y las maestras de la CEEM y la sección sindical. La maestra recordó ser miembro desde el inicio de su carrera como docente y la sección nunca había ofrecido asesoría ni apoyo en sus conflictos laborales. Particularmente, en el año 2021, la maestra solicitó un cambio de adscripción de centro trabajo. Los trámites los hizo ante la CEEM y también en la sección sindical. No obtuvo respuesta satisfactoria por ninguna vía. La maestra intentó tres veces este cambio

sin respuesta positiva. Ella consideraba que los cansados traslados en el barco impactaban sus estados de ánimo y perjudicaban su salud. Quería estar en un centro de trabajo que no implicara la misma movilidad:

El viaje de regreso a Ensenada será de aproximadamente tres días porque pasaremos a Isla de Pinos, Isla Navidad y, por último, a Ensenada. El barco permanece un día en cada punto. Sufrimos mucho en estos tiempos porque estar varios días en altamar y perder tiempo, sin comunicaciones, ni red... no se puede avanzar en el trabajo. (Diana, comunicación personal, 14 de marzo de 2024)

Ante la falta de respuesta positiva, la maestra supuso que eso se debía a la dificultad de encontrar a alguien con la disposición para trabajar en la isla. Al mismo tiempo consideraba injusta la falta de apoyo de su sindicato, ya que la sección aplicaba un descuento quincenal por cuotas sindicales, ella afirmó “en mi talón de cheque aparece el concepto B2 que corresponde a cuota sindical SNTE, recuerda que soy trabajadora del estado de Baja California” (Diana, comunicación personal, 10 de marzo del 2024).

Dentro de los derechos laborales señalados en el estatuto del SNTE, resaltó que tanto personal de base como interinos estarán afiliados. Sin embargo, la injerencia del SNTE en la solicitud de la maestra no fue la esperada.

A pesar de la incomodidad de la maestra con su estancia como docente en la isla, gozaba del apoyo de las familias. La maestra formó parte de la comunidad. Como lo mostré en el apartado anterior, los núcleos familiares en la comunidad interactúan entre varias instituciones: la cooperativa, una iglesia cristiana, la marina nacional, el GECI y el complejo educativo.

Las estrategias de gestión políticas en la escuela mostraban la compleja intersección entre las estructuras institucionales y las dinámicas locales específicas de una comunidad insular, así como la complejidad de materializar el derecho a la educación en contextos singulares. Como señala Asprella et al. (2020, p. 7), "las organizaciones están insertas en un ambiente, contexto o situación donde se le reconoce la finalidad que persiguen porque procura una satisfacción".

La participación de las familias en la secundaria dependía de un entramado social caracterizado por la migración itinerante entre la isla y Ensenada, condicionada por los ciclos pesqueros y las necesidades educativas. La maestra Diana se reunía con las familias frecuentemente, citaba a los padres y madres de familia con el objetivo de dar a conocer el desempeño académico y tratar temas relacionados con la escolarización y la administración de recursos financieros.

La participación de la madres y padres de la familia era constante y se relacionaba con tareas asignadas por la maestra Diana, como el mantenimiento, faenas y de participación social. Bastiani y Bermúdez (2015) definen, la participación de las familias, como un componente de la participación social, que es fundamento de la democracia, mejora social y factor de desarrollo humano. Los autores consideran ampliar la noción de *participación de padres* y superar la noción reducida de apoyadores por un modelo de participación que incluya “los ámbitos de la política y la construcción de una ética renovada de justicia social al interior de las escuelas” (Bastiani y Bermúdez, 2015, p.24). Un ejemplo de la participación en la escuela es que las familias formaron el Comité Escolar de Administración Participativa (CEAP), el cual constituyó un órgano electo por los miembros de la comunidad escolar, preferentemente en reuniones. Su función principal era administrar los recursos asignados para la mejora de las escuelas, promoviendo la transparencia y la participación de la comunidad escolar. Durante la planeación de una reunión con madres, padres y tutores, la maestra Diana expresó: “Haré una presentación en *PowerPoint* para explicarles cómo hacer el diagnóstico del programa La Escuela es Nuestra. La CEEM les indicó a todas las escuelas que atendieran la convocatoria y formaran sus comités de participación” (Diana, comunicación personal, 7 de marzo).

Este testimonio revela una dimensión clave de la gestión política en un contexto singular: la articulación entre las exigencias institucionales y la mediación pedagógica que realizó la docente para traducir dichas directrices en procesos comprensibles y participativos. La elaboración de materiales explicativos, como la presentación mencionada, no solo responde a una necesidad técnica, sino que constituye una estrategia de vinculación comunitaria que busca fortalecer la corresponsabilidad educativa. La

convocatoria al programa La Escuela es Nuestra implicó múltiples actividades: desde la interpretación de lineamientos federales, hasta la conformación. En este marco, Diana asumió un rol de facilitadora, y promotora del diálogo entre la política pública y las realidades locales.

La vida cotidiana escolar estaba atravesada por tensiones de carácter político que influían en la configuración de las relaciones y el ejercicio de la autoridad. Dentro del complejo escolar, la maestra Diana asumía un liderazgo efectivo y era reconocida como figura de autoridad. No obstante, en el ámbito comunitario, su posicionamiento se reconfiguraba: se dirigía a la cooperativa como la instancia máxima de autoridad en la isla, al tiempo que debía atender las directrices emanadas de las autoridades oficiales, específicamente la CEEM y la SE. Esta triple interlocución revela la complejidad de los arreglos institucionales y las formas de gobernanza que emergían en la comunidad insular.

Los miembros de las familias en la isla tenían roles asignados que se definían de manera estructurada. Las familias atendieron las convocatorias de la maestra Diana para realizar reuniones informativas y organizativas, a continuación, se describe la última reunión:

A las 11:00 horas, muy puntual llegó la primera mamá con un bebé que venía en triciclo, casi unos cinco minutos después ya estaban varias madres de familia y un padre de familia (es el vigilante de la isla). La reunión sería en el aula de primaria. Fui con la maestra Diana (estaba en el aula de secundaria) para ver si la ayudaba en algo, porque las mamás llegaron muy puntuales. La maestra Mar me había pedido (discretamente al oído) que le dijera a Diana que ya empezara porque a veces las madres de familia se desesperan. La maestra Diana todavía estaba imprimiendo algunas cosas de LEEN, me ofrecí a quedarme esperando las impresiones que faltaban para que ella pudiera empezar la junta. Ella aceptó animosamente y se fue apresurada al salón de primaria. La impresora tardó solamente dos minutos más, así que alcancé a ver cómo la maestra empezó la reunión.

11:01 La reunión era para ambos niveles: primaria y secundaria. Las maestras previamente acordaron los puntos para la orden del día. La maestra Diana escribió en el pizarrón del lado derecho, con marcador verde los puntos a tratar:

Orden del día

Seguimiento Participación Social.

Jornada de mantenimiento.

Materiales, botella de agua.

Lonche y receso.

Escuela es Nuestra.

Entrega de Boletas.

Periodo de vacaciones.

Mientras tanto, del lado izquierdo, la maestra escribía un título con rojo:

Mantenimiento, seguido de los siguientes puntos en color azul:

Pintar baño

Poner tapas baños

Cortineros

Pantalla proyectora

Ventiladores

Mantenimiento áreas verdes

Quitar hierba

11:14 La maestra Diana saluda a todos y da la bienvenida a la reunión. Hay siete madres de familia y un padre de familia. Cada uno eligió dónde sentarse. Los mesabancos están colocados en tres filas de tres o cuatro mesabancos cada fila,

son los que mencioné que pesan mucho. Todas estaban en silencio y se mostraban atentas y de buen ánimo. (Vilchis, 2024, diario de campo)

La maestra Diana explicó uno a uno los puntos de la reunión. Todos participaban activamente. Madres, padre y maestra acordaron las fechas en que realizarían las actividades de mantenimiento y de faena. Se acordó un día para las labores de faena y aseo para la participación de las mujeres y otro para el mantenimiento que asume el vigilante de la isla, él designa a los varones para la realización de esos trabajos.

Durante la reunión se percibió un ambiente alegre y relajado, las madres de familia conversaban y cambiaban puntos de vista. El padre de familia también fue participativo y ofreció propuestas de solución a problemas físicos que presenta la escuela. Las maestras se mostraron respetuosas y activas. Ambas llevaron la junta en colaboración, la que intervenía más era la maestra Diana, sin embargo, la maestra Mar también participó asertivamente en varias ocasiones, por ejemplo, cuando solicitó la participación de las madres en un requisito para la documentación de LEEN:

Mar les solicitó que se acomodaran primaria del lado izquierdo del aula para que tomaran la foto con ella y luego secundaria. La maestra explicó que las fotografías son parte de los requisitos que les piden para dar seguimiento al CEAP. Las mamás se movilizaron y se cambiaron de lugar obedeciendo amablemente la indicación de la maestra. Ella tomó una foto con la maestra Diana al frente posando como si explicara algo. Después se movieron otra vez y Mari posó junto al pizarrón, Diana tomó la foto. (Vilchis, 2024, diario de campo)

Esta heterogeneidad —ligada a las dimensiones sociales, culturales y materiales del contexto— otorgó una singularidad institucional a la escuela Marina, que se expresó en su estructura organizativa, en los modos de ejercicio de la autoridad, en el despliegue de liderazgos formales e informales, así como en la apropiación o resignificación de las políticas educativas.

Fue notable la participación de la cooperativa que constituyó la autoridad máxima en la comunidad isleña. Todas las actividades: económicas, sociales, políticas, ecológicas y culturales sucedían por determinación de la cooperativa. En este caso, la satisfacción de

la necesidad educativa estaba profundamente entrelazada con las decisiones y el poder de la cooperativa, que se distinguía como el actor político dominante en la comunidad, determinando en gran medida la composición social, los modelos de organización y los valores culturales de la comunidad (Pacheco et al., 1991).

Tal como lo plantea Ezpeleta, la escuela no puede ser entendida únicamente como unidad de análisis administrativo, sino como espacio relacional donde se entrelazan los proyectos de los sujetos con las condiciones concretas de su entorno. En este sentido, las estrategias políticas no se instituyen desde una lógica unidireccional, sino que se producen y reproducen mediante interacciones situadas y singulares.

Para concluir este apartado, resulta imprescindible enfatizar que las estrategias políticas desarrolladas en Marina no respondieron a un patrón homogéneo, aspecto ya señalado por Ezpeleta (1983) en su análisis sobre las instituciones escolares. En efecto, las escuelas operan como construcciones sociales profundamente condicionadas por su entorno; por tanto, sus prácticas, decisiones y configuraciones organizativas emergen de relaciones específicas entre actores, recursos, historias locales y marcos normativos.

Reconocer esta diversidad no solo permite comprender la política escolar en clave local, sino que también posibilita construir enfoques de gestión sensibles a las trayectorias territoriales, al capital organizativo acumulado por las comunidades y a las formas de agencia construidas desde la cotidianidad.

Gestión administrativa

Ezpeleta (2004b) plantea que la dimensión administrativa en las escuelas ha estado históricamente condicionada por redes burocráticas rígidas, que tienden a normar y estandarizar los procedimientos institucionales desde una lógica vertical. Sin embargo, lejos de concebirse como meros receptores de estas disposiciones, son los sujetos — docentes, alumnado y comunidades educativas— quienes, mediante adaptaciones, negociaciones cotidianas y formas de mediación contextual, logran resignificar los marcos administrativos. En este sentido, los procedimientos dejan de ser únicamente mecanismos de control y se convierten en herramientas que, bajo ciertas condiciones, pueden facilitar la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas.

La gestión administrativa se dirigió, en general, hacia la mejora de las condiciones materiales de la escuela y la organización institucional. Ezpeleta (2004b) señaló el riesgo de reducir la gestión al ámbito administrativo y profundizó en las tensiones provocadas por el dominio de lo administrativo sobre lo pedagógico. En la realidad educativa prevalece la complejidad y las interrelaciones de las dimensiones administrativa, política y pedagógica.

Dentro de las estrategias administrativas, resaltó el funcionamiento del CEAP. El comité representó una configuración singularmente significativa para el funcionamiento de ambas escuelas (la primaria y la secundaria). Formado mayoritariamente por madres de familia, algunas de ellas con hijos e hijas tanto en primaria como en secundaria. Ellas parecían informadas e interesadas en todos los temas incluso en los relacionados con el mantenimiento. Una madre de familia opinó “el recurso de LEEN debe ser para aquí, para la escuela, para mantenimiento, el techo de los baños está muy apolillado, las puertas que estén buenas, pero necesitan divisiones nuevas” (Sra. Caty, comunicación personal, 8 de marzo).

Las mujeres, madres de familia, tenían un rol de participación que incluía la toma de decisiones colectivas y acciones específicas dentro de la escuela que constituyeron actividades como la limpieza del aula hasta el cuidado de los jardines. Un hecho distintivo en el modo participación de las familias en la secundaria llamó mi atención: los padres y madres de familia participaban de forma peculiar en la escuela, distinguiendo labores exclusivas para mujeres de las de hombres. Las mujeres lo hacían en un día determinado solo para ellas y con labores muy específicas de limpieza en general y desyerbe.

Los hombres solo acataron las órdenes del vigilante, no participaron en la toma de decisiones. El vigilante los citó en un día distinto al de las mujeres, llevaron a cabo actividades relacionadas con el mantenimiento de varias áreas de la escuela como son pintura, reparaciones, instalaciones, etc. Hombres y mujeres nunca hacían las labores conjuntamente en el mismo día. En la reunión, descrita anteriormente, las mujeres argumentaron que la participación de los varones era menor y externaron una queja hacia el único varón que asistió: invitar a los hombres a que participen. Una de ellas dijo “los papás son flojos y que como esposas debemos de recordar a los papás que vengan a

participar. El vigilante es el único papá que vino a la junta. Voy a convocar, a hacer una reunión para motivar a los padres de familia y solicitar el apoyo, que se esfuerce” (Sra. Silvia, comunicación personal, 8 de marzo del 2024). En la figura 35 se muestran trabajadores de la cooperativa realizando actividades de mantenimiento en la secundaria.

Figura 35

Hombres en la jornada de mantenimiento de la escuela



En torno a este asunto, Cabrera y Rodríguez (2022) discurren sobre la existencia de una estructura de opresión patriarcal incluso presente en las escuelas y enfatizan la relevancia de desafiar estas estructuras desde las formas de enseñanza y aprendizaje en las instituciones educativas. A esta división del trabajo en el cual las mujeres estaban apartadas de los hombres se sumaba a la postura que tenían las mujeres en la isla: no tenían la posibilidad de participar en la cooperativa como socia o trabajadora. Tampoco había ninguna figura femenina pescadora o buza. Los roles de las mujeres estaban claramente definidos como trabajadoras del hogar y ser responsables del cuidado y educación de los menores. Las mujeres que no teníamos parentesco con algún hombre en la isla no podíamos hablar con ellos directamente, la maestra Mar me advirtió “no hables

con los esposos así de manera directa, platica primero con las esposas y así evitamos cualquier conflicto” (Mar, comunicación personal, 6 de marzo del 2024). En el mismo orden de ideas, durante las actividades de mantenimiento que les correspondieron a los hombres, me acerqué a ellos a tomarles fotografías; la maestra Diana me llamó y me comentó discretamente “no te acerques a los hombres, no les agrada que estén ahí las mujeres en donde ellos están trabajando” (Diana, comunicación personal, 13 de marzo).

Delgado y Tinajero (2022) señalan que las gestiones de la familia en trabajo colaborativo dentro de la escuela fomentan estrategias a favor del desarrollo de los NNA. El apoyo diario de la familia es sustancial para formar “sujetos capaces de respetarse a sí mismos y a los demás y ser también capaces de aprender hábitos y valores necesarios para lograr una mejor calidad de vida” (p. 3). Las autoras sostienen que, si la familia participa en las actividades escolares y se involucra con la tarea escolar de sus hijos e hijas, éstos tendrán más oportunidades de sobresalir académicamente.

Finalmente, asumí que las gestiones de las familias en la escuela eran de gran relevancia para mantener la escuela en óptimas condiciones físicas. A pesar de las peculiares formas de trabajo dividido entre hombres y mujeres, las labores que realizaron las madres y padres de familia funcionaron para que la escuela mejore. Se observaron cambios positivos en la escuela con la participación de las familias, lo cual coadyuvó al cumplimiento del derecho a la educación de los menores.

Así, la cooperativa no solo determinaba las dinámicas organizativas, sino que su participación era elemental como el garante del derecho fundamental al crear y sostener las condiciones materiales y sociales que hacían posible la escolarización en la isla. Como señalan Asprella et al. (2020), las instituciones educativas son construcciones sociales resultado de procesos históricos donde las decisiones no son neutrales. Al inicio del ciclo escolar 2023-2024, en el mes de agosto, la cooperativa, la maestra y el coordinador de la CEEM gestionaron que el estudiantado se trasladara de la isla a Ensenada para continuar los cursos. El motivo fue la disminución de la pesca de abulón junto con la veda temporal de la pesca de langosta por parte de la Comisión Nacional de Acuicultura y Pesca (Conapesca). Este cambio en la obtención del recurso afectó a las familias

económicamente y hacía insostenible que pudieran permanecer en la ínsula con los gastos que esto representaba.

Las estrategias administrativas se observaron también en el soporte material y financiero que la cooperativa proveía para el funcionamiento institucional. Un soporte que reveló las complejas relaciones de poder en la comunidad. Las diversas acciones de la cooperativa a favor del servicio educativo eran notables: desde la construcción y mantenimiento de los edificios escolares, el cercado perimetral de malla ciclónica, la designación de vivienda para docentes, hasta la provisión de agua y energía eléctrica en horarios restringidos. La cooperativa, además, proveía de un apoyo económico mensual de 3,500 pesos por docente para adquirir productos alimenticios y enseres básicos en la única tienda de la comunidad. Este entramado de apoyo, como señala Ezpeleta (1992b), condiciona la tarea pedagógica en relación con las demandas y presiones que la secundaria enfrenta. El soporte que la cooperativa proveía para el funcionamiento escolar instituía los sistemas de relación social predominantes (Pacheco et al., 1991). Resulta relevante subrayar que la autoridad educativa tiende a eludir e invisibilizar su responsabilidad respecto a la gratuidad de la educación en las escuelas de la isla. Esta omisión implica trasladar, de manera implícita, la carga económica y organizativa hacia las familias, la comunidad y el equipo docente, lo que contradice el principio de gratuidad del marco legal vigente. La gratuidad no debe entenderse únicamente como la ausencia de cobro de cuotas, sino como la obligación del Estado de garantizar las condiciones materiales, humanas y pedagógicas necesarias para el ejercicio pleno del derecho a la educación.

El contraste entre las condiciones materiales en la isla y durante el traslado temporal de la escuela a la ciudad era revelador. En la isla, la escuela contaba con aulas amplias y espacios adecuados, producto del trabajo entre miembros de la cooperativa y la Marina Nacional. Estos últimos, además de participar en el traslado de todos los materiales necesarios, participaron también en la construcción de los espacios escolares.

Todos los miembros de la cooperativa estaban motivados a participar en labores de la escuela, incluso quienes no tuvieran NNA en ella. Sánchez y Schuman (2007) definen los usos y costumbres como un conjunto de hábitos, maneras de hacer, acciones

y conductas que eligen los miembros en una comunidad escolar. Este conjunto no se contempla en las regulaciones oficiales o normativas o incluso pueden llegar a distorsionar las normas existentes o incluso pueden ser francamente contrarias a estas regulaciones. Así, considero que los hombres claramente ajenos a la comunidad escolar participaban activamente en ella por un uso y costumbre en la isla: el apoyo de la cooperativa era para todos y todas sin distinción. La cooperativa era un proveedor en general de todos los servicios en la isla.

Procesos que en otros contextos escolares podrían considerarse rutinarios —como el traslado de materiales didácticos o la asistencia regular del alumnado— adquirirían en la comunidad insular una dimensión operativa y política compleja. La realización de estas actividades dependía de una coordinación estrecha entre la CEEM, la cooperativa, la Marina Nacional, la maestra Diana y los actores comunitarios.

Este entramado institucional, caracterizado por una pluralidad de funciones, jerarquías difusas y mecanismos informales de articulación, constituía una singularidad que, pese a sus tensiones y desafíos, resultaba indispensable para garantizar el ejercicio efectivo del derecho a la educación. En un territorio marcado por el aislamiento geográfico, la baja densidad poblacional y las dinámicas migratorias estacionales, la intervención colaborativa de estos actores permitía sostener un servicio educativo mínimamente continuo, adaptado a las condiciones materiales del entorno y a las trayectorias de vida de sus habitantes.

Así, el acceso y permanencia escolar no se explicaban exclusivamente por dispositivos administrativos, sino por arreglos contextuales construidos en la intersección entre política comunitaria, institucionalidad y agencia local. El valor pedagógico de estos esfuerzos se inscribe no solo en el cumplimiento normativo, sino en la reconfiguración activa de las condiciones de posibilidad del aprendizaje en territorios donde la escuela depende tanto de la voluntad colectiva como de la logística compartida.

Las adaptaciones y negociaciones constantes entre los diferentes actores políticos (cooperativa, CEEM, Marina Nacional) demostraba cómo el ejercicio del derecho a la educación requería de arreglos institucionales que respondieran a las necesidades locales:

La maestra Diana comentó a las madres de familia la manera en que se llevarán a la isla las computadoras e insumos adquiridos [papelería y aparatos electrónicos]. Ella los llevaría a la oficina de la cooperativa, ahí se encargarían de hacer las gestiones para embarcarlos en el buque de la Marina Nacional. (Vilchis, 2023, diario de campo)

Anteriormente, la oficina encargada de brindar atención y servicios educativos a la secundaria Marina era la sede de la Secretaría de Educación (SE) en Ensenada. Sin embargo, durante el ciclo escolar 2023–2024, se notificó a la maestra Diana que la escuela pasaría a formar parte de la jurisdicción de la unidad de la SE en San Quintín. En un primer momento, la docente percibió este cambio como una desventaja, debido a la distancia geográfica y las implicaciones logísticas que suponía trasladarse al municipio vecino para realizar trámites administrativos. No obstante, con el paso del tiempo, reconoció que el cambio había resultado favorable en términos de atención institucional: “La escuela fue pasada a San Quintín y todo ha sido diferente, ahí somos las consentidas, cuando llego me dicen ‘¿usted es la maestra de la isla?’, pásele, ¿qué necesita? y me ayudan en todo, nomás que está muy lejos” (Diana, comunicación personal, 13 de marzo de 2024).

Este testimonio da cuenta de una gestión más cercana y receptiva por parte de la oficina regional de San Quintín. La Secretaría de Educación de Baja California, a través de sus unidades regionales, ha impulsado en los últimos años una reorganización territorial que busca mejorar la cobertura, eficiencia y pertinencia de los servicios educativos. En el caso de San Quintín, esta unidad atendía una amplia diversidad de escuelas, incluyendo aquellas ubicadas en comunidades indígenas, zonas agrícolas y territorios insulares, como Isla Marina. La experiencia de la maestra Diana evidencia cómo las gestiones institucionales pueden incidir directamente en la percepción de apoyo, el acceso a recursos y la construcción de vínculos entre actores escolares y autoridades educativas.

El complejo de relaciones entre las distintas autoridades configuraba la dinámica institucional que la maestra Diana debía sortear para gestionar cualquier beneficio

escolar. Esta red de vínculos interinstitucionales determinaba los recorridos burocráticos y logísticos que implicaban cada acción en favor de la escuela.

En este caso, la iniciativa surgió cuando la maestra Diana identificó la disponibilidad de ejemplares de libros de texto en la unidad de la SE ubicada en San Quintín. Tras solicitarlos formalmente, recibió la confirmación de entrega, condicionada a que ella asumiera la gestión completa del traslado. Es importante señalar que dicha responsabilidad no debería recaer en la maestra, sino que constituye una omisión por parte de la autoridad educativa. Es su obligación garantizar los recursos materiales mínimos indispensables para el adecuado funcionamiento de la institución escolar. Entre estos insumos destacan, de manera prioritaria, los libros de texto y demás materiales pedagógicos básicos, ya que constituyen herramientas esenciales para asegurar la equidad en el acceso al conocimiento y en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

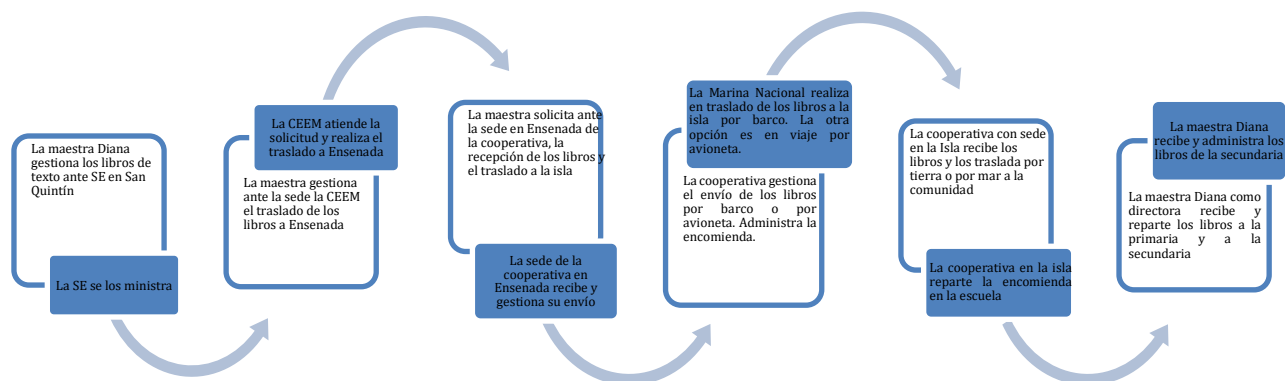
Para ello, estableció contacto telefónico con el coordinador de la CEEM, a quien solicitó apoyo para el traslado inicial hasta Ensenada. Una vez atendida la solicitud por parte de la CEEM, la maestra gestionó el siguiente tramo con la sede de la cooperativa ubicada en esa ciudad.

La cooperativa recibió los libros y los integró a la encomienda logística, que se canalizó mediante transporte marítimo —a través del buque de la Marina Nacional— o vía aérea mediante avioneta. En la isla, la segunda sede de la cooperativa se encargó de recibirlos y trasladarlos hasta la comunidad, ya fuera por lancha desde el buque o por vía terrestre, en caso de llegada por avioneta.

Finalmente, la cooperativa distribuyó los ejemplares en la escuela, donde la maestra Diana los recibió y gestionó su uso tanto en el nivel de primaria como en secundaria. En la figura 36, se representa gráficamente este entramado logístico, evidenciando los pasos secuenciales y los actores interinstitucionales involucrados para concretar el traslado de los libros en un contexto insular de alta complejidad operativa

Figura 36

Proceso para hacer llegar libros de texto a las escuelas en la isla



Nota. Fuente. Elaboración propia.

La observación demostró que era una sucesión de actividades para que los libros lleguen a su destinatario final que es el alumnado. Las estrategias de gestión y la comunicación entre la maestra Diana y las autoridades fueron fluidas. No se requerían trámites burocráticos. Solo la firma de recepción de la maestra Diana en el formato de la SE y la cooperativa hizo el agregado por escrito del contenido del paquete en un listado general de todas las encomiendas que trasladaron a la isla.

El traslado del personal docente era similar, sólo que presentó interrupciones. Los traslados a la comunidad isleña eran realizados en un barco de la Marina Nacional en la mayoría de los casos. La razón para que las maestras difícilmente viajaran en avioneta es que la producción pesquera tenía prioridad. Principalmente en el trayecto de la isla a Ensenada. La avioneta tenía un límite de peso de carga y la mayor parte era ocupado por a la producción de abulón y langosta. De estos viajes dependían económicamente todos y todas en la isla, incluso las maestras. Por tanto, en muy pocas ocasiones las maestras viajaron en avioneta de regreso al continente. La avioneta era rentada por la cooperativa para el uso comercial relacionado con la productividad del abulón.

Así mismo, todos los materiales, insumos, muebles y otros objetos eran trasladados a la escuela. La gestión administrativa de las autoridades demostró ser eficaz y contribuyó a la mejora de los procesos en la escuela.

Aunque la maestra Diana ostentaba formalmente la figura de encargada del campamento escolar, en la práctica recurría con frecuencia a las opiniones de la maestra Mar. Tomaba pocas decisiones de manera unilateral; en cambio, solía solicitar, escuchar y considerar las sugerencias que Mar le ofrecía.

La maestra Mar y Diana platicaron hasta muy tarde (casi las 7 de la noche). Acordaron varios puntos para la reunión de mañana: Imprimir un material para sus alumnos, organizar las carpetas con los oficios de LEEN, llegar ante de la hora indicada, etc. Diana dijo estar cansada y haría varias cosas hasta mañana temprano. Mar dijo que ella iría a la escuela de una vez porque solo tenían una impresora y se les iba a juntar el trabajo. A Diana le pareció muy buena idea porque también tenía que imprimir varios formatos de los comités de participación para que los firmaran los padres y madres de familia antes de irse. Diana se despidió, bromearon un poco y rieron divertidas. (Vilchis, 2024, diario de campo)

Desde la perspectiva de Mar, Diana se convirtió en un referente fundamental para su adaptación a la vida insular, no solo como colega, sino como soporte afectivo. Gracias a su acompañamiento constante, Mar pudo disfrutar su estancia en la isla y evitar el sentimiento de aislamiento. En reciprocidad, procuraba colaborar activamente y estar disponible para apoyar a Diana en todo lo que fuera necesario, como expresión de gratitud por la orientación pedagógica que había recibido, especialmente en el ámbito de la primaria. En palabras de Mar:

Yo apoyé mucho para realizar las compras sabiamente, una vez teníamos premura de entregar la facturación y la maestra quería gastarse todo en papelería y yo le dije que no, que hacían falta cosas en la escuela como los ventiladores y los cortineros y la llevé a una ferretería en el centro, imagínate si dejo gastar ese dinero en papelería, era mucho dinero en y ya tenemos mucho de eso. (Mar, comunicación personal, 16 de marzo del 2024)

En la figura 37, se muestra a la maestra Mar frente al salón que corresponde a la escuela primaria.

Figura 37

Maestra Mar frente a la escuela primaria



Delgado y Tinajero (2022) señalan que en la escuela emergen relaciones entre las personas y prácticas diversas que denotan la singularidad en la vida cotidiana de la institución educativa. La caracterización positiva de las relaciones entre las maestras permitió observar las formas cómo en ambas escuelas se modifica la realidad del entorno escolar.

Las estrategias administrativas en la secundaria revelaron las formas, los procedimientos y las estructuras burocráticas que se transformaron para garantizar el derecho a la educación. En opinión de Ezpeleta (1997), aunque el sentido sustantivo de la escuela radica en la iniciativa pedagógica, tradicionalmente la administración ha regulado las condiciones para la enseñanza. En la secundaria Marina, esto mostró matices singulares: los procesos administrativos debían flexibilizarse para responder a las necesidades de una comunidad migrante y pesquera, mientras los requerimientos formales que legitiman la escolarización se mantenían.

Este tema fue de peculiar relevancia porque la maestra Diana, quien tenía una exhaustiva organización y control permanente de documentación relacionada con todos los trámites de la secundaria. El tiempo que dedicaba a la documentación era considerable

Nota. Fuente. Vilchis (2023) con información de PIMMEE

Rockwell (2009) puntualiza que la documentación da cuenta de las gestiones en la escuela, los documentos generados suelen mostrar indicios de la práctica escolar desde la normatividad. La autora menciona que la documentación denota: los lugares comunes, las formas de negación de “una cultura escolar en movimiento” (p. 167). La maestra Diana y el incesante proceso de elaborar, organizar y administrar documentación daban cuenta de las transformaciones en la escuela, cada oficio, cada formato significaba el camino para lograr un recurso, obtener un insumo, trasladar un material o impulsar un beneficio para la escuela o el alumnado.

A pesar de los interminables trámites burocráticos, la maestra se mantenía con buen ánimo. El tiempo invertido en cada paso en la realización de algún trámite era significativo.

La mamá de un niño que está en primaria llegó y tenía que firmar unos documentos. La maestra Diana atendió la petición y estuvo, poco más de 20 minutos, leyendo, explicando, dando papeles. Diana me pidió que les tomara una fotografía que tenía que anexar en dicha documentación. (Vilchis, 2023, diario de campo)

La maestra Diana, como docente y directora Encargada de Campamento, realizaba funciones administrativas de dos niveles educativos (primaria y secundaria), desde la organización cotidiana hasta la gestión de recursos. Su labor requería una minuciosa anticipación: cada trámite debía preverse considerando las limitaciones del contexto insular. A continuación, un fragmento de su entrevista:

Antes de iniciar clases [tras llegar de Ensenada] debo dar una limpiadita a la escuela; citar a las mamás y me ayuden porque ha de estar todo empolvado; debo solicitar que la cooperativa haga algunas reparaciones; citar a los padres de familia para pedir su documentación; debo hacer varios trámites (...) hacer registros en la RelWeb; revisar los trabajos y las calificaciones que traen, etc. Si todo va bien, empezaré clases hasta la próxima semana. (Diana, comunicación personal, 15 de diciembre de 2023)

La CEEM tenía conocimiento de las adecuaciones al calendario escolar que la comunidad de la isla requería y permitía la flexibilidad necesaria. De ahí que la coordinación emergió como un actor fundamental en el entramado administrativo. Su acompañamiento se materializó en múltiples niveles: facilitaba las sesiones del Consejo Técnico Escolar realizándolas en línea y dotaba a la docente de todo el material necesario, mediaba en trámites laborales, coordinaba la transportación de mobiliario escolar y gestiona beneficios municipales como mochilas y útiles escolares. Durante el período de traslado de la escuela a Ensenada, la CEEM proporcionó, no solo espacio físico, sino también el soporte administrativo para la continuidad educativa.

La cooperativa, por su parte, trascendió su papel económico para constituirse en un pilar administrativo. Como ya mencionamos, sus acciones abarcaron desde la construcción y mantenimiento de la infraestructura escolar hasta la provisión de servicios básicos. Esta participación revela lo que Pacheco et al. (1991) identificaban como condiciones institucionales que rebasan el ambiente estrictamente escolar para tocar esferas de poder formales y no formales.

Además de sus funciones productivas, la cooperativa asumía un rol clave en la provisión de servicios básicos para la comunidad insular. Entre ellos, destacaba el suministro de energía eléctrica mediante una planta generadora que operaba con gasolina, cuyo funcionamiento estaba limitado a un rango de entre 12 y 14 horas diarias, exclusivamente durante el día, como medida de ahorro energético y adaptación a la capacidad instalada.

Paralelamente, la cooperativa operaba una planta desalinizadora destinada a la producción de agua potable para consumo humano, proceso indispensable dada la ausencia de fuentes naturales de agua dulce cercanas a la comunidad. La distribución del recurso hídrico no se realizaba por sistema de red domiciliaria, sino que era gestionada de forma directa por los trabajadores de la cooperativa, quienes se encargaban de llevar el agua a cada hogar, según necesidades y disponibilidad. En la figura 39, se observa a los trabajadores de la cooperativa suministrando el agua en el tanque del complejo educativo.

Figura 39

Suministro de agua para las escuelas



Este modelo organizativo reveló una forma de gestión comunitaria que trascendía lo productivo y se adentraba en la sostenibilidad cotidiana, articulando tecnología, logística y trabajo colectivo para garantizar condiciones mínimas de habitabilidad en un entorno geográfico de alta precariedad hídrica y energética. Las familias se integraban en las estrategias administrativas a través de un comité orientado a la obtención de recursos financieros gubernamentales. Su participación no se limitaba a roles formales: mantenían una presencia constante en la escuela, colaboraban en actividades de mantenimiento y establecían una comunicación fluida con la docente para cubrir necesidades emergentes. Esta dinámica ilustra cómo la gestión puede trascender la mera burocracia para convertirse en un espacio de participación comunitaria.

Los procesos revelaron una constante adaptación entre las exigencias del sistema educativo y las realidades locales. Durante el periodo de observación, para su financiamiento, la secundaria recibió el recurso del PIMMEE por parte de la autoridad educativa estatal. Este recurso permitió la adquisición de equipamiento esencial, desde ventiladores hasta recursos tecnológicos. La oficina de la Secretaría de Educación estatal en San Quintín contribuyó con mobiliario escolar y asesoría en procesos de inscripción y certificación. También, la maestra Diana estaba realizando los trámites para que la escuela recibiera el recurso de La Escuela es Nuestra. Como apunta Ezpeleta (2004), mientras las estructuras administrativas permanecen rígidas en sus funciones y jerarquías, las escuelas deben encontrar formas creativas de responder a sus necesidades particulares.

La maestra Diana hizo los trámites pertinentes para obtener los recursos PIMMEE. Estos recursos se obtienen con la participación de los padres y madres de familia en el CEAP. Realizar este tipo de trámite suponía un desafío debido a que sus integrantes se encontraban algunas veces en la isla y otras en la ciudad. Un día de clases, la maestra Diana cambió el horario de entrada con el fin de que un padre de familia, quien era parte del CEAP, firmara un formato:

Hoy los niños estaban citados a las 9:00 am. porque la Profesora Diana tuvo que ir a las 8:00 am al aeropuerto. Tenía que solicitar una firma con un padre de familia. El padre de familia volaría en avioneta a la isla y la firma es para el comité de participación de padres y madres de familia, quienes deben avalar unas compras que hará la maestra con el recuso económico. Las compras las realiza con el aporte económico que provee el Programa de Insumos y Mantenimiento para el Mejoramiento del Entorno Educativo (PIMMEE). (Vilchis, 2024, diario de campo)

Estos recursos se vieron materializados en el mejoramiento del equipamiento y reparaciones en la infraestructura. En el tema del edificio escolar y la infraestructura es notable resaltar que el establecimiento escolar en la secundaria Marina es muy singular y diferente a otras escuelas rurales. En la reserva de la biosfera que constituye la isla:

No se considera oportuno permitir la construcción de cualquier tipo de obra, así como la apertura de nuevos senderos, brechas y caminos, pues ello genera la fragmentación del hábitat y del paisaje, y pueden provocar la modificación de las propiedades fisicoquímicas del suelo, pérdida de vegetación e interferencia del libre paso de fauna, además del detrimento de la calidad paisajística de la isla, lo que afecta en forma negativa la biodiversidad de la Reserva. (DOF, 2023)

El terreno que ocupaba la escuela es de jurisdicción federal. La escuela fue construida con los recursos de un programa federal denominado Programa Nacional de Solidaridad (PRONASOL). No hubo precisiones de las fechas exactas de construcción. Sólo el supuesto que fue en el año 1990 cuando empezaron a surgir los comités para “Escuela Digna” de dicho programa (Barajas, 1997). A partir de esa década, la cooperativa ha mantenido en buenas condiciones el complejo educativo.

En las escuelas, tanto la primaria como la secundaria, también se expresaban acciones singulares como las prácticas cotidianas significativas: el estudiantado salía durante el horario escolar para buscar materiales escolares en sus hogares, las familias tenían acceso libre a la escuela, la comunicación era constante entre los diversos sujetos. No obstante, esta flexibilidad enfrentaba el desafío de las lógicas migratorias: la fluctuación de la matrícula, la pérdida de materiales escolares en los traslados, la incertidumbre de las alumnas y los alumnos sobre en qué lugar terminarían el ciclo escolar, etc.

La gestión administrativa ejemplificaba cómo las estructuras formales del sistema pueden adaptarse para garantizar el derecho a la educación en contextos singulares. Los procedimientos se transforman en prácticas flexibles facilitadoras del acceso y la permanencia escolar. Esta adaptabilidad se expresaba en cómo cada actor -la maestra, la Cooperativa, las familias y la CEEM - contribuía a la posibilidad educativa en condiciones extremas.

Así, la gestión administrativa en Marina demostraba que la escuela era un espacio de negociación constante donde los intereses de la comunidad pesquera, las necesidades educativas y las capacidades institucionales se entrelazaban en una interacción compleja de poder y adaptación. Se observó así la fusión de las estrategias políticas con las administrativas con el fin superior de la mejora de la escuela. Como señala Asprella et al. (2020), es una "gestión directiva de proceso que se construye desde los saberes que la misma escuela produce" (p. 10).

Gestión técnica

Con el fin de comprender la manera en que los y las docentes enseñan es importante entender sus circunstancias, el contexto en el cual trabajan. Observar cómo influye el ambiente en su enseñanza. Se requiere una comprensión ecológica de la actividad docente: qué modos desarrolla para adecuarse al medio, y en que podemos y debemos cambiar ese medio si pretendemos modificar lo que en él ocurre (Fullan y Hargreaves, 1999).

La maestra Diana implementó diversas estrategias técnicas para adaptarlas a dos tipos diferenciados de contextos: en la escuela en la isla y la escuela en las oficinas de la CEEM en la ciudad. El entorno ciudadano ofrece ventajas de conectividad y de conseguir materiales fácilmente, pero también se observaron situaciones de desventaja como el reducido espacio y la convivencia en una oficina gubernamental. Por otro lado, el entorno comunitario y el ambiente isleño influyeron en varias de estrategias enriquecedoras. A continuación, se describe la diferenciación de las estrategias técnicas dependiendo del entorno.

Estrategias en las instalaciones de las oficinas de la CEEM.

Se mencionó que el grupo recibió clases en las oficinas de la CEEM en Ensenada. No obstante, las familias tomaron decisiones: mientras algunas familias optaron por inscribir a sus hijos en escuelas cercanas a sus domicilios en Ensenada, cuatro estudiantes —la mitad de la matrícula—continuaron con la maestra Diana en un espacio improvisado en las oficinas de la CEEM. En enero del 2024, el total del alumnado regresó a la isla, tras el aumento de la producción y el fin de la veda.

Las clases en las oficinas eran incómodas, los alumnos se tropezaban unos con otros y solían chocar por la cantidad de objetos que había en aquel espacio que se usaba anteriormente como bodega. A pesar de esta situación, los alumnos lo tomaban con buen humor y siempre auxiliaban a optimizar el espacio cuando la maestra daba la indicación de usar el pizarrón portátil o la pantalla, movían sus bancas y se ajustaban al reducido espacio para colocar sus mochilas, se mostraban siempre activos y dispuestos ayudar a la maestra cuando se trataba de cargar o acomodar mobiliario o materiales educativos.

Así mismo, la maestra Diana, durante las clases, les hablaba con voz fuerte y tono firme, pero mostraba paciencia al explicar. Guiaba a los estudiantes en sus actividades académicas, se acercaba a sus mesabancos para observar sus avances, les describía detalladamente las actividades y les ofrecía ejemplos resueltos. En ocasiones, les daba la oportunidad de elegir qué asignatura trabajar y siempre preguntaba si alguien tenía alguna duda, ofreciendo retroalimentación positiva.

En la figura 40, se observa el espacio limitado que tenían los mesabancos y la adaptación de los alumnos a esta circunstancia.

Figura 40

Alumnos estudiando en el espacio-aula en la CEEM



Sin embargo, esta situación no impedía a la maestra Diana realizar su trabajo. En Ensenada, debió adaptar una pequeña bodega con un pizarrón portátil y mesabancos e implementó estrategias creativas como el uso de patios del edificio de oficinas para la clase de educación física o la vinculación de contenidos entre grados para maximizar el espacio limitado. Esta situación ilustra lo que Asprella et al. (2020) describe como "dinámicas internas que no quedan limitadas a una mecánica de funciones" (p.10), donde la gestión se convierte en un ejercicio de adaptación continua.

Durante la estancia de observación en las oficinas de la CEEM, los cuatro jóvenes se comportaban respetuosamente entre ellos y con la profesora. Todos eran muy participativos y platicadores. Se sentía un ambiente agradable en donde todos trabajaban en sus clases obedeciendo las indicaciones de la profesora. La relación entre ellos durante los recesos era amistosa, interactúan de diferentes formas y compartían sus alimentos.

Todos mostraban buen desempeño académico y cumplían con casi todas las tareas. La asistencia de los alumnos era irregular. Era común observar en cada jornada que solo había asistido tres estudiantes, siempre faltaba alguno, mayormente Jaciel y Marco eran quienes tenían mayor número de inasistencias. Los alumnos siempre llegaban a tiempo, eran sus madres quienes los iban a dejar en vehículos particulares. Sus madres les ponían un alimento para la hora del receso, que lo tomaban en el espacio, no podían salir del edificio. La maestra Diana contaba siempre con material impreso para desarrollar el trabajo con los adolescentes, principalmente hojas de trabajo y ejercicios que preparaba de manera anticipada como parte de la planeación didáctica. Durante las sesiones escolares se utilizaba un conjunto de libros de texto correspondientes al plan de estudios previo a la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), por lo que el trabajo con estos materiales era una práctica habitual en el aula.

La maestra Diana recurría con frecuencia a dejar diversas actividades escolares para que los alumnos las realizaran de manera autónoma, mientras ella atendía labores administrativas. En varias ocasiones me pidió apoyo para impartir clases de educación física, e incluso cubrir algunas sesiones de español y matemáticas, debido a que debía resolver trámites burocráticos urgentes vinculados con la gestión administrativa.

Estrategias en las instalaciones de la secundaria en la isla.

A diferencia de los espacios tan pequeños descritos con anterioridad, en la isla se contaba con una escuela con aulas amplias y espacios adecuados para las actividades didácticas. Los alumnos y las alumnas mostraron mayor dinamismo en la escuela, participaban diariamente en actividades deportivas, especialmente el voleibol. Las relaciones entre ellos eran respetuosas y amistosas. Todos y todas convivían, jugaban, platicaban y comían en compañía del alumnado de primaria. Asistían regularmente a la escuela y se mostraban activos y participativos. Prestaban atención a la maestra Diana y se mostraban colaboradores a sus peticiones, eran respetuosos y obedientes. Tenían un buen desempeño académico y cumplían con casi todos sus deberes escolares. En general, el ambiente en la escuela era armónico y agradable. Esta descripción de actividades por parte del alumnado también se traducían en estrategias de gestión pedagógicas.

El alumnado trabajaba durante sus clases pacíficamente y eran asertivos al señalar o preguntar algún tema en particular. La maestra Diana expresó que los alumnos y alumnas vivían mejor en la isla, la maestra Mar –la maestra de la primaria– comentó “los niños y niñas en la isla son felices, siempre vienen a la escuela muy contentos, llegan antes que nosotras y si la escuela está cerrada nos van a pedir las llaves para poder entrar a jugar voleibol” (Profesora Mar, comunicación personal, 8 de marzo del 2024). Durante el horario escolar, los NNA podían salir de la escuela e ir a sus casas a traer alimentos o materiales y regresar. Todos y todas llegaban caminando a la escuela y se retiraban de la misma forma, era común que después de clases permanecieran en la escuela platicando en las pérgolas o jugando volibol durante aproximadamente media hora más.

Asimismo, algunas sesiones escolares se realizaban fuera de las instalaciones del plantel. Particularmente, las clases de educación física se llevaban a cabo en un campo habilitado como cancha de fútbol con pasto sintético, en la figura 41 se observa este espacio que estaba ubicado a escasos 15 metros del edificio escolar. Este espacio permitía un traslado ágil de los alumnos y alumnas entre la escuela y la cancha, lo que facilitaba el desarrollo de las actividades deportivas sin interrupciones mayores. La cancha fue habilitada por iniciativa de la cooperativa para favorecer de la práctica del deporte en la comunidad.

Figura 41

Cancha de pasto sintético



La maestra Diana organizó y gestionó el traslado de diversos materiales educativos, incluyendo insumos deportivos, libros y recursos didácticos, los cuales mantenía clasificados en un aula adicional dentro del complejo escolar. Dicho espacio funcionaba como bodega abierta al servicio de la comunidad escolar, y los estudiantes podían acceder a él en cualquier momento de la jornada.

Para hacerlo, un alumno o alumna solicitaba las llaves del salón y designaba a un compañero como apoyo para transportar el material hacia el área donde se requería. La maestra había instaurado un sistema de organización que promovía la corresponsabilidad: los propios estudiantes se encargaban del acomodo, uso y devolución de los materiales una vez concluidas las actividades. Esta dinámica fomentaba la autonomía, el cuidado de los recursos y la colaboración entre pares. En la figura 42, se observa el aula que funcionaba como bodega de materiales.

Figura 42

Aula destinada al resguardo de material escolar



Participación de los actores externos.

La cooperativa mantenía una participación cotidiana y significativa en el plantel, consolidándose como un actor clave en la dinámica institucional. Su presencia no se limitaba a la gestión de recursos o servicios, sino que se articulaba estrechamente con las maestras y el alumnado en procesos organizativos y comunitarios.

Esta colaboración también se extendía al suministro de agua para el funcionamiento cotidiano de la escuela. La comunidad contaba con una comisión juvenil

encargada de distribuir agua de mar tanto a los hogares como al plantel educativo, destinada al uso en sanitarios. Por otro lado, una comisión diferente se encargaba de proveer agua potable.

Los propios estudiantes se organizaban para abrir el portón trasero del complejo escolar y recibir a quienes transportaban el agua, que era depositada en un tinaco específico para abastecer los sanitarios. Estas acciones fomentaban en los alumnos y alumnas un sentido de corresponsabilidad frente al funcionamiento escolar.

La maestra Diana aprovechaba estas dinámicas como oportunidades pedagógicas para reflexionar con los jóvenes sobre la importancia de la sustentabilidad comunitaria y el uso responsable de los recursos naturales, especialmente el agua y la energía eléctrica. En la figura 43, se muestra la parte trasera del complejo educativo, en donde se observa el tinaco para agua de mar y el portón.

Figura 43

Parte trasera del complejo educativo



La comunidad manifestaba un compromiso explícito con la sustentabilidad en el uso de los recursos naturales. Al encontrarse en el territorio de una Reserva de la Biosfera, los pobladores asumían y hacían cumplir diversas acciones orientadas al cuidado de la biodiversidad. En este contexto, tanto la infraestructura como los servicios básicos de la secundaria debían ajustarse a disposiciones específicas de protección y manejo

ambiental, lo que implicaba procesos de planeación y estrategias de gestión más complejos que en otros entornos escolares.

En la tabla 21, se detallan los distintos elementos de infraestructura con los que contaba la secundaria, así como las estrategias de gestión administrativa implementadas para la obtención de los recursos necesarios. Dichas estrategias no solo responden a las necesidades materiales de la institución, sino que también reflejan la manera en que la comunidad articula sus prácticas escolares con un marco de responsabilidad ecológica y de conservación ambiental propio de su condición territorial como Reserva de la Biósfera.

Tabla 21

Infraestructura esencial, descripción y estrategias en la Escuela Marina

Infraestructura esencial	Descripción	Estrategia
Suficiencia de aulas	Durante el 2023-2024 existían tres aulas.	Se gestionó el tercer salón, su construcción terminó en el ciclo 2023-2024.
Disponibilidad de tazas sanitarias	Había un edificio con un espacio para los sanitarios de mujeres y otro para varones. Hay dos tazas por espacio.	
Disponibilidad de agua	No se contaba con el servicio de agua potable entubada.	La cooperativa contaba con una planta desalinizadora, la cual proveía a la escuela de agua potable.

Disponibilidad de energía eléctrica	de	No había infraestructura para el servicio eléctrico.	La cooperativa contaba con una planta de energía eléctrica. El servicio era racionado solo durante 10 a 12 horas durante el día.
Disponibilidad de ventilación adecuada	de	Los edificios escolares contaban con ventanas que proveían adecuada ventilación.	En el mes de marzo se colocaron ventiladores de techo en las aulas de primaria y secundaria.
Disponibilidad de iluminación adecuada	de	No había servicio de energía eléctrica.	Había disponibilidad de luz eléctrica a partir de las 8:30 de la mañana.
Disponibilidad de clima artificial	de	No se contaba con aire acondicionado.	Ninguna
Disponibilidad de muebles para sentarse	de	Se contaba con sillas y mesas en buenas condiciones para cada uno de los estudiantes y más.	Ninguna
Disponibilidad de cancha deportiva	de	La escuela cuenta con cancha de basquetbol dentro de la escuela.	La maestra usó la cancha de pasto sintético comunitaria.
Disponibilidad de pizarrón/pintarrón	de	Se contaban con pintarrones suficientes para las tres aulas.	Ninguna

Disponibilidad de biblioteca	de No se contaba con edificio para biblioteca.	La maestra Diana utilizó un espacio del aula como biblioteca.
------------------------------	--	---

Nota. Fuente. Creación propia con información de Miranda (2018)

La maestra Diana, en colaboración con la cooperativa, asumía la responsabilidad de atender los asuntos relacionados con la administración de la infraestructura, los materiales y los insumos necesarios para el funcionamiento escolar. No obstante, la condición insular de la escuela implicaba limitaciones significativas en la disponibilidad de espacios y recursos destinados al uso pedagógico. En la tabla 22, se describen los componentes de infraestructura curricular e innovación pedagógica, siguiendo la tipología propuesta por Miranda (2018). Esta clasificación permite comprender no solo la distribución material de los recursos, sino también el modo en que las estrategias de gestión buscan articular las restricciones del contexto con estrategias de aprovechamiento que fortalezcan la enseñanza y el aprendizaje.

Tabla 22

Infraestructura curricular, descripción y gestiones

Infraestructura curricular	Descripción	Gestiones
Disponibilidad de acceso a Internet para estudiantes y docentes.	No hay conectividad wifi en la isla, solo internet satelital en algunos hogares de forma particular. Conectividad con mala cobertura.	Al finalizar el ciclo escolar 2023-2024, se gestionó la expuso en la reunión de padres de familia la necesidad de tener conectividad en la escuela.

Disponibilidad de sala de maestros	No disponible	Ninguna
Disponibilidad de espacio para el trabajo de USAER	No disponible	Ninguna
Disponibilidad para los estudiantes de por lo menos una computadora en funcionamiento	Había disponibles tres computadoras.	La maestra Diana hizo la inversión del recurso PIMMEE del ciclo 2022-2023 para las computadoras.
Disponibilidad de aula de medios	No disponible	Ninguna
Disponibilidad de salón de usos múltiples	Un aula disponible	La maestra Diana tenía un proyecto en diseño para utilizar un aula desocupada como salón de usos múltiples.

Nota. Fuente. Creación propia con información de Miranda (2018)

Educación multigrado y estrategias de multinivel.

La secundaria en la isla sigue el modelo de atención multigrado. En este tipo de servicio educativo, un maestro o maestra atiende a un grado completo. Schmelkes y Águila (2019) explican que en áreas rurales las escuelas suelen ser multigrado porque no hay docentes por asignaturas como en las modalidades de secundarias generales. La escuela Marina es unitaria, lo que significa que solo Diana atiende los tres grados de secundaria.

A la atención multigrado que ofrecía la profesora Diana en secundaria se le sumaba su rol como *encargada de campamento*, el cual implicó una diversidad de labores administrativas sumadas a su labor docente. Delgado y Tinajero (2020) señalan que en la escolarización multigrado siempre hay “un docente que conjunta dos funciones: profesor frente a grupo y encargado de la dirección” (p. 6). La maestra Diana aceptó el cargo con disponibilidad, sin embargo, reconocía que era una labor muy ardua. Diana comentó al respecto: “Soy la directora encargada de la secundaria, el cual es un puesto informal. También soy Encargada de Campamento, lo cual significa que tengo también a mi cargo la dirección de la escuela primaria” (Diana, comunicación personal, 20 de septiembre del 2023).

La función directiva en ambas escuelas reducía significativamente el tiempo disponible para las actividades docentes. Schmelkes y Águila (2019) advierten que el personal docente con funciones directivas dedica una gran parte de su jornada a gestiones con autoridades educativas superiores, así como a la resolución de programas especiales que implican una carga administrativa adicional. Esta sobrecarga recae en una sola persona, quien asume simultáneamente el trabajo pedagógico con todos los alumnos y alumnas, además de las tareas administrativas propias de la gestión escolar.

La maestra Diana manifestó en diversas ocasiones sentirse presionada por la acumulación de responsabilidades técnicas y administrativas. En los días previos al receso vacacional de semana santa, observé que dedicaba tiempo a buscar ejercicios de todas las asignaturas, clasificarlos por grado e imprimir cuadernillos personalizados para cada estudiante. Esta labor la realizaba antes, durante y después de las clases. A continuación, se describe el conjunto de tareas que implicaba atender un grupo multigrado, junto con el proceso de elaboración de materiales didácticos:

Los jóvenes de segundo continúan escribiendo los diálogos para el proyecto de guiones teatrales de la asignatura de español. Daniel, de primer grado, sigue con la escritura del poema en la computadora. La maestra continúa con la impresión de cuadernillos, pareciera que nunca terminará. Llevan días imprimiendo y engargolando al mismo tiempo que da clases a todos los grados. (Vilchis, 2024, diario de campo)

Schmelkes y Águila (2019) advierten que en México el servicio educativo multigrado no ha sido concebido como una modalidad diferenciada, lo que ha impedido que se le asignen condiciones propias como formación docente especializada, materiales pertinentes a la diversidad de los estudiantes, esquemas organizativos adecuados y espacios dignos y suficientes. Según las autoras, esta omisión ha derivado en un enfoque de carácter remedial, donde la ausencia de estrategias pertinentes contribuye al empobrecimiento educativo de zonas rurales y menos pobladas en comparación con las acciones destinadas a las escuelas urbanas del sistema nacional.

No obstante, la experiencia de la maestra Diana junto a sus alumnos y alumnas evidencia una respuesta optimista ante dichas limitaciones. El grupo asume la atención multigrado de forma positiva y despliega estrategias pedagógicas que les permiten enfrentar los desafíos de trabajar contenidos diversos en grados distintos, convirtiendo la precariedad estructural en un espacio de posibilidad educativa.

Cada estudiante tiene asignada una actividad específica, la cual realiza con atención y compromiso. Esta disposición se refleja en las interacciones cotidianas del aula; por ejemplo, Diana revisó la redacción del campo de lenguajes que hizo Javier, cuyo contenido abordaba elementos lingüísticos como la trama, las partes del cuento, la estructura no lineal y el orden cronológico, tal como ella lo había indicado previamente. Esta dinámica evidencia que, cuando las tareas están claramente definidas, los estudiantes se involucran activamente en ellas. La maestra le pidió que lo leyera en voz alta con el fin de que los demás escucharan los avances en su escrito. En la figura 44 se muestran a los alumnos durante esta sesión:

En un momento la maestra está revisando los trabajos de ambos alumnos a la vez, es decir, observaba el orden de los números decimales con Haziél y al mismo tiempo Alexis lee qué es el desenlace. Estas formas de trabajar son comunes con la maestra Diana.

Los jóvenes estudiantes son respetuosos de los tiempos, esperan pacientemente a que Diana termine de dar indicaciones a sus compañeros y compañeras o incluso se apoyan entre ellos. (Vilchis, 2024, diario de campo)

Figura 44

Estudiantes de tercer grado leyendo un guion teatral para la asignatura de español



La atención multigrado posibilita el desarrollo de actividades integradoras que convocan simultáneamente a estudiantes de distintos niveles educativos, permitiendo una dinámica pedagógica flexible, colaborativa y contextualizada. En el caso observado, la profesora Diana instrumentaba sistemáticamente estrategias que articulaban a los tres niveles de enseñanza presentes en la escuela —preescolar, primaria y secundaria— a través de propuestas didácticas compartidas.

Un ejemplo significativo de esta articulación fue el minitorneo de voleibol celebrado durante la jornada escolar, en el que participaron activamente todos los estudiantes de secundaria y que además incluyó a alumnos y alumnas del nivel primaria, generando un espacio de convivencia, corresponsabilidad y aprendizaje común.

Esta práctica se vinculó con lo planteado por Galván y Espinosa (2017), quienes destacan que la educación multigrado no debe entenderse como una limitación organizativa, sino como una oportunidad para generar experiencias formativas centradas en la diversidad, el trabajo colectivo y el desarrollo de competencias intergeneracionales. La escuela insular, en este sentido, se configuró como un escenario privilegiado para la implementación de enfoques pedagógicos alternativos que reconocían las condiciones

socioterritoriales y promovían formas colaborativas de aprendizaje. En la **figura 45**, se observa el comienzo del primer partido del minitorneo.

Figura 45

Organización de equipos para la realización del minitorneo



Este tipo de prácticas eran comunes en la secundaria. El trabajo conjunto entre los tres niveles ofrecía ventajas en el aprendizaje de los alumnos y favoreció la formación en temas de inclusión, valores y colaboración. Schmelkes y Águila (2019) señalan que el alumnado en las escuelas multigrado tiene el privilegio de convivir con niños y niñas de distintas edades, comparten sus aprendizajes, lo que representan “desafíos cognitivos cercanos” (p. 15).

Previamente a la actividad, la maestra Diana en colaboración con la maestra Mar elaboraron unas medallas de cartón y unos paquetes como premios que incluían un juguete y una golosina, lo cual funcionó como incentivo para los alumnos y alumnos participantes en el minitorneo. En la figura 46, se observa la medalla que luce un alumno quien decidió dejársela puesta durante el transcurso de la jornada escolar.

Figura 46

Medalla elaborada por las maestras Diana y Mar para el minitorneo



En la secundaria era común que los alumnos y las alumnas compartieran entre ellos sus actividades de asignaturas diferentes, solicitaban apoyo o lo ofrecían e incluso brindaban retroalimentación. Por ejemplo, otra actividad de español para tercer grado fue un tema que se trabajó en conjunto. Irina y Javier compartieron ideas para la escritura de unos diálogos y posteriormente lo leyeron ante el resto del grupo:

La profesora les indicó a Marco y a Irina que trabajaran juntos la escritura del guion, le indicó a Alexis que tomara su cuadernillo, buscara la secuencia del tema para poder trabajar ambos colectivamente. Irina tomó su silla y la llevó junto al lugar de Alexis, cuando terminaron leyeron ante el grupo su texto. (Vilchis, 2024, diario de campo)

Estrategia de relevancia contextual.

Otra estrategia pedagógica de especial relevancia fue el diseño e implementación de un jardín dedicado a especies endémicas de la isla. Este proyecto fue concebido, organizado y llevado a cabo por la maestra Diana, en estrecha colaboración con la maestra Mar y el alumnado de los niveles de primaria y secundaria, quienes participaron activamente en todas las etapas del proceso.

El jardín no solo funcionaba como espacio de aprendizaje situado, sino que se convirtió en un dispositivo educativo integral, vinculado con contenidos curriculares de

biología, español y formación cívica (en el plan curricular de secundaria). El cuidado del jardín formaba parte de las actividades cotidianas de los estudiantes, y la maestra aprovechaba este contexto para abordar temáticas relacionadas con los ecosistemas locales, la biodiversidad insular, los procesos ecológicos y los principios de ética ambiental.

Como parte de las acciones académicas vinculadas al proyecto, las y los estudiantes realizaban diversas tareas formativas: elaboración de cuestionarios, escritos reflexivos, descripciones morfológicas y ecológicas de las especies, así como el etiquetado científico y común de cada ejemplar presente.

Estas experiencias pedagógicas integraban saberes escolares y conocimientos del entorno, promoviendo la conciencia ecológica, el arraigo territorial y el reconocimiento de la riqueza biológica local como parte del patrimonio natural de la comunidad, como se muestra en la figura 47.

Figura 47

Plantas en el jardín de especies endémicas



En la secundaria, la educación multigrado significaba una ventaja porque la maestra Diana pensaba en las maneras de hacerlas funcionar con intenciones didácticas claras. Un ejemplo fue el uso del portal educativo *Prueba T* para la asignatura de matemáticas. La maestra usaba los temas del portal que eran similares en el formato: presentación de videos y ejercicios específicos en opción múltiple; pero estaban graduados por grado educativo y por temas. Así que todos podían acceder al portal, pero cada uno de los estudiantes en su grado y en el tema específico. Esta estrategia solo fue posible cuando tomaron clases en la ciudad porque en la escuela en la isla no había internet.

En las escuelas multigrado es común que no exista el servicio de conectividad y servicio eléctrico como sucede en el complejo educativo en la isla. Schmelkes y Águila (2019) señalan que existe una deuda estatal con los NNA que asisten a escuelas multigrado, la cual parece impostergable, ante los avances tecnológicos. Las autoras puntualizan que se amplía la brecha entre el alumnado de escuelas regulares urbanas. “Las escuelas multigrado constituyen una forma estable de atención a la demanda de comunidades rurales, indígenas y mestizas, pequeñas y dispersas; permiten que los estudiantes crezcan en el seno familiar y comunitario, lo cual favorece su identidad y autoestima” (p. 297).

El entorno natural que constituye la reserva de la biosfera constituyó un excelente escenario para que el alumnado en la secundaria aprendiera diversos temas relacionados con varias asignaturas y temas. La maestra Diana utilizaba en sus clases ejemplos relacionados con el entorno natural y social de la comunidad en la isla y sacaba ventaja de la ubicación de la escuela en una reserva de la biosfera. Durante mi estancia en la isla observé varios momentos en los que se retomaba el entorno como motivo didáctico.

La maestra Diana y Daniel siguieron con la definición de la etnología. La maestra le pidió que le diera un ejemplo. El alumno dijo que podría analizar las diferencias entre la comunidad de Isla de Robles e Isla Marina. Ambos platicaron acerca de la diferencia entre ambas islas como los ecosistemas, las creencias, tradiciones, manifestaciones culturales, rituales, expresiones artísticas, entre otras cosas. (Vilchis, 2024, diario de campo)

El alumno expresó sus conocimientos relacionados con sus visitas a punta norte de la isla comparando los ecosistemas con los de otras islas cercanas. Schmelkes y Aguilar (2019) reconocen que en las escuelas rurales es necesario repensar la educación, a través del reconocimiento de la heterogeneidad, sus condiciones y exigencias particulares. Tema que considero de relevancia porque en mi experiencia en la secundaria Marina observé cómo los estudiantes expresaban sus aprendizajes provenientes de experiencias heterogéneas que vivían en las situaciones tanto ciudadinas como rurales.

Algo que distinguía la atención educativa de la maestra Diana era que se mostraba disponible en momentos fuera del horario escolar para atender pedagógicamente a los alumnos. En algunas ocasiones observé que los alumnos y alumnas buscaban a la maestra en su casa para solicitar su atención.

Jaziel tocó a la puerta de la casa. La maestra Diana dijo: adelante. Jaziel venía en su bicicleta y pidió hablar con ella en privado, ella salió y charlaron durante un par de minutos. La maestra Diana le pidió todos sus materiales (cuadernillos, libretas, trabajos y libros) para evaluarlo e indicarle qué trabajar en las dos semanas que faltan de clases. Él regresó 15 minutos después con la mochila. En ese momento, ya habíamos acabado de comer. La maestra Diana dijo “pero no toda la mochila, a ver, saca solamente lo que te pedí”. Jaziel puso la mochila en la mesa y empezó a sacar cuadernillos, libros, libretas etc. después de unos minutos la mesa ya estaba ocupada por todos los materiales de Jaziel y la maestra organizaba, ponían en orden y le pedía a Jaziel cierto material para que lo buscara en la mochila. Así estuvo la maestra Diana durante 15 o 20 minutos, poniendo orden a los materiales de Jaziel y armando una pila de cuadernos, libros y cuadernillos Ella dijo: “Mira finalmente sí ocupamos toda la mochila” y rieron animosamente. Le dijo que antes de irse fuera por sus cuadernillos que ella los iba a imprimir en ese momento (Vilchis, 2024, diario de campo).

La cita muestra como un alumno de primer grado fue atendido por la maestra, a pesar de que ella se encontraba en una situación personal. Estos momentos parecían compensar los ajustes que Diana realizaba a los días laborables que se reducían por las fechas de los traslados. El inminente traslado de Jaziel respondió a la decisión de su

familia de concluir el ciclo escolar en la ciudad de Ensenada. En su calidad de migrante itinerante, tanto él como sus compañeros y compañeras se encontraban en una condición de movilidad constante, característica de su modo de vida. Estos desplazamientos podían obedecer a diversos factores, entre los que destacan decisiones de índole familiar, acuerdos comunitarios e incluso necesidades vinculadas a la actividad comercial.

La maestra Diana realizó una estrategia de gestión técnica con los recursos asignados por el PIMMEE, orientando su uso hacia el fortalecimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje en la secundaria. Gracias a su iniciativa, se logró adquirir equipos de cómputo que, a pesar de las limitaciones de conectividad en la isla, fueron aprovechados de manera significativa por maestras y estudiantes. Lejos de concebir la tecnología como un recurso dependiente del acceso a internet, la maestra Diana promovió su uso pedagógico en actividades formativas centradas en el desarrollo de competencias digitales básicas. Las computadoras fueron empleadas para la enseñanza de paquetería de Office, permitiendo al alumnado familiarizarse con herramientas de procesamiento de texto, hojas de cálculo y presentaciones, fundamentales para su desempeño académico y futuro laboral. Esta experiencia evidencia cómo, incluso en contextos insulares con infraestructura limitada, la gestión docente puede abordar el uso de la tecnología.

Estos equipos no se concibieron únicamente como herramientas de apoyo técnico, sino como dispositivos pedagógicos integrados curricularmente. Diana incorporó el uso de las computadoras en diversas asignaturas —como Formación Cívica, Español, Geografía y Matemáticas— con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias digitales en los estudiantes, al tiempo que articulaba contenidos computacionales con los aprendizajes propios de cada materia.

La integración tecnológica propició la elaboración de trabajos multimedia, actividades de consulta supervisada, uso de programas educativos y tareas colaborativas que permitían diversificar las experiencias de aprendizaje. Además, la maestra impulsaba reflexiones sobre el uso ético y responsable de la tecnología, promoviendo una formación digital crítica y contextualizada.

En el contexto insular, esta iniciativa representó un avance significativo hacia la reducción de brechas digitales y una apuesta por la equidad tecnológica, particularmente en territorios donde el acceso a conectividad y recursos informáticos suele estar limitado. En la figura 48 se observa a un estudiante redactando una narrativa para la asignatura de español aprendiendo a usar *Word*.

Figura 48

Estudiante usando una computadora en la clase de español



En la escuela secundaria, la maestra Diana implementaba el plan de estudios vigente (SEP, 2024), estructurado a partir de campos formativos, en conformidad con los lineamientos establecidos por la Nueva Escuela Mexicana (NEM). No obstante, en la práctica pedagógica, la profesora Diana continuaba utilizando los libros de texto del plan anterior, complementando su labor con materiales adaptados para cada asignatura.

Esta coexistencia entre el nuevo marco curricular y libros de texto anteriores pone en evidencia una apropiación situada de la NEM, en la que los docentes reinterpretan los lineamientos oficiales según las condiciones locales, los saberes acumulados y las trayectorias institucionales. Tal como señala Ceballos (2021) describe cómo el ejercicio de agencia docente frente a los procesos de cambio curricular: la implementación de reformas no se produce de manera lineal, sino que involucra un proceso de negociación, reinterpretación y recontextualización por parte de los maestros, quienes filtran los discursos oficiales a través de sus experiencias, valores, conocimientos pedagógicos y condiciones materiales.

En este sentido, el caso de la profesora Diana ilustra cómo la apropiación docente no implica una adhesión acrítica al nuevo discurso curricular, sino una articulación reflexiva entre propuestas oficiales, prácticas pedagógicas consolidadas y materiales significativos en contextos específicos.

En la figura 49, se presenta un ejemplo del plan de trabajo elaborado por la maestra para primer grado, correspondiente a una jornada escolar del mes de marzo.

Figura 49

Plan de trabajo de la maestra Diana

DÍA	CAMPO CONGNATIVO	MATERIA	TEMA	MATERIALES	PRODUCTOS A ENTREGAR
11 DE MARZO	LENGUAJES	Español	8. Creaciones tradicionales y contemporáneas	9-10	Escribir 10 canciones populares con pluma en hojas blancas, hacer portada e índice.
13 DE MARZO	SABERES Y PENSAMIENTO CIENTÍFICO	Matemáticas	6. Ecuaciones lineales y cuadráticas	10	Leer y analizar los ideas principales del texto "Ecuación lineal" de la libro Saberes y pensamiento científico" en las páginas 34-38.
17 DE MARZO	ÉTICA, NATURALEZA Y SOCIEDAD	Geografía	7. Las procesos productivos y sus consecuencias ambientales y sociales en la comunidad, México y el mundo.	4 y 5	Investiga los sectores primario, secundario y terciario con sus actividades para anotarlas en las hojas. Leer y responder en página 5 completa el esquema.
17 DE MARZO	ÉTICA, NATURALEZA Y SOCIEDAD	Historia	2. La conformación de las metrópolis y los sistemas de dominación	4 y 5	Leer copias del libro y contestar las preguntas de los pueblos originarios. Leer Texto y Multimedios en La Hoja.

La gestión técnica observada durante el trabajo de campo evidenció una notable capacidad de adaptación pedagógica de la maestra Diana frente a las condiciones impuestas por la movilidad escolar y un contexto singular. Los procesos de enseñanza eran diversos según las exigencias territoriales, revelando prácticas docentes que articulaban estrategias flexibles tanto en entornos urbanos como insulares. Esta diversidad metodológica permitió sostener aprendizajes significativos en escenarios contrastantes —la ciudad y la isla—, confirmando el valor de la contextualización educativa como principio orientador en la práctica cotidiana.

La movilización de saberes docentes entre ambos ambientes puso en evidencia una dimensión profesional profundamente relacional, situada y estratégica. Tal como plantea Ceballos (2021), el ejercicio docente en contextos complejos no se limita a la aplicación de técnicas estandarizadas, sino que implica formas de agencia pedagógica que se

reconfiguran de acuerdo con las condiciones materiales, afectivas y comunitarias del entorno.

Las estrategias implementadas no respondieron a una lógica homogénea, sino que se inscribieron en un entramado de prácticas donde la territorialidad, la temporalidad y la reciprocidad pedagógica adquirieron centralidad. Reconocer esta complejidad implica ampliar la mirada sobre la gestión técnica, entendiéndose no como un conjunto de acciones normativas, sino como un proceso de construcción situado que articula la formación escolar con las trayectorias de vida en territorios de alta movilidad y diversidad.

Capítulo VII. La gestión pedagógica de las secundarias y las condiciones para el derecho a la educación

En el análisis realizado entre las secundarias Marina y El surco, se identificaron tanto coincidencias estructurales como divergencias fundamentales que configuran gestiones diferenciadas. Los hallazgos de la investigación revelaron cómo las estrategias de gestión pedagógica influyen directamente en la materialización del derecho a la educación de los Niños, Niñas y Adolescentes (NNA) pertenecientes a Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (FJAM).

Este capítulo responde a la pregunta de investigación: ¿Qué reflexiones se derivan de las similitudes y diferencias entre las estrategias de gestión pedagógica de dos secundarias para NNA de FJAM? A partir de los capítulos V y VI se resaltan las siguientes similitudes.

La estructura social de las secundarias

La estructura social que configura la vida de NNA provenientes de FJAM se caracteriza por la movilidad territorial, la desigualdad laboral de sus referentes adultos y la fragmentación de vínculos familiares, factores que inciden de manera directa en sus trayectorias educativas y afectivas. Estos menores enfrentan condiciones sociales excepcionalmente complejas que, en muchos casos, limitan su acceso pleno a derechos fundamentales como la educación, la salud y el juego.

El contexto social en que se desenvuelven integra elementos culturales tanto del lugar de origen como de destino, conformando una experiencia migratoria híbrida atravesada por procesos de adaptación continua. Los actores con quienes interactúan- docentes, vecinos, empleadores y otros referentes sociales- influyen significativamente en su desarrollo.

Asimismo, no sólo los menores transitan escenarios desafiantes; los adultos que los acompañan -padres, madres y docentes- también participan en dinámicas sociales complejas, enfrentando problemáticas estructurales de orden económico, social y cultural, que inciden en la construcción de vínculos, en las prácticas educativas y en las

formas de sostener colectivamente las escuelas. Como señala Asprella (2021), “las escuelas son un entramado del cual es necesario dilucidar los colores y texturas de los hilos silenciosos y ocultos que la radiografía de las organizaciones escolares expone en la actualidad” (p. 24).

Un primer hallazgo del estudio fue la notable diversidad de escuelas que integran la CEEM. Esta diversidad no puede entenderse únicamente desde sus características pedagógicas o administrativas, sino que responde en gran medida a la injerencia de instituciones y actores externos que influyen en su organización y funcionamiento. En algunos casos, dicha influencia proviene de los propietarios de las parcelas en las que se ubican las escuelas, quienes condicionan el acceso a los espacios y los recursos materiales disponibles; en otros, son las congregaciones religiosas las que ejercen un papel importante en la vida comunitaria y, por ende, en las dinámicas escolares. En el caso particular de la escuela de Marina, la diversidad se ve acentuada por su ubicación en una zona con condiciones ambientales singulares, ya que se localiza dentro de la Reserva de la Biósfera, lo que implica cumplir con normatividades específicas dictadas por la CONANP. Estas regulaciones no solo determinan el uso del territorio y los recursos naturales, sino que también inciden en la manera en que la escuela se organiza y define el modo de sus actividades. Así, la diversidad de las escuelas que integran la CEEM refleja un mosaico complejo de realidades locales, atravesadas por factores sociales, culturales, económicos, religiosos y ambientales, que plantean desafíos particulares a la gestión pedagógica.

Derivado de lo anterior, uno de los hallazgos más relevantes fue la identificación de la actividad económica predominante en cada comunidad vinculada a las secundarias participantes.

En el caso de El surco, se trata de una comunidad de origen eminentemente agrícola, conformada por familias que habitan y trabajan en estas tierras, estableciendo una red productiva compuesta por empleadores —propietarios de parcelas— y jornaleros agrícolas, muchos de los cuales tienen trayectorias migrantes. Esta dinámica ha configurado una economía local centrada en el cultivo intensivo y la temporalidad laboral.

Por otro lado, en Marina, la economía comunitaria se sustenta principalmente en la pesca artesanal, actividad ejercida por la totalidad de sus habitantes. El vínculo con el entorno natural, la insularidad y la organización cooperativa entre pescadores definen las prácticas laborales y sociales de esta comunidad costera.

Ahora bien, la diferenciación del estudiantado no se reduce a criterios administrativos ni académicos, sino que considera dimensiones sensibles como la territorialidad, la temporalidad de la migración, el arraigo comunitario y las condiciones materiales en las que se desenvuelve la escolarización. En ambas secundarias analizadas, se identificó la presencia de NNA con experiencias migratorias, pero con modalidades distintas de desplazamiento.

En particular, la secundaria Marina atendía a alumnos y alumnas originarios de Baja California, quienes migraban de manera itinerante entre la isla y la ciudad de Ensenada, dentro de los límites de su propia entidad federativa. Esta forma de movilidad intraterritorial no se traduce necesariamente en una menor complejidad, ya que implica desarraigo temporal, interrupción escolar, adaptación constante a espacios físicos y sociales cambiantes, y reconfiguración de vínculos comunitarios.

Tal como advierte UNESCO (2024), “la movilidad interna no debe subestimarse en términos educativos, ya que plantea desafíos similares a la migración interestatal, especialmente cuando se dan en contextos de aislamiento geográfico o marginación territorial” (p. 66). En este marco, la gestión pedagógica debe responder no solo a las demandas curriculares, sino también a las condiciones concretas de vida de los sujetos, reconociendo la diversidad de sus trayectorias migratorias como un principio de planificación y actuación educativa pertinente a estos sectores en movilidad.

Por otro lado, la mayoría de los Niños, Niñas y Adolescentes (NNA) que asistían a la secundaria El surco eran originarios de una entidad distinta a aquella en la que se localiza la escuela, principalmente del estado de Oaxaca. Estos estudiantes se identificaban como migrantes e indígenas hablantes de lengua originaria, específicamente mixteco, lo cual constituye un elemento revelador en la conformación de su identidad escolar y cultural.

Este componente identitario no solo delimita la pertenencia territorial y lingüística del alumnado, sino que también incide en las formas de relación, apropiación del espacio escolar y construcción de sentido en sus trayectorias educativas. Tal como señala Reyes (2009), en la etapa secundaria las y los adolescentes atraviesan reelaboraciones constantes y profundas de su identidad, más dinámicas que en cualquier otro periodo de la vida, lo que les permite redefinir quiénes son y cómo se posicionan en el entorno social y escolar.

En este contexto, la presencia de FJAM indígenas en El surco exigía prácticas pedagógicas sensibles a la diversidad cultural y lingüística, así como estrategias de gestión que reconocían la pluralidad identitaria como un eje central del derecho a la educación.

Otra diferencia importante fueron las formas de migración que experimentaron los NNA. Los y las jóvenes de la escuela Marina tenían hogares en ambos sitios: en la isla y en la ciudad. El alumnado de El surco viajó a lo largo del país y dejaron su hogar. Varios de ellos llegan a vivir en las galeras (viviendas en pésimas condiciones) que el empresario agrícola destinaba o buscaron un sitio en renta cercano a las parcelas que eran su fuente de ingresos. Autores como Rojas (2011), Ramírez (2006), Rodríguez (2022) y Stabridis (2022) han documentado ampliamente las situaciones precarias de las viviendas que algunos empresarios destinan para las FJAM así como el origen oaxaqueño de muchos de los migrantes nacionales con destino al noroeste del país.

Se evidenciaron las circunstancias sociales en las secundarias que permitieron identificar diferencias notables en las circunstancias sociales del estudiantado, lo que incide directamente en sus condiciones de aprendizaje y permanencia escolar. En la escuela Marina, se observó que la totalidad de los NNA vivían en núcleos familiares constituidos, con acceso regular a una alimentación adecuada, vivienda estable, espacios para el descanso y oportunidades cotidianas de ejercitación física y esparcimiento. Estas condiciones contribuyen a consolidar un entorno protector y funcional para el desarrollo escolar.

En contraste, la mayoría del estudiantado de la secundaria El surco presentaba situaciones de segregación familiar, déficits alimentarios recurrentes y problemáticas

sociales vinculadas a la precariedad habitacional, la movilidad y la falta de redes de cuidado. Estas diferencias, más allá de lo descriptivo, revelan desigualdades estructurales que atraviesan el ejercicio del derecho a la educación en contextos migrantes. Debo aclarar que la totalidad de los estudiantes en El surco ya estaban asentados, sin embargo, las desigualdades como migrantes podían ser observadas todavía. La precariedad habitacional fue una constante: muchas familias vivían en espacios rentados o prestados que apenas cumplían con las condiciones mínimas para una vida digna. En otros casos, habitaban en galeras insalubres y hacinadas, donde la exposición a riesgos sanitarios y la falta de privacidad agravaron la vulnerabilidad social.

En este entorno, los menores enfrentaron múltiples formas de violencia estructural y simbólica. Se documentaron situaciones de segregación familiar, abusos, omisiones de cuidado, mala alimentación y autolesiones, lo que evidencia una ruptura en los vínculos afectivos y en las garantías básicas de protección.

Como advierte Rojas (2011), “la pobreza, la marginación y la discriminación que viven las familias jornaleras migrantes indígenas no sólo se expresan en sus condiciones materiales, sino también en la negación de sus derechos culturales, educativos y sociales” (p. 52), lo que configura un escenario de exclusión persistente que interpela directamente a las políticas públicas y sociales destinadas a este sector poblacional.

En la comunidad de la secundaria Marina, las dinámicas familiares estaban profundamente marcadas por la migración itinerante vinculada a la pesca artesanal. Las familias contaban con dos hogares: uno en la isla, asociado a la temporada productiva, y otro en la ciudad, que compartían con redes familiares ampliadas como abuelos, abuelas, tías y tíos. La permanencia en uno u otro espacio dependía directamente del ciclo pesquero y los periodos de veda, que condicionaban la economía local y las oportunidades laborales.

La movilidad entre isla y ciudad representaba un esfuerzo considerable: el trayecto marítimo, de más de 19 horas en el buque de la Secretaría de Marina, implicaba desgaste físico y emocional para las familias, y en algunos casos, conllevó riesgos. Esta situación generó formas de segregación familiar, en las que los menores permanecen con la madre

en la ciudad durante los momentos de baja actividad económica en la isla. En contraste, cuando la producción era favorable, toda la familia se establecía nuevamente en la comunidad isleña.

Tanto los adultos —madres, padres y personal docente— como los propios menores manifestaron que la vida en la isla representaba mejores condiciones de alimentación, seguridad, sustento y acceso escolar en niveles básicos. La evidencia señala que los menores se sentían felices, protegidos y bien alimentados en este entorno, lo que destaca el papel de la comunidad isleña como espacio de bienestar integral, a pesar de su fragilidad estructural.

Uno de los hallazgos más relevantes fue la presencia del trabajo infantil entre los NNA que asistían a ambas escuelas. Esta práctica, aunque compartida en términos de ocurrencia, se manifestaba de forma diferenciada en cada comunidad, tanto en los motivos que la originaban como en las condiciones bajo las cuales se desarrollaba y en el tipo de remuneración recibida. En el surco, los menores trabajadores lo hacían para incrementar la economía familiar, sobresale evidencia de trabajo jornalero y específicamente el doméstico de niñas. En Marina por contribuir comunitariamente a las labores cotidianas en la isla, como *usos y costumbres*, solo lo hacían los varones.

En el trabajo infantil, anteriormente documentado, se evidenciaron dinámicas contrastantes: mientras en El surco el trabajo infantil estaba vinculado a procesos de ayuda familiar directa dentro de economías de subsistencia, en Marina se trataba de inserciones más organizadas en cadenas productivas regionales, mediadas por empleadores externos. Esta diferencia no es menor, ya que incide directamente en la percepción social del trabajo, en los niveles de vulnerabilidad asociados y en la relación que los NNA establecen con su trayectoria escolar.

En la escuela Marina, se observó que los estudiantes varones realizaban actividades laborales como parte de una práctica comunitaria basada en el uso y la costumbre. Estas labores eran percibidas como experiencias positivas, realizadas sin fines económicos ni remuneración; en contraste, las alumnas no participaron en dichas actividades. Esta

dinámica refleja un componente cultural en el que el trabajo se integra a la formación social masculina, sin asociarse necesariamente a condiciones de necesidad.

Por otro lado, en la secundaria El surco, casi la totalidad del estudiantado - compuesto por NNA con antecedentes migrantes- participaba en actividades laborales motivadas por la necesidad económica. A diferencia del caso anterior, estos trabajos eran remunerados y asociados a formas de inserción en el mercado agrícola regional. Aunque no se registró evidencia de disfrute o valoración afectiva del trabajo por parte del alumnado, sí se identificaron habilidades desarrolladas en el ámbito agrícola, como el cultivo, la pizca, la cosecha y otros saberes específicos del trabajo en el campo.

Tal como lo señala Rojas (2011), el trabajo infantil en contextos rurales y migratorios no puede ser abordado únicamente desde la lógica prohibitiva, sino que debe analizarse como un fenómeno complejo, atravesado por factores estructurales, culturales y familiares. Según la autora, “los niños trabajan no solo porque son explotados, sino también porque participan activamente en estrategias familiares de sobrevivencia y reproducción social” (p. 113). Esta perspectiva permite comprender que las formas, motivos y consecuencias del trabajo infantil se configuran de manera diversa, y que su análisis debe partir del reconocimiento de las condiciones materiales, simbólicas y territoriales que lo sostienen.

Esta diferencia entre ambos contextos escolares revela cómo el trabajo infantil puede adquirir sentidos distintos según el entramado cultural, económico y migratorio en que se inscribe, lo cual requiere estrategias pedagógicas diferenciadas y políticas públicas sensibles a la territorialidad de las infancias trabajadoras.

Desde una perspectiva política, esta situación refleja la insuficiencia de marcos normativos y políticas compensatorias para atender las necesidades de las infancias migrantes en contextos de trabajo agrícola. Como señala Rojas (2011), el trabajo infantil en territorios rurales se entiende desde una perspectiva estructural que tiene que ver con la pobreza, la movilidad de las FJAM y ausencia de políticas sociales específicas para este sector poblacional.

La presencia de trabajo infantil evidenció cómo las condiciones socioeconómicas y productivas del sector poblacional inciden directamente en las trayectorias educativas de los menores. Su existencia revela tensiones entre el derecho a la educación y las demandas estructurales de las economías locales.

Los sujetos y sus relaciones

En las secundarias El surco y Marina, las comunidades escolares se constituyeron por una diversidad de personas que actuaban como sujetos enteros, portadores de saberes, experiencias y vínculos sociales. En su interacción cotidiana, estos sujetos configuran relaciones sociales y personales que dan forma al entramado institucional más allá de los roles formalmente asignados. En el caso de las secundarias analizadas, se evidencia una red dinámica de interacciones que trasciende las funciones prescritas por las autoridades educativas, generando prácticas de gestión que se construyeron desde la cotidianeidad.

Como señala Tapia (2001), los sujetos se integran a multivariadas relaciones con el objeto, con el otro, con la historia, con los saberes, teniendo como entorno las instituciones y otros espacios culturales constituidos por la vida cotidiana. Lo que implica reconocer en ellos agentes activos que producen cultura en diálogo con su contexto. El autor define a este proceso como subjetividad que “responde a un estilo de lectura de la realidad y de construir la realidad dentro de una cultura que continuamente innova y reproduce” (p. 103).

En estas realidades particulares, las relaciones entre los distintos sujetos de cada entorno escolar adquirieron una relevancia decisiva en los procesos de gestión. Docentes, estudiantes, madres y padres de familia, así como sujetos externos a la formalidad institucional, se articulaban en una dinámica relacional que confería a cada escuela secundaria una configuración singular y propia.

La figura del docente como un ser polifacético es un sujeto entero que cuenta con pensamientos, sentimientos y decisiones particulares derivados de su ser. Bolaños (2015) explica que las relaciones interpersonales entre docentes permean en el ambiente escolar y dependen de situaciones diversas. En la escuela El surco, las relaciones entre los

integrantes de la comunidad educativa se caracterizaron por la cortesía y una distribución cordial de las responsabilidades. Si bien se presentaron disrupciones ocasionales vinculadas principalmente a la falta de comunicación, estas situaciones fueron aprovechadas como oportunidades para fortalecer el diálogo y explorar formas más eficaces de interacción.

El alumnado, en general, manifestaba respeto hacia las y los docentes, estableciendo vínculos marcados por la amabilidad y, en algunos casos, expresiones afectivas. Las alumnas, en particular, demostraban confianza en sus maestras, a quienes compartían preocupaciones sociales y familiares, evidenciando una relación pedagógica atravesada por la afectividad.

Las relaciones entre las familias y el equipo docente mantenían un tono respetuoso y colaborativo. Aunque la asistencia de madres y padres al espacio escolar era esporádica, su presencia se acompañaba de muestras de apoyo a las labores educativas, así como de reconocimiento y solidaridad frente a las problemáticas laborales del personal docente. Los sujetos entrevistados expresaron su satisfacción con la labor desempeñada por el profesorado en la escuela.

Finalmente, las relaciones entre el alumnado, el profesorado y los actores externos a la institución fueron en general positivas. Destaca particularmente el vínculo cotidiano de aprecio que los estudiantes establecieron con las mujeres encargadas de la cocina en el albergue, quienes desempeñaban un papel afectivo y de cuidado dentro del entorno escolar.

En el caso del pastor, líder de la congregación local, la relación se mantuvo en un marco de respeto y reconocimiento mutuo; no obstante, la interacción con la comunidad educativa fue esporádica y limitada a momentos específicos.

La CEEM, representada por los tres coordinadores que tuve oportunidad de conocer, sostuvo relaciones formales caracterizadas por la cordialidad. La interacción se centró en el equipo docente, siendo la maestra Josefa quien mantuvo comunicación más constante mediante correos electrónicos y documentación oficial.

En particular, durante el periodo de gestión del coordinador Israel, se evidenciaron dinámicas más ágiles en la resolución de conflictos y en la gestión, posiblemente vinculadas a su relación marital con la maestra Josefa y a los lazos de amistad que mantenía con la maestra Paz y el profesor Alan.

Durante la gestión de la coordinadora Zaira, se presentaron diversas desavenencias entre los miembros del equipo docente. Estos desacuerdos, relacionados con aspectos organizativos y decisiones operativas, fueron abordados mediante canales de diálogo escrito y espacios de colaboración, promoviendo una cultura de cooperación entre las partes involucradas.

Las soluciones implementadas se orientaron al fortalecimiento de los vínculos profesionales y se desarrollaron dentro del marco de la reglamentación oficial vigente, lo que permitió legitimar los acuerdos y garantizar transparencia en los procesos. La disposición de Zaira para convocar reuniones conciliatorias y su apertura al trabajo colaborativo contribuyeron a estabilizar el clima laboral y a reforzar una lógica de corresponsabilidad institucional.

Por otro lado, en la Escuela Marina se evidenciaban vínculos afectivos profundos entre la maestra Diana y su grupo de estudiantes. La relación se caracterizaba por una confianza mutua construida mediante el acompañamiento cotidiano, la disponibilidad emocional y la sensibilidad pedagógica de la docente.

Los alumnos y alumnas expresaban reiteradamente sentimientos de aprecio y admiración hacia su maestra, destacando su capacidad de escucha, su trato respetuoso y su compromiso con el bienestar integral del grupo. Esta cercanía favorecía un clima escolar acogedor, en el que se fortalecían la autoestima y la participación activa del alumnado.

Las madres de familia evidenciaban una sólida cohesión grupal que se manifestaba en reuniones sociales recurrentes, las cuales integraban como invitada a la maestra Diana. Este vínculo generó espacios de convivencia informal que propiciaron una relación cercana, e incluso amistosa, entre ellas y la docente, favoreciendo un clima afectivo y de confianza en el entorno escolar.

En contraste, la relación con los padres de familia se mantuvo en un plano restringido, limitado al saludo cordial. En lo que respecta al vigilante de la isla, la interacción fue constante y centrada en la gestión de asuntos escolares cotidianos; no obstante, dicho vínculo se mantuvo en los márgenes de la formalidad, sin derivar en espacios de participación más amplia ni en relaciones de proximidad emocional.

La relación con los coordinadores de la CEEM se mantuvo predominantemente en el plano formal, posiblemente debido a la lejanía territorial entre la institución y la secundaria. La comunicación se desarrollaba principalmente a través de correos electrónicos oficiales, lo que limitaba el establecimiento de vínculos más cercanos con las maestras.

Una excepción fue el vínculo de las maestras Mar y Diana con el coordinador Israel, cuya relación con las escuelas se tornó más directa y cercana cuando, durante su gestión, la secundaria fue trasladada temporalmente a las oficinas de la CEEM. Este nuevo escenario permitió establecer canales de comunicación presencial y una interlocución más ágil en la gestión cotidiana.

La participación activa y eficiente de actores externos, como estrategias de gestión política, dirigidas a mantener los servicios educativos están presentes en ambas instituciones. Las dos secundarias dependen de la vinculación entre actores como la cooperativa en Marina y la congregación religiosa en El surco para funcionar adecuadamente.

Esta participación activa y eficiente de actores externos como la cooperativa y la congregación religiosa resultó fundamental para el sostenimiento cotidiano de los servicios educativos. Estas organizaciones asumieron funciones complementarias a las del sistema formal, ofreciendo apoyo logístico, infraestructura básica, acompañamiento comunitario y gestión de recursos, lo que permitió enfrentar las limitaciones institucionales del contexto escolar. Las relaciones escolares con dichos actores fortalecieron la capacidad operativa de las escuelas, consolidando redes de corresponsabilidad que articulan lo escolar con las dinámicas sociales y territoriales. Ambas secundarias tenían en común la notable participación de estos actores externos.

La congregación religiosa proveyó alimentación y préstamo de instalaciones a la escuela El surco. La cooperativa en la escuela Marina ejerció una diversidad de acciones sustantivas para el mejoramiento y la financiación de la escuela.

Tal como advierte Rojas (2011), la efectividad de los procesos educativos en territorios vulnerables depende en gran medida de la articulación de actores locales que, aunque no forman parte del sistema educativo formal, “intervienen como dispositivos comunitarios que potencian o restringen el acceso y la permanencia escolar” (p. 129). En este sentido, las secundarias El surco y Marina ejemplifican una forma política de colaboración, en la que la gestión se construye desde vínculos interinstitucionales, acuerdos comunitarios y esfuerzos compartidos por garantizar el derecho a la educación.

La gestión pedagógica en las secundarias

Estas instituciones se configuran como espacios escolares adaptativos, orientados a garantizar el ejercicio del derecho a la educación en contextos de desplazamiento laboral de sus familias. La flexibilidad organizativa, la gestión interinstitucional y la apropiación docente permitían sostener trayectorias escolares en la mayoría del alumnado y responder a las necesidades específicas de esta población. Tal como señala Mejoredu (2024), “la atención educativa a NNA FJAM requiere de estrategias diferenciadas que reconozcan sus condiciones de movilidad, precariedad y exclusión, y que garanticen su acceso, permanencia y egreso del sistema educativo” (p. 101).

El cuerpo docente de ambas secundarias estaba formalmente adscrito al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), sin embargo, sus trayectorias profesionales reflejaron una vinculación distante con esta organización gremial. Aunque la maestra Diana contaba con una plaza base y en El surco todo el profesorado laboraba bajo la modalidad de interinatos, en ambos casos se percibió una escasa presencia sindical en el acompañamiento de sus condiciones laborales.

La afiliación al SNTE operó más como una formalidad institucional que como un vínculo efectivo de representación y defensa laboral. Su aparición solo era como una clave de descuento quincenal en sus recibos de nómina. Esto se tradujo en sentimientos de

desamparo frente a problemáticas estructurales como la movilidad geográfica (Diana) y la inestabilidad contractual (Alan, Josefa y Paz). Esta percepción compartida evidenció las limitaciones del sindicalismo tradicional para atender las realidades docentes en contextos periféricos y de alta complejidad territorial.

La infraestructura escolar de ambas secundarias se caracteriza por condiciones de precariedad estructural y operativa, que condicionan directamente la experiencia educativa de los estudiantes y la capacidad de enseñanza de los docentes.

En ambos contextos, las escuelas carecían de servicios básicos esenciales como electricidad y agua potable, lo que obligaba a implementar soluciones comunitarias y adaptaciones cotidianas para sostener las actividades escolares. Tal como advierte Ceballos (2021), “la infraestructura escolar en territorios de alta vulnerabilidad no puede entenderse como una variable aislada, sino como parte de una trama de desigualdades históricas, donde la precariedad se convierte en un factor estructurante del hecho educativo” (p. 89). Esta afirmación permite ubicar la situación de las escuelas en un marco más amplio de exclusión territorial y de responsabilización estatal, en el que la agencia docente y la organización comunitaria resultan claves para mantener el derecho a la educación.

A pesar de las condiciones que caracterizan a ambas secundarias de vulnerabilidad territorial, falta de servicios básicos y de constante movilidad escolar (Marina), se documentaron gestiones administrativas flexibles que permitieron adaptar los procedimientos institucionales a las dinámicas locales. La participación activa de las familias en la formación de los CEAP resultó fundamental en la interlocución con actores externos, lo cual facilitó la adquisición de apoyos estatales -como los recursos del Programa de Insumos y Mantenimiento para el Mejoramiento del Entorno Educativo (PIMMEE) - y federales- como los fondos del programa La Escuela es Nuestra (LEEN). En ambos casos, las comunidades escolares desplegaron estrategias organizativas para cumplir con los requisitos de acceso a dichos programas, demostrando agencia administrativa y capacidad de articulación interinstitucional.

Los beneficios económicos obtenidos no fueron gestionados de manera unilateral, sino a partir de procesos de toma de decisiones compartidas entre docentes, padres y madres de familia, lo cual favoreció una organización escolar participativa. Tal como plantea Tenti Fanfani (2009), “la escuela no puede funcionar como una isla, separada de su entorno social, sino como un nodo en una red de relaciones múltiples que condicionan y orientan su acción” (p. 35). En este sentido, la experiencia de ambas secundarias demuestra cómo la corresponsabilidad comunitaria en la gestión permite sortear las limitaciones estructurales del sistema educativo en contextos rurales y migrantes, garantizando el ejercicio efectivo del derecho a la educación.

Ambas escuelas se caracterizaron por ser autogestoras y no solicitar apoyos económicos en cuotas a los padres de familia. Se garantiza la gratuidad de los servicios educativos, ya que el Estado realiza solamente el pago de salarios a los maestros y las maestras.

El cuerpo docente de ambas secundarias implementó formas de enseñanza diversificadas como respuesta a las trayectorias migrantes del alumnado, mostrando una notable capacidad de adaptación pedagógica a contextos. La gestión técnica observada se vincula con las siguientes estrategias:

- La aplicación del currículo en ambas instituciones no se ajustó plenamente al Plan de Estudios 2024. En su lugar, se observaron prácticas docentes que combinaban elementos de planes anteriores con materiales pedagógicos adaptados, dando lugar a un currículo flexible y contextualizado, acorde a las condiciones específicas de cada escuela.
- Esta flexibilidad se vio fortalecida por la capacidad de adaptación del profesorado en contextos adversos. Las maestras y maestros desplegaron estrategias educativas sustentadas en su experiencia profesional, lo que permitió sostener procesos de enseñanza significativos a pesar de las limitaciones estructurales, materiales e institucionales presentes en los entornos escolares.

Estas acciones evidenciaron una gestión pedagógica situada, caracterizada por el uso estratégico de recursos disponibles y la adecuación metodológica ante realidades

escolares complejas. Tal como señala Ceballos (2021), “la agencia docente en territorios periféricos no consiste en replicar fórmulas estandarizadas, sino en reconfigurar el quehacer educativo desde la experiencia, el contexto y los vínculos comunitarios” (p. 92). Esta perspectiva permite valorar el trabajo docente como una práctica reflexiva y comprometida con la garantía del derecho a la educación en condiciones de alta vulnerabilidad y movilidad territorial.

Por otro lado, el alumnado mostró participación activa en dinámicas escolares y comunitarias, aunque con diferentes formas de accionar. Se observan formas de convivencia escolar, proyectos integradores (como proyectos, técnicas o torneos) y apropiación del espacio que fortalecen el sentido de pertenencia.

Desde este enfoque, los hallazgos de la investigación permiten reflexionar sobre la necesidad de políticas educativas y sociales diferenciadas, que reconozcan la heterogeneidad de los contextos y generen estrategias de inclusión escolar compatibles con los derechos laborales y sociales de las infancias migrantes

En lo concerniente al ámbito político, el personal docente de la escuela El surco tenía una clara y desventajosa desigualdad al trabajar bajo el esquema de interinatos y desiguales condiciones laborales. A diferencia de ello, la maestra Diana, en la escuela Marina, tenía de plaza base, pero los traslados a la isla y el regreso a la ciudad era desgastante y riesgosa para su salud.

Aunque ambas secundarias contaron con la participación y apoyo de las familias, las aportaciones económicas y el apoyo fue superior y continuo en la escuela Marina. En El surco el apoyo moral fue general de parte de la mayoría de los padres y madres de familia, sin embargo, su participación y la asistencia fue esporádica.

Ambas escuelas eran similares al tener limitaciones estructurales, como la falta de servicios básicos como la electricidad, servicio de agua potable y conectividad. Sin embargo, la investigación identificó valiosas acciones en la escuela Marina para superar estas deficiencias. La cooperativa brindaba el servicio eléctrico a través de una planta comunal de energía eléctrica y agua potable para consumo humano a través de una desalinizadora de agua de mar.

En términos generales, las relaciones de ambas secundarias con la CEEM fueron similares en lo que respecta a los aspectos técnicos y administrativos. Las gestiones operativas, el seguimiento de programas y la provisión de recursos educativos básicos se mantuvieron en niveles funcionales y relativamente suficientes para sostener el trabajo cotidiano en ambos planteles.

No obstante, las diferencias se manifestaron con claridad en las dimensiones relacionales y políticas de la articulación institucional. En el caso de la secundaria El Surco, se evidenciaron tensiones recurrentes con la coordinadora estatal, que generaron dificultades en la comunicación, afectaciones en la gestión escolar y limitaciones en el acceso oportuno a apoyos administrativos. Esta fricción impactó directamente la capacidad de respuesta institucional y debilitó el vínculo de colaboración entre la escuela y las autoridades educativas.

Por su parte, en la secundaria Marina, la solicitud de cambio de adscripción presentada por la maestra Diana no había sido resuelta, lo que sugiere un grado de indiferencia institucional frente a las necesidades y derechos laborales del personal docente en contextos de alta complejidad territorial. Esta omisión revela una dimensión política subyacente: la escasa priorización que las autoridades otorgan al fortalecimiento de las condiciones de trabajo en escuelas periféricas, insulares y migrantes.

Tal como plantea Grinberg (2010), “la relación entre las escuelas y las instancias de gobierno educativo está atravesada por decisiones políticas que definen qué territorios, actores y necesidades merecen atención prioritaria” (p. 45). En este sentido, tanto las tensiones interpersonales como la falta de respuesta a demandas legítimas del magisterio deben entenderse como expresiones de una política educativa que reproduce esquemas de omisión de responsabilidad institucional frente a los territorios marginados.

En cuanto a la dirección escolar, en ambas secundarias hay una ausencia de la figura formal de director escolar. Esta situación se explica por la estructura ocupacional educativa establecida en el artículo 7, numeral VI, de la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, la cual determina que la asignación de cargos directivos depende del contexto local y regional, así como de las características del

servicio educativo prestado. En consecuencia, en estas secundarias la función directiva recae en figuras denominadas “encargados”, quienes asumen responsabilidades de gestión sin contar con el reconocimiento oficial ni con las atribuciones formales que la normativa reserva exclusivamente para escuelas de organización completa. Tal como advierten Calderón y De Ávila (2021), esta modalidad implica una subestimación y exclusión tanto de las responsabilidades como de los saberes específicos que implica la gestión directiva. La misma Ley define al personal con funciones de director como “aquél que realiza la planeación, programación, coordinación, ejecución y evaluación de las tareas para el funcionamiento de las escuelas de conformidad con el marco jurídico y administrativo aplicable” (Ley General para la Carrera de los Maestros y Maestras, 2019, p. 3).

Josefa en El surco y Diana en Marina tenían ese encargo, desde la CEEM, de desempeñarse como encargadas de dirección con grupo. Medina et al. (2023) discurren la dinámica de los directores que son designados por nombramientos *por encargo*, quienes carecen la de la preparación para realizar una buena gestión, lo cual puede llevar a una mala programación de sus tiempos y organización de las actividades escolares y las destinadas a las de dirección. Se observó que la maestra Josefa priorizaba las actividades fuera de la escuela, lo que ocasionó molestia en Paz y Alan quienes asumían las labores docentes cuando Josefa no estaba. Por otro lado, la maestra Diana veía afectadas todas sus actividades pedagógicas y de enseñanza por dedicar tiempo excesivo a la documentación escolar. Los autores mencionan que, al transcurrir el tiempo como directores encargados, los docentes se ven rebasados por la cantidad de actividades a realizar y este desbalance se “ve reflejado en el incumplimiento de actividades y falta de seguimiento por parte de quienes integran la institución desaprobando el liderazgo del directivo” (p. 3). A pesar de estas situaciones inconvenientes, en ambas secundarias se observó la convergencia de las intenciones de las maestras que, en calidad de encargadas de dirección, ejercieron una influencia significativa tanto en el equipo docente como en las familias. Ambas docentes contaron con la aceptación y legitimidad de las familias en el desempeño de sus funciones directivas, ejerciendo un liderazgo positivo, particularmente en la conformación y operación de los Comités Escolares de Administración Participativa (CEAP). Durante los periodos de observación, se constató que las propuestas presentadas por las directoras para la toma de decisiones relativas al

manejo de recursos provenientes de diversos programas gubernamentales fueron sistemáticamente aceptadas por las familias. En todos los casos, la rendición de cuentas y el control de dichos recursos se realizaron sin que se generara conflicto alguno. Por otra parte, en el ámbito de la gestión administrativa, ambas maestras-directoras asumieron de manera eficiente la responsabilidad de los trámites administrativos y cumplieron cabalmente con los requerimientos de los sistemas de control institucional, como RELweb. De este modo, el ejercicio de la función directiva por parte de ambas docentes terminó por naturalizarse e incorporarse como un *habitus* (Bourdieu, 1999), en el sentido propuesto por Bourdieu, es decir, como una disposición internalizada que orienta su actuar cotidiano en la gestión (Calderón y De Ávila, 2021).

Por otro lado, tanto la congregación religiosa en el caso de El surco, como la cooperativa abulonera en la secundaria Marina, se configuraban como sujetos políticos, en virtud de su incidencia directa en las dinámicas escolares y comunitarias. Las escuelas, en su funcionamiento cotidiano, revelaron una constante interacción con dichos actores externos que participaban activamente en normas y prácticas que atraviesan la vida escolar. En este sentido, dichas entidades —la congregación religiosa y la cooperativa— no solo operan como instancias organizativas o de apoyo, sino que constituyen espacios de articulación política, en los que se reconfigura la subjetividad colectiva. También las familias, la mayoría madres de familia, manifiestan prácticas cotidianas y relacionales que permiten a los sujetos reconocerse como agentes con capacidad de acción.

Sin embargo, estas injerencias de los sujetos políticos se presentaban mayormente en la escuela Marina, ya que la cooperativa incidió en un gran número de procesos escolares: desde las reparaciones generales del edificio escolar, suministro de servicios públicos como agua y energía eléctrica, apoyo económico a las docentes, transporte de suministros escolares, faenas de mantenimiento y limpieza escolar entre otros. En el surco, las actividades más sobresalientes se relacionan con la alimentación diaria de alumnado y cuerpo docente y préstamo de aulas.

La reconfiguración de la subjetividad colectiva en estos entornos —marcados por la reciprocidad y la cooperación— constituye, por tanto, una condición para la construcción de sujetos políticos capaces de incidir en la esfera escolar desde lo particular.

Esta construcción se da no sólo en términos discursivos, sino también en prácticas concretas que vinculan lo educativo con lo comunitario, lo ético con lo político, y lo cotidiano con lo estructural. Lo que implica que la subjetividad social tenga:

Un carácter complejo, que radica en que los sentidos subjetivos y las configuraciones conformadas por ellos se mantienen en entrelazamiento y constante desarrollo, debido a la interdependencia de los diferentes sistemas de los que la subjetividad es tanto producto como productora, y que abarcan desde la configuración subjetiva de un individuo hasta los sistemas sociales, pasando por diferentes subsistemas intermedios como la familia, la escuela, el trabajo, las relaciones comunitarias. (Duque, et al., 2016, p. 148)

Por su parte, Pacheco et al. (1991) enfatizan que los procesos de gestión se extienden hacia dimensiones estrechamente vinculadas con la realidad escolar, estableciendo relaciones e implicaciones mutuas en los planos político, institucional y organizacional. Como sujetos políticos, los docentes se encuentran en constante interacción con actores externos, en un entramado de relaciones que trasciende lo pedagógico y se inscribe en disputas por el sentido, el poder y la organización de la vida escolar. Estos actores se caracterizan como “sujetos y agentes activos” (Pacheco, et al., p. 7), involucrados en dinámicas que no están exentas de relaciones de poder, en las que los equilibrios fluctúan y emergen tensiones al interior de las escuelas.

Así, ambos equipos docentes —tanto en Marina como en El surco— se enfrentaron a procesos de normalización disciplinaria ejercidos por la cooperativa y la congregación, volviéndose dependientes de los beneficios que estas instituciones ofrecían. Estas estructuras, junto con los propios docentes, se convirtieron en generadores y facilitadores de una “tecnología del control” (Pacheco, et al., p. 8) que impactó directamente en ciertos procesos educativos y, en última instancia, en la experiencia de los alumnos y alumnas.

Una semejanza política entre ambas secundarias fue que todos los y las docentes desempeñaron roles que distaron de ser simples ejecutores o reproductores de políticas externas. Por el contrario, como señala Asprella (2017), “los docentes son actores estratégicos que, desde su práctica cotidiana, negocian, resignifican y a veces resisten las

lógicas institucionales que los atraviesan” (p. 45), reafirmaron así su agencia en contextos complejos y desiguales.

Una diferenciación significativa entre las dos secundarias analizadas radicó en los horarios y calendarios escolares implementados, los cuales se adaptaron de forma diferenciada a las realidades del estudiantado. En la secundaria El Surco, se mantuvo un horario regular conforme a los lineamientos oficiales, pero con flexibilidad en el calendario escolar. Durante el periodo denominado de receso escolar, la escuela permanecía abierta con el objetivo de atender a NNA migrantes que regresaban temporalmente o solicitaban continuidad educativa, lo que revela una gestión estratégica sensible a los ritmos de desplazamiento laboral agrícola.

En contraste, la secundaria Marina operaba bajo condiciones de excepcionalidad territorial. El calendario oficial de la SEP tenía un peso secundario, ya que los días y jornadas escolares se definían más por los tiempos de traslado entre la isla y el continente que por las fechas normativas. En este escenario, la acción educativa no se ajustaba a la lógica del calendario escolar tradicional, sino que se organizaba desde criterios logísticos, comunitarios y pedagógicos situados.

Cabe resaltar la disposición sobresaliente de la maestra Diana y la profesora Mar en Marina, quienes asumieron una postura de apertura total hacia el servicio educativo. Ambas recibían a estudiantes fuera del horario oficial, atendían necesidades formativas en momentos no contemplados por el calendario formal e incluso reconfiguraban los tiempos escolares en función de la disponibilidad real del alumnado. Esta flexibilidad extrema evidencia una forma de gestión pedagógica basada en el compromiso ético, la corresponsabilidad territorial y la defensa activa del derecho a la educación en contextos de alta vulnerabilidad insular.

Tal como plantea Ezpeleta (2004c), “la escuela pública debe asumir como principio no la homogeneidad normativa, sino la diversidad real de quienes acceden a ella, en tanto sujetos históricos y territoriales” (p. 27). En este sentido, la organización temporal de ambas secundarias constituye no solo una decisión administrativa, sino una expresión

pedagógica que permite visibilizar distintas formas de sostener el vínculo educativo en condiciones extremas.

En el ámbito de gestión técnica, lo más sobresaliente de las estrategias caracterizaron la singularidad de la escuela El surco. Un equipo profesional que formaron las maestras y el maestro que se caracterizó por ser consciente de sus saberes profesionales que usaron en estrategias didácticas y prácticas emergentes desarrolladas con compromiso, que potenciaron las formas de enseñar. Además, invitaron a actores externos para que ofrecieran pláticas, talleres y experiencias didácticas diferenciadas y enriquecedoras. Brumat (2011) señala que los y las docentes construyen su práctica superando al salón de clase, van más allá de la dimensión pedagógico-didáctica, en el ejercicio cotidiano aprenden y practican cosas que no aprendieron durante su formación profesional. Claro ejemplo de esto, son las acciones de las maestras de la escuela El surco, que ejercían actividades interculturales con el fin de enaltecer la diversidad de los sujetos y rescatar saberes significativos de interculturalidad derivados de sus alumnos y alumnas migrantes.

Por otro lado, la maestra Diana encontraba en la educación multigrado una ventaja en la cual aplicaba diversas estrategias didácticas con la participación de todos los grados. Realizó proyectos en donde rescató la riqueza ecológica y ambiental del entorno inmediato, los cuales fueron de gran valor didáctico para el aprendizaje de los y las estudiantes. Un hecho revelador fue la capacidad de toda la comunidad escolar de trasladar a la escuela a unas oficinas y dar continuidad a las actividades escolares.

En suma, el trabajo etnográfico evidenció desigualdades en la atención educativa a NNA de FJAM, sin embargo, visibiliza la realidad de ambas comunidades a través de los actores externos en coordinación con los y las docentes que fueron parte esencial en la gestión pedagógica de las secundarias. Todos y todas en la comunidad educativa realizaron estrategias pedagógicas que catalizaron mejoras en sus escuelas coadyuvando al ejercicio del derecho a la educación de los menores. Hay evidencias suficientes para afirmar que el cumplimiento del derecho a la educación en ambas secundarias estaba presente en cierto grado. Sin embargo, el pleno ejercicio dependía y estaba atravesado por importantes situaciones sociales en el caso de El surco. En Marina la situación geográfica

y la desatención estatal en materia educativa influyeron en detrimento del ejercicio pleno de este derecho.

Como cierre de apartado, manifiesto que, en los casos analizados, tanto El surco como Marina evidencian que la garantía del derecho a la educación no depende únicamente de la aplicación normativa de programas y marcos curriculares, sino de la capacidad de las instituciones para generar procesos de gestión pedagógica situada, sensible a las condiciones materiales, identitarias y migratorias del estudiantado.

Como plantea Ezpeleta (2004), “el derecho a la educación implica la existencia de condiciones sociales, escolares y pedagógicas que lo hagan posible, y no sólo su proclamación legal” (p. 11). En este sentido, las escuelas operan como espacios de articulación entre políticas educativas formales y prácticas locales de sostenimiento escolar, donde la corresponsabilidad comunitaria, la agencia docente y la adecuación territorial cobran protagonismo.

Reconocer esta singularidad institucional es clave para construir modelos de intervención educativa que no partan de la homogeneidad estructural, sino de la diversidad real que caracteriza a las escuelas en contextos de alta vulnerabilidad. Así, el derecho a la educación se transforma en un horizonte ético-político que interpela a los sistemas educativos desde sus márgenes, desafiando las lógicas centralistas y promoviendo una justicia educativa.

Esta reflexión final permite avanzar hacia un enfoque interpretativo que reconoce a las escuelas como entidades singulares, configuradas por una multiplicidad de factores estructurales, relacionales y territoriales. Más allá de su adscripción formal al sistema educativo, su funcionamiento cotidiano se encuentra profundamente condicionado por el entramado de redes sociales, políticas y comunitarias que les otorgan sostenibilidad, legitimidad y capacidad de respuesta ante las demandas contextuales.

Las condiciones institucionales para los procesos educativos y el derecho a la educación

Las condiciones institucionales de las escuelas y sus procesos educativos no pueden ser entendidas únicamente desde el interés inmediato de docentes, estudiantes o familias. Su relevancia y configuración atraviesan dimensiones políticas, normativas y estructurales que inciden directamente en el alcance y garantía del derecho a la educación. En contextos vulnerables y migrantes, como aquellos donde se atiende NNA de FJAM, estas condiciones adquieren un carácter decisivo: no solo habilitan o restringen prácticas pedagógicas, sino que configuran los márgenes de posibilidad para la construcción de procesos educativos orientados a la enseñanza y el aprendizaje.

La noción de “condiciones de posibilidad” permite interpretar cómo la escuela, en tanto unidad escolar singular, puede convertirse en espacio de inclusión, agencia y justicia educativa. Ezpeleta (1992b) aporta una perspectiva clave al afirmar que “la gestión pedagógica es un concepto pertinente a la escala de las unidades escolares; las escuelas singulares son al mismo tiempo sus condiciones de posibilidad y su ámbito de existencia” (p. 107). Esta afirmación subraya la capacidad transformadora que puede tener la escuela cuando se articulan sus procesos internos —didácticos, organizativos, sociales y culturales— con el reconocimiento estructural de sus desafíos específicos.

Desde esta perspectiva, la gestión pedagógica en las secundarias El surco y Marina se observó como una práctica comprometida con la garantía de derechos, capaz de interpelar al Estado sobre su corresponsabilidad en el diseño de condiciones institucionales adecuadas. Ello implica no sólo recursos materiales y normativos, sino también marcos de acompañamiento profesional, currículos sensibles a la movilidad, y estructuras flexibles que reconozcan la singularidad de cada comunidad escolar. Las escuelas, en su acción cotidiana, pueden convertirse en núcleos de resistencia frente a la exclusión, construyendo condiciones de posibilidad para que el derecho a la educación deje de ser una promesa pendiente y se convierta en una experiencia real.

Así, comienzo analizando las condiciones y la situación educativa de NNA de FJAM en Sonora, Sinaloa, Baja California Sur y Baja California, entidades que representan las de mayor atracción de este sector poblacional, en las cuales existen todavía escuelas que

atienden a estos menores en particular. Aunque existen esfuerzos estatales por atender esta población, como lo señala Mejoredu (2024), la falta de una política nacional específica genera segmentación en la atención y limita la capacidad de las escuelas para adaptarse a contextos de movilidad. Las condiciones institucionales —infraestructura, recursos humanos, contexto escolar y organizacional— constituyeron como factores que pueden potenciar o restringir el trabajo colaborativo entre docentes y otros actores en las escuelas. El trabajo de Rojas (2019) y Mejoredu (2024) coincide en que la permanencia en un solo lugar es clave para el éxito escolar de los NNA de FJAM. Sin embargo, las condiciones institucionales en estas entidades no siempre favorecieron dicha permanencia. Las escuelas enfrentaron desafíos como la rotación docente, la falta de coordinación entre estados receptores y emisores, y la ausencia de protocolos específicos para la atención de esta población. A pesar de que existían experiencias de trabajo colaborativo entre equipos docentes que podrían mejorar la inclusión educativa, estas prácticas requerían condiciones institucionales sólidas: liderazgo escolar comprometido, redes comunitarias activas y políticas educativas sensibles al contexto.

Específicamente en Baja California, la legislación educativa reconocía la necesidad de adaptar el sistema escolar a contextos migratorios y vulnerables, proponiendo medidas como la regionalización del servicio educativo, la entrega de apoyos materiales y la flexibilización de requisitos de ingreso (Ley de Educación del Estado de Baja California, 2020). A través del recurso PIMMEE, se han favorecido las condiciones materiales en las escuelas. Sin embargo, otras condiciones institucionales, como la falta de modelos pedagógicos interculturales, la escasa articulación interinstitucional y la débil infraestructura escolar, impedían que las escuelas funcionaran en su totalidad como espacios dignos.

En el estado, las escuelas que brindaban atención a NNA de FJAM experimentaron una significativa reducción tanto en cobertura como en financiamiento, especialmente tras la transformación del Programa de Educación Básica para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (Pronim) en el Programa de Inclusión y Equidad Educativa (PIEE). Este cambio implicó una pérdida de enfoque específico hacia la población jornalera migrante, diluyendo la atención diferenciada que demandaban sus

condiciones de vida y trayectoria escolar. Como señala Mejoredu (2024), “la desaparición del Pronim dejó sin atención directa a una población que requiere una política educativa especializada, intersectorial y continua” (p. 18).

El PIEE, pese a su orientación inclusiva, no logró garantizar el seguimiento educativo de los menores migrantes en edad escolar. Las posibilidades de acceso, permanencia, conclusión y certificación de estudios en los niveles inicial, preescolar, primaria y secundaria se vieron mermadas por la ausencia de mecanismos específicos, como currículos contextualizados y estructuras de atención específica. Este debilitamiento institucional se inscribe en lo que García (2023) denomina “invisibilidad normativa”, donde las políticas educativas de carácter general omiten reconocer la singularidad de las infancias migrantes y sus necesidades territoriales.

Posteriormente, el Programa de Atención Educativa a la Población Escolar Migrante (PAPEM) se redujo a un discurso declarativo que apelaba a la obligación de los NNA de asistir a centros de educación migrante y concluir la educación básica. Sin embargo, no se implementaron acciones concretas que contrarrestaran el déficit en infraestructura, equipamiento, condiciones laborales docentes ni mecanismos de inclusión real. Ante este vacío institucional, la CEEM absorbió las responsabilidades del servicio educativo para esta población, delegando en cada escuela la tarea de configurar sus prácticas y estrategias pedagógicas para sostener el derecho a la educación. Las condiciones institucionales para el desarrollo de los procesos educativos, en consecuencia, se establecieron de manera singular, dependientes del compromiso docente y de la gestión local, más que de una política pública estructurada y garante del derecho a la educación de este sector poblacional.

En las secundarias estudiadas, ambas instituciones compartían propósitos educativos orientados a la atención de población migrante, su organización interna, los recursos disponibles y vínculos interinstitucionales respondieron a realidades territoriales distintas. Esta singularidad estaba determinada, principalmente, por las estructuras sociales que sustentaron el funcionamiento de cada escuela, las cuales operaban como marcos de acción colectiva que orientan la toma de decisiones, la participación comunitaria y las posibilidades de gestión local. Además, ambas escuelas se

caracterizaron por condiciones de desigualdad en relación con las escuelas urbanas, como lo ha descrito Schmelkes y Aguilar (2019) que, en la mayoría de las escuelas rurales en México, tienen condiciones de carencias de “infraestructura, equipamiento, materiales didácticos, formación continua y apoyo pedagógico” (p. 296).

Las condiciones institucionales hasta aquí analizadas, dan cuenta de la desigualdad de las secundarias a diferencia de las escuelas regulares. Serrano (2008) puntualiza que la educación destinada a los menores migrantes tiene condiciones estructurales de desigualdad implícitas. La autora señala la responsabilidad del Estado de ser vigilante de “una educación con calidad y debe tener dentro de sus políticas públicas la prioridad de darles a los menores jornaleros agrícolas migrantes las mejores condiciones en la educación” (p. 35).

Las condiciones materiales, organizativas y de personal docente de las escuelas eran un componente medular para impulsar el derecho a la educación. En contextos de alta vulnerabilidad, como los que enfrentan NNA de FJAM, estas condiciones adquirieron una relevancia crítica. La situación de la infraestructura, la reducción de recursos pedagógicos y las problemáticas laborales del cuerpo docente limitan las experiencias de aprendizaje y afectan el sentido de pertenencia, la seguridad emocional y la posibilidad de construir vínculos significativos en el entorno escolar. Como señala el INEE (2018), “las condiciones materiales de las escuelas son determinantes en la percepción que el personal docente tiene sobre su práctica educativa y en las expectativas hacia el aprendizaje de sus estudiantes” (p. 150).

La infraestructura escolar se debe percibir más allá de un conjunto de espacios físicos, sino como un entorno que habilita o restringe prácticas pedagógicas, relaciones interpersonales y procesos educativos. En muchas escuelas que atienden población migrante, las aulas improvisadas, la falta de servicios básicos y la ausencia de espacios adecuados para el juego y la expresión limitan el desarrollo del estudiantado. Claus (2018) advierte que “los estudiantes que asisten a escuelas con buenas condiciones materiales de infraestructura superan por varios puntos porcentuales a los rendimientos de estudiantes en edificios de calidad inferior” (p. 5). Esta brecha se amplifica cuando se intersecta con

factores como la movilidad de sus lugares de origen, la discriminación étnica y la invisibilidad institucional.

Por ello, es imperante que las políticas educativas reconozcan que las condiciones escolares son más que un requisito logístico: son una expresión concreta del compromiso estatal con la justicia educativa. Ahuja Sánchez (2016) subraya que “todas esas condiciones son el mínimo irreductible que debe garantizarse en todas las escuelas para que maestros y estudiantes puedan enseñar y aprender en condiciones de dignidad”. En este sentido, mejorar las condiciones escolares en comunidades jornaleras migrantes no es solo una cuestión técnica, sino una apuesta ética por el reconocimiento, la inclusión y el derecho a aprender en contextos que dignifiquen la vida.

Las condiciones institucionales de la secundaria El surco

La escuela secundaria El surco constituyó un ejemplo de resiliencia institucional en contextos de precariedad estructural. A pesar de no contar con servicios básicos como electricidad y agua potable, sus instalaciones ofrecieron condiciones mínimas de dignidad para el estudiantado, lo que permitió el desarrollo de actividades escolares en un entorno seguro y acogedor. Esta situación pone de relieve que la infraestructura escolar, aunque limitada, puede ser resignificada por las comunidades educativas como espacio de encuentro y aprendizaje. Como señala Miranda (2018), “la infraestructura escolar en México presenta brechas traslapadas que afectan especialmente a las escuelas más vulnerables, limitando su capacidad de inclusión y equidad educativa” (p. 33).

El personal docente, contratado por la Secretaría de Educación del estado de Baja California, desempeñó sus funciones con compromiso y profesionalismo, a pesar de las condiciones laborales adversas derivadas de sus cargos interinos en el caso de la escuela El surco. La garantía estatal de sus salarios permitió cierta estabilidad, aunque no exenta de incertidumbre. Esta entrega docente se vinculaba con lo que Sandoval (2001) advierte: “los maestros de secundaria enfrentan las condiciones de trabajo más difíciles de todo el ciclo básico, con escaso apoyo institucional y una creciente inestabilidad laboral” (pág. 84). En este contexto, la vocación y el ahínco del cuerpo docente fueron fundamentales para sostener el proyecto educativo de la escuela.

Respecto a las familias, su participación estuvo condicionada por su rol como trabajadores asalariados, lo que limitó su involucramiento cotidiano en las actividades escolares. Sin embargo, respondieron de manera significativa cuando fueron convocados por el equipo docente, evidenciando una disposición colaborativa. Destaca también la intervención de la congregación religiosa, que aportó recursos esenciales como alimentación diaria y préstamo de aulas, contribuyendo a mejorar las condiciones escolares. Esta articulación comunitaria responde a lo que el INEE (2016) denomina “acciones compensatorias que deben implementarse para asegurar una igualdad sustantiva en el ejercicio del derecho a la educación” (p. 34).

Ante este panorama se hallaron, sin embargo, evidencias de que los menores en la escuela El surco se sumaban al trabajo agrícola de sus padres y madres con el fin de superar la precariedad económica. El trabajo infantil reduce significativamente el ejercicio pleno al derecho a la educación porque los jóvenes presentaban inasistencias para asistir a las jornadas laborales en las parcelas. No hay posibilidad que los NNA se enfoquen en sus estudios porque sus condiciones de pobreza exigen su participación en el campo laboral (Serrano, 2008).

En el ámbito político, la garantía del derecho a la educación requiere una profunda revisión de las condiciones laborales de los y las docentes que brindan servicio educativo a estos menores que en su mayoría no cuentan con una plaza base. Además de políticas de Estado contundentes y consistentes con la situación de la migración de las FJAM.

En el ámbito administrativo, es urgente diseñar y aplicar nuevas formas de organización y programación escolar acorde con los requerimientos de movilidad de los menores que sean consistentes con la diversidad cultural, el origen étnico y las lenguas originarias de las FJAM.

En el ámbito técnico es fundamental resaltar los esfuerzos de las prácticas pedagógicas desarrolladas en las secundarias, así como las que existan en otras escuelas para menores migrantes nacionales, con el fin de ajustar los currículos y métodos de evaluación que valoren las diferentes trayectorias educativas de los y las estudiantes

migrantes, por ejemplo, cubrir los requerimientos de materiales educativos como los libros de texto gratuitos.

La unificación de estos tres ámbitos converge en una red en donde los procesos se influyen mutuamente. Páez y Pérez (2025) mencionan que “estos elementos configuran la trama de la escuela y repercuten en las condiciones de posibilidad del trabajo con los estudiantes, lo que, a fin de cuentas, es lo más importante para la institución educativa” (p. 380).

En suma, El surco representó una experiencia educativa que, desde la escasez, construía dignidad, vínculo y sentido colectivo.

Las condiciones institucionales de la secundaria Marina

La Escuela Secundaria Marina se mostró como un ejemplo de cómo el entorno natural puede convertirse en un recurso pedagógico invaluable. Sus condiciones institucionales están fuertemente relacionadas con su ubicación geográfica en una reserva de la biosfera. El entorno privilegiado brindó oportunidades singulares para el desarrollo de aprendizajes significativos, especialmente en áreas como ciencias naturales, educación ambiental y cultura local. Como señalan Hernández et al. (2020), “el entorno natural en la escuela rural fortalece competencias científicas y promueve el aprendizaje por descubrimiento” (p. 30).

A pesar de las limitaciones materiales —entre ellas la ausencia de electricidad, agua potable y conectividad digital— la comunidad escolar encontró formas sustentables y solidarias de subsanar estas carencias. La participación de la cooperativa local fue clave: mediante la provisión de agua potable y energía eléctrica durante algunas horas de la mañana, se logró mantener las actividades escolares en condiciones dignas. Esta acción refleja lo que Castro y Morales (2015) denominan ambientes comunitarios y éticos de aprendizaje, donde el entorno se transforma en un espacio de corresponsabilidad.

Las familias, lejos de asumir un rol pasivo, se involucraron decididamente en el mejoramiento de las instalaciones. Organizaron jornadas de limpieza, deshierbe, reparaciones y mantenimiento, demostrando que la escuela es también un asunto

colectivo. Las madres de familia, en particular, mostraron una disposición constante para colaborar con la maestra Diana en la gestión de recursos estatales como el PIMMEE y federales, como La Escuela es Nuestra.

Este tejido de colaboración entre maestras, familias y cooperativa dio lugar a unas condiciones institucional marcadas por la solidaridad. En un contexto insular protegido de la biósfera, donde los traslados eran complejos y las condiciones emocionales pueden ser desafiantes, la escuela se sostuvo como un espacio de encuentro.

La experiencia de la Escuela Secundaria Marina no solo evidenció los procesos educativos en el entorno natural, sino que también reveló cómo la participación comunitaria puede compensar las carencias estructurales del sistema. En palabras de Ahuja (2016), “todas esas condiciones son el mínimo irreductible que debe garantizarse en todas las escuelas para que maestros y estudiantes puedan enseñar y aprender en condiciones de dignidad” (p. 6).

En la escuela Marina, también se observó el trabajo infantil, solamente en los varones de la escuela secundaria, sin embargo, este posee condiciones positivas, ya que ellos trabajan con el fin de colaborar y aprender en y para la comunidad, no reciben remuneración porque no la necesitan, el trabajo en la isla es formativo.

Relación con las condiciones institucionales y el derecho a la educación

En las escuelas secundarias analizadas, la gestión pedagógica se presentó fragmentada, donde las posibilidades de garantizar el derecho a la educación de NNA de FJAM dependieron más de la iniciativa profesional de docentes y del acompañamiento de instituciones externas que de condiciones estructurales sólidas. Esta fragmentación reveló una tensión entre el compromiso ético de los actores escolares y la ausencia de políticas públicas integrales que reconozcan las especificidades de esta población.

Como señala Ezpeleta (1992b), la gestión pedagógica no puede reducirse a lo administrativo, sino que constituye “el conjunto de estrategias que acercan las formas de operación institucional del servicio educativo a la finalidad específica de la escuela: ofrecer enseñanza y provocar aprendizajes” (p. 2). En este sentido, los esfuerzos de las y

los docentes por sostener procesos educativos en condiciones adversas son expresión de una gestión pedagógica sensible a las realidades migrantes, pero limitada por la precariedad institucional.

Aunque existen programas estatales y federales orientados al mejoramiento escolar -como el Programa La Escuela es Nuestra o el PIMMEE-, su implementación en contextos migrantes careció de una perspectiva interseccional que atienda la movilidad, la diversidad lingüística y las trayectorias discontinuas de los NNA. García García (2023) advierte que los servicios educativos que se brinda a NNA de FJAM han sido históricamente vulnerados y obedecen a intereses comerciales, condiciones precarias y un “currículo monocultural” que no incluye los saberes y lenguas originarias.

La reducción de la participación del Estado como garante efectivo del derecho a la educación se manifiesta en la invisibilidad normativa de este sector. A pesar de que el artículo 3º constitucional y la Ley General de Educación reconocen el derecho de todos los NNA a una educación de excelencia, gratuita y pertinente, no existen políticas públicas nacionales específicas que respondan a las condiciones de vida de las familias jornaleras migrantes.

En este marco, la discusión final se orienta hacia la corresponsabilidad de los sujetos, las instituciones y el Estado en la generación de condiciones de posibilidad para el ejercicio pleno del derecho educativo. Como lo plantea el Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA, 4 de mayo del 2018), “las autoridades deben establecer acciones afirmativas para garantizar el derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes de grupos y regiones con mayor rezago educativo, dispersos o que enfrentan situaciones de vulnerabilidad por circunstancias específicas” (p. 1).

En el ámbito pedagógico, en las escuelas secundarias interpela al sistema educativo a reconocer la justicia y equidad en las instituciones escolares como guía ética y política. El nivel de educación secundaria representó, para la mayoría de las y los estudiantes contemplados en este estudio, la última oportunidad de escolarización formal dentro del sistema educativo. Si bien el acceso a estas escuelas fue garantizado por la CEEM, las

posibilidades reales de continuidad hacia el nivel medio superior resultaban mínimas, especialmente para las jóvenes de familias FJAM. Esta discontinuidad educativa revela una contradicción estructural entre el principio de universalidad del derecho a la educación y las condiciones materiales, normativas y socioculturales que enfrentan estos sectores poblacionales.

En este contexto, la educación secundaria no operó como un puente hacia mayores oportunidades educativas, sino como el umbral que delimita el alcance del derecho educativo para las NNA de FJAM. Tal como se ha señalado en el marco teórico, la secundaria es el último nivel que oferta la CEEM, así, si los jóvenes desean seguir estudiando, es probable que no tengan la posibilidad de continuar porque esta población se encuentra en condiciones de alta vulnerabilidad, lo que exige una mirada crítica sobre los dispositivos institucionales que reproducen desigualdades estructurales (Ducoing, 2007).

Desde una perspectiva de derechos, el nivel de secundaria adquiere un valor estratégico en la trayectoria educativa de NNA de FJAM, al ser el último tramo de la educación básica obligatoria. Según Tedesco (2004), la secundaria no solo cumple una función formativa, sino también socializadora, al preparar a los jóvenes para la vida ciudadana y el mundo del trabajo. Sin embargo, cuando este nivel se convierte en el punto final de la escolarización para poblaciones vulneradas, como las FJAM, se evidencia una falla en la progresividad del derecho a la educación, entendida como la obligación del Estado de ampliar de manera sostenida las oportunidades educativas para todos los sectores sociales.

En este sentido, la falta de continuidad hacia el nivel medio superior no puede ser interpretada únicamente como una decisión individual o familiar, sino como el resultado de un entramado de exclusiones que van desde la precariedad en la infraestructura escolar, la ausencia de apoyos institucionales, la persistencia del trabajo infantil, hasta la escasa articulación interinstitucional para garantizar trayectorias educativas posibles. La educación secundaria, entonces, debe ser un nexo indispensable en la construcción de políticas públicas que aseguren el ejercicio pleno del derecho a la educación en contextos de movilidad humana y desigualdad persistente.

Transformar la educación para NNA de FJAM implica no solo adaptar contenidos, sino reconfigurar las estructuras institucionales que históricamente han marginado sus voces, saberes y territorios.

El derecho a la educación de este sector población y la deuda en política pública

El análisis de las condiciones institucionales que posibilitaban —o limitaban— los procesos educativos en las escuelas secundarias, expuestas en el apartado anterior, permite articular dichas realidades con el enfoque del cumplimiento cabal del derecho a la educación. Desde la perspectiva de Tomasevski (2001), este derecho no se reduce al acceso físico a la escuela, sino que implica también la pertinencia cultural y pedagógica, así como la capacidad del sistema educativo para responder de manera efectiva a este derecho.

Estas dimensiones revelan profundas brechas estructurales, una irrefutable deuda en política pública, especialmente en la atención a NNA FJAM, que enfrentaban obstáculos en cada una de estas categorías. Como señala Tomasevski (2001), “la educación es la llave que abre paso a otros derechos humanos” (p. 16), y su negación perpetúa la exclusión social y la vulneración de múltiples garantías fundamentales. El marco conceptual elaborado por la autora establece cuatro indicadores fundamentales que permiten evaluar el cumplimiento efectivo del derecho a la educación: disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad. Estos estándares, constituyen una herramienta crítica para analizar las condiciones institucionales desde una perspectiva de derechos humanos.

Desde este enfoque, se abre la posibilidad de interpretar el grado en que las escuelas secundarias lograron garantizar este derecho en contextos específicos. En particular, resultó pertinente examinar cómo dichas instituciones respondían a las exigencias de cada aspecto, tanto en su infraestructura como en su gestión pedagógica y comunitaria.

La Tabla 23 presenta, por una parte, las definiciones operativas de cada indicador -adaptadas del trabajo de Tomasevski (2001)- y, por otra, la respuesta institucional

observada en la secundaria analizada. Esta matriz analítica permite visibilizar los alcances, limitaciones y tensiones existentes, especialmente en entornos caracterizados por vulnerabilidad social, migración o rezago estructural.

Tabla 23

Definiciones y respuestas ante los cuatro indicadores del derecho a la educación

Indicador	Definición	Respuesta observada en las secundarias
Disponibilidad	La educación debe estar disponible para todos y todas. Esto implica contar con un número suficiente de escuelas, docentes capacitados y recursos materiales adecuados. El Estado es responsable de garantizar las condiciones mínimas de infraestructura, equipamiento y personal escolar.	Las escuelas existen y cuentan con plantillas docentes. No obstante, persisten déficits significativos en servicios básicos, manutención de la docente en la secundaria de la isla, materiales didácticos y aportes gubernamentales específicos.
Accesibilidad	La educación debe ser accesible sin discriminación alguna. Incluye la cercanía geográfica de la escuela, gratuidad efectiva y acceso legal para todo el estudiantado, incluido el migrante.	Las escuelas son accesibles, y las gestiones administrativas y políticas permiten el ingreso de población migrante. En Marina no se cumple el principio de gratuidad, la comunidad tiene una fuerte participación económica.

Aceptabilidad	La educación debe ser culturalmente apropiada, pertinente y de calidad. Esto implica diseñar currículums, metodologías y ambientes escolares que respeten la identidad, la dignidad y los saberes del alumnado.	El personal docente promueve prácticas pedagógicas pertinentes, pero los currículums y métodos no reconocen suficientemente la identidad del alumnado en movilidad. Hay intentos docentes por incorporar contenidos interculturales.
Adaptabilidad	La educación debe responder a los contextos cambiantes del alumnado. El sistema educativo tiene que adaptarse a sus realidades locales, estilos de aprendizaje y condiciones sociales específicas.	Las escuelas se ajustan parcialmente a la movilidad itinerante (como en Marina) y a la búsqueda de servicios educativos en recesos escolares (como en El surco). Sin embargo, el sistema no atiende de manera efectiva los estilos de aprendizaje ni las condiciones sociales individuales.

Nota. Elaboración propia con información de Tomasevski (2001).

Por otro lado, Latapí (2009) también enfatiza que el derecho a la educación en México, aunque reconocido constitucionalmente, carece de exigibilidad efectiva, lo que impide que las violaciones a este derecho sean denunciadas y reparadas. En su ensayo publicado en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Latapí (2009) advierte que “la educación potencia el desarrollo de la persona y por ello es condición esencial para el disfrute de todos los demás derechos humanos” (p. 257). Esta perspectiva complementa el modelo de Tomasevski al subrayar la necesidad de traducir el derecho humano en

políticas públicas concretas, indicadores evaluables y mecanismos jurídicos que permitan su exigencia.

Las condiciones en el marco jurídico nacional e internacional reconocen su derecho a una educación inclusiva, equitativa y de excelencia de los NNA de FJAM, sin embargo, los menores siguen enfrentando múltiples barreras para acceder, permanecer y transitar en el sistema educativo. Por tanto, la atención educativa a NNA de FJAM ha sido históricamente insuficiente, fragmentada y marcada por la invisibilidad institucional. La movilidad territorial, la tendencia a asentarse en lugares de atracción -como lo es Baja California-, la precariedad laboral de sus familias y la falta de infraestructura adecuada en los lugares de destino agravan sus condiciones de vida y escolarización. Como señala Mejoredu (2024), “la niñez jornalera agrícola migrante es la población en condición de mayor vulnerabilidad del país y la que presenta los índices más altos de rezago educativo”.

La deuda en una política educativa específica y sostenida ha derivado en una cobertura limitada y en la desaparición de programas clave como el Pronim, lo que ha influido en reducir los servicios educativos para este sector poblacional. En estas secundarias, la atención educativa dependía de la voluntad de actores locales o de iniciativas aisladas, sin una articulación interinstitucional que garantice continuidad y pertinencia. Esta omisión estructural contradice el principio de corresponsabilidad estatal en la garantía de derechos. Como advierte Rojas (2011), “la pobreza, la marginación y la discriminación que viven las familias jornaleras migrantes indígenas no sólo se expresan en sus condiciones materiales, sino también en la negación de sus derechos culturales, educativos y sociales” (p. 52).

Frente a este panorama, resulta urgente que el Estado mexicano fortalezca su papel como garante del derecho a la educación de los NNA FJAM, mediante políticas públicas integrales, presupuestos suficientes y modelos pedagógicos adaptados a sus realidades. La coordinación entre entidades de origen y destino, la formación especializada de docentes y la participación activa de las familias son elementos clave para revertir la exclusión educativa. Reconocer a esta población como sujeto de derechos y no como fuerza laboral subordinada es un paso fundamental hacia la justicia educativa y social.

La deuda en materia de política pública también alcanza a los docentes de estas escuelas, quienes trabajan bajo una constante incertidumbre laboral que incide directamente en sus prácticas cotidianas. Las estrategias de gestión política que emprenden los equipos docentes interinos para obtener sus plazas pueden tener un doble efecto: por un lado, enriquecen la enseñanza al abrir espacios de reflexión con los estudiantes sobre los derechos laborales; por otro, restan tiempo a las actividades escolares, ya que los maestros deben destinar jornadas completas a trámites y gestiones vinculadas con su basificación. En contextos de vulnerabilidad como estos, el profesorado no debería estar preocupado por la formalidad de su empleo, sino contar con certeza laboral que le permita concentrarse plenamente en su labor educativa. Garantizar esta estabilidad constituye aún una tarea pendiente en la agenda gubernamental de política pública.

Conclusión

En esta investigación se analizaron las estrategias de gestión pedagógica instrumentadas por docentes en dos secundarias insertas en un sistema de campamentos escolares bajo la supervisión de la Coordinación Estatal de Educación Migrante (CEEM) en Baja California. Este servicio consta de 19 planteles que reciben niños y niñas desde edad preescolar hasta secundaria. Las secundarias que se abordan en este informe se denominaron El surco y Marina. El enfoque estuvo dirigido a comprender cómo estas escuelas configuraban la gestión pedagógica para garantizar el derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes (NNA) pertenecientes a Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (FJAM), un sector históricamente marginado. También estuvo enfocado en conocer a los sujetos que son parte de estas instituciones y sus relaciones entre sí.

Este estudio generó conocimientos nuevos, pues abordó el derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes de las FJAM desde la perspectiva de la gestión pedagógica, con una metodología etnográfica. Enfoque que no había sido explorado en investigaciones previas. La originalidad radica no solo en la metodología empleada, sino también en el análisis de dos escuelas particularmente singulares. Su relevancia es que se centra en dos escuelas que resultaron singulares en múltiples aspectos, lo cual permitió visibilizar realidades educativas poco documentadas y generar conocimiento relevante tanto para el campo académico como para la discusión de políticas públicas.

Los hallazgos revelaron que, si bien existían esfuerzos locales por sostener la escolarización en contextos de migración territorial y precariedad estructural, persistía un rezago significativo en el reconocimiento institucional de este sector. Desde la extinción de programas como Pronim, PíEE y PAEPem, se ha observado una disminución sostenida en el financiamiento público y en el diseño de políticas específicas para la atención educativa de NNA de FJAM. Esta omisión ha generado vacíos operativos que son parcialmente subsanados por la agencia de los actores escolares, quienes, mediante gestiones contextualizadas, adaptaciones curriculares y vínculos comunitarios, lograron sostener procesos formativos en condiciones adversas.

Para comprender las condiciones y dinámicas que configuraban los servicios educativos en ambas secundarias, así como su vinculación con el ejercicio efectivo del derecho a la educación, se recurrió al marco teórico propuesto por Justa Ezpeleta en torno a la gestión pedagógica. Esta perspectiva permitió trascender las visiones reduccionistas de la gestión como mera administración o cumplimiento normativo, para concebirla como un entramado complejo de prácticas, decisiones, estrategias y relaciones que articulan lo técnico, lo político y lo administrativo en contextos específicos y singulares.

Desde esta amplia perspectiva teórica-metodológica, la gestión pedagógica desde el trabajo etnográfico no se limita a los espacios formales de planificación institucional, sino que se construye cotidianamente a través de las acciones de diversos sujetos y actores escolares y comunitarios —cuerpos docentes, autoridades educativas, estudiantes, madres y padres de familia— cuyas prácticas inciden en la configuración de las condiciones de posibilidad de enseñanza y aprendizaje. Reconocer esta multiplicidad de sujetos y niveles de acción permite visibilizar que las estrategias de gestión no son exclusivamente diseñadas en oficinas administrativas, sino que emergen también en los márgenes, al interior de la vida escolar, como respuesta ante los desafíos que enfrentan las comunidades educativas. La relevancia del análisis de contextos vulnerables y migrantes radica en el reconocimiento del sujeto entero, entendido no como una figura fragmentada dentro de una institución escolar, sino como una persona integral, participe de una trama de relaciones sociales, culturales, económicas y afectivas. Este sujeto es simultáneamente estudiante, trabajador, integrante de una familia, hombre o mujer con intereses, aspiraciones, responsabilidades y saberes que exceden los límites del aula.

Desde esta perspectiva, el derecho a la educación no puede reducirse al acceso formal a la escuela, sino que debe contemplar las condiciones reales que permiten o dificultan el desarrollo pleno de los sujetos. Reconocer al sujeto entero implica asumir que las trayectorias escolares están atravesadas por múltiples dimensiones: la identidad cultural, el género, la pertenencia territorial, la movilidad laboral, la salud emocional y la participación comunitaria.

En contextos como los de las secundarias El surco y Marina, este enfoque permite visibilizar que los NNA de FJAM, los docentes, madres y padres de familia no son

únicamente personas en situación de vulnerabilidad, sino sujetos con agencia, con vínculos familiares complejos, con responsabilidades laborales, con arraigos territoriales y con proyectos de vida que deben ser reconocidos y acompañados por las políticas públicas y las prácticas escolares. La gestión pedagógica, en este sentido, debe orientarse a dignificar la experiencia escolar, reconociendo al sujeto entero como centro del proceso formativo y como interlocutor legítimo de procesos educativos. Adoptar esta teoría posibilitó una lectura crítica de las formas en que se organizaba y se vivía la escuela, revelando tensiones, negociaciones y resistencias que atraviesan la gestión en contextos marcados por la vulnerabilidad y la movilidad social. En este sentido, la gestión pedagógica se convierte en una categoría analítica clave para interpretar cómo se posibilita el derecho a la educación en escenarios escolares singulares como lo son la escuela secundaria El surco y la escuela Marina.

El estudio confirmó que la gestión pedagógica en estas instituciones no puede entenderse únicamente como una función administrativa, sino como una práctica situada, profundamente vinculada a las estructuras sociales, económicas y territoriales de las comunidades migrantes. Las maestras, directivos y familias se constituyen como agentes activos que negocian con las estructuras burocráticas, resignifican los marcos normativos y construyen colectivamente formas de escolarización que responden a las realidades locales.

En este sentido, se reafirma la necesidad de reconfigurar las políticas públicas desde una perspectiva de justicia educativa, que reconozca la diversidad territorial, la movilidad laboral y la dignidad de las trayectorias escolares de NNA de FJAM. La experiencia de las secundarias analizadas demostró que es posible construir escuelas más inclusivas, siempre que se fortalezcan las capacidades locales y se generen condiciones institucionales que acompañen, respeten y potencien las gestiones de quienes sostienen la educación en los planteles.

Las marcadas diferencias en las estructuras sociales de los contextos en los que se ubican las secundarias El surco y Marina fueron determinantes para comprender las formas en cómo se configuran la gestión pedagógica del profesorado. Estas diferencias no solo respondieron a variables geográficas, sino que se inscribieron en trayectorias

históricas, culturales y socioeconómicas que condicionaban el vínculo de las comunidades con la escuela y con el ejercicio del derecho a la educación.

En el caso de la secundaria El surco, ubicada en un entorno rural agrícola, la población escolar está conformada mayoritariamente por familias migrantes originarias del estado de Oaxaca, quienes se reconocen como indígenas mixtecos. Su estrato social estaba atravesado por condiciones de precariedad, pobreza estructural y problemáticas sociales complejas como la segregación familiar, el hacinamiento y diversas formas de abusos juveniles. Estas condiciones incidieron directamente en la escolarización y en los procesos escolares. La gestión, en este contexto, requería estrategias sensibles a la diversidad cultural, a la movilidad laboral y a las tensiones que emergen entre lo escolar y lo comunitario.

En contraste, la secundaria Marina, ubicada en el contexto insular protegido de la biósfera, presenta una estructura social distinta. Tanto la maestra como el alumnado son originarios de Baja California, y aunque no se reconocieron como indígenas, compartían la idea de una identidad territorial construida en torno a la vida en la isla. Las y los estudiantes no nacieron en ella, pero expresaron una fuerte predilección por su entorno natural, caracterizado por la exuberancia ecológica, la alimentación saludable y condiciones de vida que favorecieron el bienestar físico y emocional. La comunidad insular se organizaba en torno a vínculos de cooperación, arraigo y corresponsabilidad, lo que permite una gestión más cercana y participativa.

Estas diferencias estructurales revelaron que la gestión pedagógica no puede ser entendida desde modelos homogéneos, sino que debe ser observada en función de las realidades sociales, culturales y territoriales de cada comunidad. Mientras en El surco la gestión enfrentaba desafíos derivados de la exclusión social y la fragmentación comunitaria, en Marina se apoyaba en una red de relaciones que favorecían la continuidad educativa y el fortalecimiento del sentido de pertenencia. Reconocer estas particularidades es clave para diseñar políticas públicas sensibles a la diversidad y para construir escuelas que respondan éticamente a las condiciones de vida de sus estudiantes.

En las secundarias, las interrelaciones que se desarrollan entre docentes, estudiantes, familias y autoridades educativas adquirieron características únicas y específicas, determinadas por el contexto particular en el que cada escuela está situada. Estas dinámicas respondieron a las formas y lógicas propias de cada comunidad y a la manera en que se vinculan con las instituciones y actores que la rodean.

En estos escenarios, las prácticas docentes se configuraron a partir de una cercana relación con el alumnado, lo que permitió que la labor educativa se adaptara y respondiera a las necesidades, valores y expectativas locales. La interacción cotidiana entre los distintos sujetos y actores generó procesos de aprendizaje que reflejaron la riqueza y complejidad del entorno; así, las escuelas se convirtieron en espacios de construcción colectiva y de reconocimiento de la diversidad.

El análisis de las secundarias en sus contextos situados exigió una mirada sensible al entorno, que permitió entender cómo las relaciones y prácticas educativas se presentan y adquieren sentido en función de las realidades específicas de cada comunidad. Ciertos escenarios vividos en estas escuelas difícilmente podrían darse en otras secundarias, pues dependen de la interacción singular entre los sujetos, sus historias y el entorno social que los rodea.

Aunque las secundarias compartían ciertas similitudes en cuanto a la intervención de actores externos y la implementación de estrategias de gestión por parte de los cuerpos docentes —incluyendo acciones políticas, administrativas y técnicas orientadas al cumplimiento del derecho a la educación—, las formas en que se manifestó el trabajo infantil en cada comunidad revelaron profundas diferencias en su propósito, significado y consecuencias educativas.

En El surco, el trabajo infantil se presentó como una práctica extendida entre niños y niñas, motivada por la necesidad de contribuir al ingreso económico familiar. Este trabajo se insertaba en dinámicas de subsistencia propias de contextos rurales marcados por la desigualdad económica, la migración y la escasa protección social. Las actividades laborales suelen estar vinculadas al campo agrícola en el caso de los varones y al cuidado de hermanos (as) menores en algunos casos de las niñas. En este contexto, el trabajo

infantil se configuró como una expresión de la desigualdad social y de la fragilidad institucional para garantizar condiciones dignas de vida y educación.

Por el contrario, en Marina, el trabajo infantil adquirió un sentido comunitario y simbólico distinto. Solo participaban los niños varones en tareas que, si bien implican esfuerzo físico, no estaban orientadas a la obtención de ingresos económicos, sino al fortalecimiento de los vínculos comunitarios y al reconocimiento social. Estas actividades —como encargos, el mantenimiento de espacios comunes o el apoyo en labores logísticas de la isla— fueron valoradas como formas de aprendizaje práctico, de integración intergeneracional y de construcción de identidad territorial. Aunque no existió una retribución monetaria, los niños recibían legitimación social y afectiva, lo que refuerza su sentido de pertenencia.

Estas diferencias obligan a repensar el concepto de trabajo infantil desde otra perspectiva, que reconozca tanto los riesgos como los potenciales educativos de ciertas prácticas laborales en contextos específicos. Mientras en El surco el trabajo infantil representaba una amenaza directa al derecho a la educación, en Marina puede ser interpretado como una forma de participación social que, bajo ciertas condiciones, no vulnera dicho derecho. No obstante, en ambos casos, es indispensable que las gestiones desarrollen estrategias sensibles, que articulen protección, diálogo intercultural y reconocimiento de las realidades locales.

La gestión, en este sentido, debe trascender la lógica normativa para convertirse en una práctica ética y contextualizada, capaz de distinguir entre formas de explotación y formas de colaboración, entre trabajo forzado y trabajo comunitario, y de generar condiciones que permitan a todos los niños y niñas aprender, participar y desarrollarse plenamente. El rol de los actores externos a las secundarias —específicamente, la congregación religiosa en el caso de la escuela El surco y la cooperativa agrícola en la secundaria Marina— resultó ser un componente determinante en los hallazgos del estudio. Estas instancias, aunque formalmente ajenas al sistema educativo, ejercieron una influencia directa en el desarrollo y funcionamiento escolar, revelando la importancia de comprender la escuela como un espacio comunitario.

La congregación religiosa, por ejemplo, no solo facilitó recursos materiales e instalaciones, sino que también promovió una visión ética y organizativa relacionada con la alimentación del alumnado, incidiendo en la gestión cotidiana. Por su parte, la cooperativa asumió un rol activo en la sostenibilidad de la secundaria Marina, aportando infraestructura, apoyos administrativos y mecanismos de coordinación con las familias isleñas, lo que permitió una mayor participación comunitaria.

Estas formas de intervención evidencian que el derecho a la educación no se garantiza exclusivamente desde el aparato estatal, sino que se construye en red, mediante la articulación de actores diversos que inciden -con distintos alcances y motivaciones- en las condiciones de posibilidad del hecho educativo. En contextos marcados por la movilidad, lo rural, la precariedad y la falta de servicios básicos, el actuar de estas organizaciones externas se convirtió en un factor clave para sostener la escolaridad, habilitar procesos de inclusión y fortalecer la gestión pedagógica desde una lógica de corresponsabilidad.

En este sentido, resultó imprescindible ampliar el análisis de la gestión pedagógica hacia una perspectiva interinstitucional, que reconozca la agencia de actores no escolares en la configuración de trayectorias educativas. Tal enfoque permitió visibilizar no solo las carencias del Estado, sino también las capacidades organizativas de las comunidades para incidir, transformar y sostener la escuela como espacio de derecho del alumnado.

Considerando los hallazgos del estudio, a continuación, me permito hacer algunas recomendaciones de política pública educativa, específicamente a las instituciones que brindan atención a los NNA de FJAM como el CEEM que es encargada de garantizar el derecho a la educación a los grupos de mayor vulnerabilidad en el país:

- Asegurar el desarrollo sistemático de programas públicos en específico para este sector poblacional que deriven de políticas públicas nacionales que no solo garanticen el acceso y la permanencia educativa de NNA pertenecientes a FJAM, sino que además incorporen herramientas analíticas, institucionales y comunitarias capaces de enfrentar los desafíos sociopolíticos que emergen desde las propias comunidades. Revisar y ajustar estas políticas deben reconocer la

complejidad de los territorios, la movilidad laboral, las identidades culturales y las condiciones estructurales que configuran la vida escolar en contextos vulnerables, promoviendo una educación digna, pertinente y de calidad.

- Reconocer y fortalecer las capacidades y condiciones laborales de los actores educativos y de las figuras de acompañamiento institucional —incluyendo coordinadores de la CEEM y gestores comunitarios— para que estén en condiciones de brindar una atención integral, pertinente y contextualizada a NNA de FJAM. Este fortalecimiento debe contemplar procesos de formación continua con enfoque intercultural, territorial y de justicia educativa, así como el desarrollo de herramientas metodológicas que permitan comprender las trayectorias migratorias, las condiciones de vida y las dinámicas familiares que inciden en la escolarización.
- Generar espacios de articulación interinstitucional que favorezcan el trabajo colaborativo entre actores escolares, comunitarios y gubernamentales, promoviendo estrategias de acompañamiento sensibles a la diversidad cultural, lingüística y socioeconómica de los NNA de FJAM. La atención educativa debe trascender la lógica compensatoria para convertirse en una práctica transformadora, que reconozca la dignidad de los sujetos, la riqueza de sus saberes y el derecho a una educación que les permita construir proyectos de vida con sentido y equidad.

Finalmente, sostengo que los hallazgos de esta investigación permiten recuperar saberes situados y experiencias significativas que contribuyen de manera sustantiva a la ampliación del estado del arte sobre las instituciones que brindan atención a niñas, niños y adolescentes en situación de migración. Esta tesis no solo aporta elementos empíricos que enriquecen la comprensión de las dinámicas escolares y comunitarias en contextos de alta movilidad y vulnerabilidad social, sino que también interpela la formulación de políticas públicas orientadas al diseño de programas desde una perspectiva ética y política, vinculada al derecho a la educación y a su pleno ejercicio en uno de los sectores más vulnerabilizados del país

Referencias

- Aguirre, A., Ezcurra, E., Enkerlin-Höfling, E., Soberón, J., Salas, L., Santos del Prado, K., Peters, E., Luna, L., Tershy, B., Keitt, B., García, C., y Aguirre, I. (2005). La construcción social de la conservación y el desarrollo sustentable de Isla Guadalupe. En K. Santos del Prado y E. Peters (Comps.), *Isla Guadalupe: Restauración y conservación* (pp. 13–42). Grupo de Ecología y Conservación de Islas, A.C. https://www.islas.org.mx/articulos_files/2-Aguirreetal2005.pdf
- Ahuja, R. (2016). ¿Qué tan derecho es el derecho a la educación en México? *Revista Digital Universitaria*, 17(7), 1–12. <https://www.revista.unam.mx/2017v18n7/que-tan-derecho-es-el-derecho-a-la-educacion-en-mexico>
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for chance? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Alarcón Nakamura, D., y Rodríguez, M. (2018). Las condiciones laborales de los maestros y su relación con su satisfacción laboral. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4(1), 1–12. <https://www.academia.edu/39015176>
- Amexcid. (2023, 19 de febrero) Boletín Amexcid. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/amexcid/es/documentos/boletin-amexcid-diciembre-de-2023?state=published>
- Anguera, T. (1986). La investigación cualitativa. *Revista Educar*, 10, 23-50. [La investigación cualitativa | EDUCAR](#)
- Antúnez, S. (1998). *Claves para la organización de centros escolares*. Universidad de Barcelona.

- Área de Apoyo y Seguimiento a la Mejora Continua e Innovación Educativa. (2023). Derecho humano y derecho habilitante. *Educación en movimiento. Boletín mensual de Mejoredu*. 2(23), 7-8.
- Arias, A. J., Zunino, E., y Garello, S. (Comps.) (2008). *El proceso metodológico y los modelos de intervención profesional: La impronta de su direccionalidad instrumental y su revisión conceptual actual* (1ª ed.). Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires
- Arroyo, M. J. (2013). La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2), 144–159. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4335836>
- Asprella, M. (2017). *La resignificación como estrategia para transformar la práctica pedagógica en el Centro Regional de Ibagué – Tolima*. Ponencia presentada en el Encuentro Nacional de Semilleros de Investigación, Corporación Universitaria Minuto de Dios. Recuperado de [https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/6485/1/Ponencia La%20resignificacion_2017.pdf](https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/6485/1/Ponencia_La%20resignificacion_2017.pdf)
- Asprella, G., Vicente, M., y Tello, C. (2020). Administración de la educación: Modelos y racionalidades de gestión. Universidad Nacional de La Plata; EDULP. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.4803/pm.4803.pdf>
- Ayala M., Manríquez A., Méndez A. y Castro I. (2012). Las estrategias de atención educativa a niños y niñas de familias jornaleras migrantes, desde la mirada del docente: el caso de la asesoría académica. *Revista de Educación y Desarrollo*, (21) 73-82. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/21/021_Mendez.pdf

- Barba, L. y Delgado, K. (2021). Gestión escolar y liderazgo del directivo: aporte para la calidad educativa. *Revista Educare*, 25(1) <https://doi.org/10.46498/reduipb.v25i1.1462>
- Barrios, J. y De Jesús H. (2011). Ellos ocupan un lugar en nuestro corazón. En *lo que nos queda en el corazón. Profesionales de la educación indígena*. 196-199 Dirección de Educación Indígena. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/3046/LO_QUE_NOS_QUEDA_EN_EL_CORAZON.pdf
- Bastiani, J., y Bermúdez, F. (2015). La participación de padres de familia en la Educación Indígena Intercultural Bilingüe (EIB) en la región Ch'ol de Chiapas. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 37(1), 20-40. <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457544923003.pdf>
- Belmonte, V. y Gadano, C. (2007). Entre lo instituido y lo instituyente: La dimensión comunicacional de las organizaciones. *Revista de la Facultad*, (13), 113-126. <http://fadecs.uncoma.edu.ar/extension/publifadecs/revista/revista13/06Belmonte-Gadano.pdf>
- Berger, P. y Luckman, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores.
- Bolaños, B. (1996). El derecho a la educación. [tesis de licenciatura] Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bolaños, M. (2015). La figura del docente como sujeto polifacético. En R. Valdés Quintero y C. Reyes Jiménez (Coords.), *La urdimbre escolar: palabras y miradas. Caminos de la investigación* pp. 83-95. Universidad Nacional Autónoma de México
- Bolívar, A. (2019). Políticas de gestión escolar desde una perspectiva comparada: la "excepción ibérica". *ICE, Revista de Economía*, (910). <https://doi.org/10.32796/ice.2019.910.6916>

- Bourdieu, P., y Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (2nd ed.) (R. Nice, Trans.). Sage Publications, Inc
<https://psycnet.apa.org/record/1990-98996-000>
- Bracho, T. (2002). Desigualdad social y educación en México. *Educación*, 29, 31-54.
- Brumat, M. R. (2011). Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana. *Revista Iberoamericana De Educación*, 55(4), 1–10.
<https://doi.org/10.35362/rie5541580>
- Bucholtz, Mary; López, Audrey; Mojarro, Allina; Skapoulli, Elena; VanderStouwe, Chris y Warner-García, Shaw. (2014). Sociolinguistic justice in the schools: Student researchers as linguistic experts. *Language and Linguistics Compass*, 8(4), 144-157. <https://doi.org/10.1111/lnc3.12070>
- Cabrera, J. A., y Rodríguez, M. (2022). *El sistema patriarcal: ¿Existe en el siglo XXI? Un análisis desde la sociología*. Centro Humanista de Estudios Superiores. <https://centrohumanista.edu.mx/biblioteca/files/o>
- Cabrera, M. (2011). La educación es muy importante para reformar la realidad. En: *Lo que nos queda en el corazón. Profesionales de la educación indígena*. pp. 193-194 Dirección de Educación Indígena.
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/3046/LO_QUE_NOS_QUEDA_EN_EL_CORAZON.pdf
- Capilla, M. (2005). Impacto del Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas (PRONJAG) sobre la población jornalera migrante de la zona cañera de Los Reyes, Mich. En el rubro de la vivienda. UNAM.
<https://repositorio.unam.mx/contenidos/impacto-del-programa-de-atencion-a-jornaleros-agricolas-pronjag-sobre-la-poblacion-jornalera-migrante-de-la-zona-cane-184081>

- Casanova, J. y Cetina, A. (2024). Anorexia nerviosa, ansiedad y cutting en la adolescencia. *Psicología y salud*, 34(2), 197-202.
- Casassus, J. (2000). Problemas de la gestión educativa en América Latina: la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B. *Em Aberto*, 19(75). <https://idoc.pub/documents/idocpub-8jllkm9v2x5n5>
- Castro, M., y Morales, M. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1–23. Universidad Nacional, Costa Rica. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194140994008>
- Ceballos, F. (2023). Ampliar el horario y disminuir las condiciones de trabajo docente: el caso de dos escuelas de tiempo completo en Colima, México. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, 32(70), 91–108.
- Claus, A. (2018, mayo). *El impacto de la infraestructura escolar en los aprendizajes de las escuelas secundarias*. Ponencia presentada en el III Congreso Latinoamericano de Medición y Evaluación Educacional (COLMEE 2018), Montevideo, Uruguay. Recuperado de <https://www.aacademica.org/agustin.claus/13>
- Coordinación Estatal de Educación Migrante. (2024). Base de Datos Migrante 2024. CEEM.
- Chavira, E. (2008). Oficio número 2007-2008/184. [Se solicita intervención, para que se elaboren los contratos del PRONIM] Coordinación Estatal del Programa Primaria para niños migrantes.
- Chavira, E. (2011). Oficio número 2011-2012/172. [Personas contratadas que cuentan con base] Coordinación Estatal del Programa Primaria para niños migrantes.

- Chris y Warner-García, Shaw. (2014). Sociolinguistic justice in the schools: Student researchers as linguistic experts. *Language and Linguistics Compass*, 8(4), 144-157. <https://doi.org/10.1111/lnc3.12070>
- Coffey, A., y Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data: Complementary research strategies*. Sage Publications, Inc.
- Comisión Nacional para la Mejora continua de la Educación. (2022). Año 2022: ¿hacia dónde vamos? Boletín mensual de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. Educación en Movimiento. México.
- Comisión Nacional de Áreas Naturales Protegidas (CONANP). (2024, 10 de marzo). *[Reserva de la Biosfera Isla Guadalupe]*. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/conanp>
- Comisión Nacional para la Mejora continua de la Educación. (2024). Atención educativa a niñas, niños y adolescentes de familias jornaleras agrícolas migrantes. Situación actual y perspectivas a partir de las acciones de las autoridades educativas. Mejoredu. <file:///C:/Users/yenya/OneDrive/Escritorio/Mejoredu%202024%20FINAL.pdf>
- Conde, F. (1984). *La institución escolar como objeto de investigación*. En Memorias del Congreso Nacional de Investigación Educativa. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa
- Congreso de la Unión. (2000). *Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*. Diario Oficial de la Federación. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/>
- Congreso del Estado de Baja California. (2022). *Ley de Educación del Estado de Baja California*. https://www.congresobc.gob.mx/Documentos/ProcesoParlamentario/Leyes/TOMO_VI/20210416_LEYEDUCACION.PDF

- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2025). Estudio sobre la población jornalera agrícola en México. CONEVAL. file:///C:/Users/yenya/OneDrive/Escritorio/Documentos%20Oaxaca/Coneval%202025.pdf
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2025). Diario Oficial de la Federación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Contreras Paredes, B. M. (2019). *Liderazgo directivo en la gestión escolar desde el enfoque político de la escuela*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 49(1), 105–122. Universidad Iberoamericana. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5056862.pdf>
- Corres, I., Munitis, A., Gorrotxategi, M., Angulo, A., y Rodríguez, A. (s.f.) Construyendo puentes entre la escuela y la sociedad: trabajo cocurricular, apuesta por el municipio de Zuia. Organización KOKUK. *Educación en transición_ experiencias y propuestas para un mundo cambiante* <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1290.pdf>
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>
- De Beco, G. (2009). *Right to Education Indicators Based on the 4 A Framework. Concept Paper*.
- Delgado, G. y Tinajero, G. (2022). El trabajo docente en escuelas indígenas multigrado. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 7, e14102. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e14102>
- Del Real, O. (2012). Capacidades institucionales del Programa de Educación Básica para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes a nivel

subnacional: los casos de Nayarit y Sinaloa. [Tesis de maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)]. FLACSO. <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2018/12/flacso-2012-capacidades-institucionales-pronim.pdf>

Delval, J. (2013). La escuela para el siglo XXI. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (40), 1-18. <https://scielo.org.mx/pdf/sine/n40/n40a4.pdf>

Dias de Moura, P. (2016). *Cambio educativo y gestión pedagógica en América Latina: estudio comparativo de los conceptos y procesos de gestión de los liderazgos pedagógicos en escuelas de educación básica en México y Brasil*. [Tesis de Doctorado]. Universidad Nacional Autónoma de México.

Díaz, J. (2020). Rezago educativo de niñas, niños y adolescentes jornaleros agrícolas migrantes en el Estado de México. *Revista Latinoamericana de estudios educativos*. vol. L, núm. 1, 108-142, 2020 <https://www.redalyc.org/journal/270/27060320008/html/>

Díaz, A. (2024). Evaluación formativa entre la simplificación y un reto pedagógico. (617) [Evaluación formativa entre la simplificación y un reto pedagógico | Dr Ángel Díaz Barriga - YouTube](#)

DOF. (2019) *Ley General de Educación*. Secretaría de Educación Pública. https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15131/4/images/ley_general_educacion_4t_02_2024.pdf

DOF. Diario Oficial de la Federación (2003/06/24). Reglas de operación del programa de educación primaria para niñas y niños migrantes. Secretaría de Gobernación. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=694632&fecha=24/06/2003#gsc.tab=0

DOF. Diario Oficial de la Federación (2007/02/27). Reglas de Operación del Programa de Educación Preescolar y Primaria para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes. Secretaría de Gobernación.

https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4963932&fecha=27/02/2007#gsc.tab=0

DOF. Diario Oficial de la Federación (2008/12/31). Reglas de Operación del Programa de Educación Preescolar y Primaria para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes. Secretaría de Gobernación. DOF - Diario Oficial de la Federación

DOF. Diario Oficial de la Federación (2009/12/29). Reglas de operación del programa de educación básica para niñas y niños migrantes. Acuerdo No. 515. Secretaría de Gobernación. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5126653&fecha=29/12/2009#gsc.tab=

DOF. Diario Oficial de la Federación (2011/12/29). Reglas de operación del programa de educación básica para niñas y niños migrantes. Acuerdo No. 602 Secretaría de Gobernación. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5227327&fecha=29/12/2011#gsc.tab=0

DOF. Diario Oficial de la Federación (2013/02/26). Reglas de operación del programa de educación básica para niñas y niños migrantes. Acuerdo No. 675 Secretaría de Gobernación. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288951&fecha=26/02/2013#gsc.tab=0

DOF. Diario Oficial de la Federación (2018/12/31). Reglas de operación del programa de educación básica para niñas y niños migrantes. Acuerdo No. 462 Secretaría de Gobernación. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5076685&fecha=31/12/2008#gsc.tab=0

DOF. Diario Oficial de la Federación (2019/02/28). Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa Secretaría de Gobernación. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5551602&fecha=28/02/2019#gsc.tab=0

DOF. Diario Oficial de la Federación (2019/12/29). Reglas de Operación del

Programa Atención Educativa de la Población Escolar Migrante (PAEPEM)
Secretaría de Gobernación.
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5583049&fecha=29/12/2019#gsc.tab=0

- Douglas, M. (1986). *¿Cómo piensan las instituciones?* Alianza Universidad.
- Duarte, J. (2013). Infancias contemporáneas, medios y autoridad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(2), 461-472.
<https://bibliotecadigital.udea.edu.co/server/api/core/bitstreams/09134441-9675-409d-8502-b83628adadca/content>
- Duarte, J., Gargiulo, C., y Moreno, M. (2017). *Infraestructura escolar y aprendizajes en la educación básica latinoamericana: Un análisis a partir del SERCE*. Banco Interamericano de Desarrollo.
[https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Infraestructura escolar y aprendizajes en la educaci%C3%B3n b%C3%A1sica latino americana Un an%C3%A1lisis a partir del SERCE.pdf](https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Infraestructura_escolar_y_aprendizajes_en_la_educaci%C3%B3n_b%C3%A1sica_latinoamericana_Un_an%C3%A1lisis_a_partir_del_SERCE.pdf)
- Ducoing, P. (2007). La educación secundaria. Un nivel demandante de especificidad y un objeto de estudio emergente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32), 7-36
<file:///C:/Users/yenya/OneDrive/Escritorio/Educaci%C3%B3n%20secundaria%20y%20derecho%20a%20la%20educaci%C3%B3n.pdf>
- Duque Monsalve, L. F., Patiño Gaviria, C. D., Muñoz Gaviria, D. A., Villa Holguín, E. E., y Cardona Estrada, J. J. (2016). La subjetividad política en el contexto latinoamericano. Una revisión y una propuesta. *CES Psicología*, 9(2), 109–130. <https://doi.org/10.21615/cesp.9.2.9>
- Echeverría, H. (2011). La pobreza la tenemos que atacar con recursos e imaginación. *En lo que nos queda en el corazón. Profesionales de la educación indígena*. 181-182 Dirección de Educación Indígena.

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/3046/LO_QUE_NOS_QUEDA_EN_EL_CORAZON.pdf

Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente* (F. Vallespín, Trad.). Paidós.

El vigía, redacción. (2021, 12 de julio). *Construyen acceso en colonia Oaxaca*. El Vigía. <https://www.elvigia.net/general/2021/7/12/construyen-acceso-en-colonia-oaxaca-373915.html>

Escobedo, F. (2016). Ejido Nacionalista de Sánchez Taboada. Ejido Nacionalista de Sánchez Taboada.

Espinosa E., Granda A, Y. y Mayon E. (2018). *Las TICs como herramientas didácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje*. *Revista Conrado*, 15(66), 104–110 <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/866>

Espinoza, L. (2022). La educación al alcance de todas y todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes migrantes. Mejoredu. https://entredocentes.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/educacion_al_alcance_migrantes.pdf

Essomba, M. (2019). Educación comunitaria: crear condiciones para la transformación educativa. *Rizoma Freiriano*. 27. 1-14 (PDF) [Educación comunitaria: crear condiciones para la transformación educativa](#)

Essomba, M. À. (2019). *Educación comunitaria: crear condiciones para la transformación educativa*. *Rizoma Freireano*, (27), 1–18. Instituto Paulo Freire de España. <https://www.rizoma-freireano.org/articles-2727/educacion-comunitaria>

Estivill, E. (2015). *Niños descansados, niños felices*. Plaza & Janés. <https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=x9rABgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=como+son+los+ni%C3%B1os+felices&ots=OiedNTOvf-&sig=dzP-T->

[7NBAV9jpvWxqvzYvzVRwA&redir_esc=y#v=onepage&q=como%20son%20los%20ni%C3%B1os%20felices&f=false](https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15904203)

- Evertson, C. M., y Green, J. (2009). *Observación y análisis etnográfico*. En S. L. Greene & D. J. Abt-Perkins (Eds.), *Métodos de investigación en educación* 29–72. McGraw-Hill.
- Ezpeleta, J. (1986). La escuela y los maestros: Entre el supuesto y la deducción. *En Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe, Boletín 10-11*, 55–70.
- Ezpeleta, J. (1989). *Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en Argentina*. UNESCO/ Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Ezpeleta, J. (1990). El consejo técnico: eficacia pedagógica y estructura de poder en la escuela primaria mexicana. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 20(4), 13-33.
- Ezpeleta, J. (1992a). El trabajo docente y sus condiciones invisibles. *Nueva Antropología*, XII(42), 27-42.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15904203>
- Ezpeleta, J. (1992b). Problemas y teoría a propósito de la gestión pedagógica. En Ezpeleta, J., y Furlán, A. (1992). *La gestión pedagógica de la escuela*. UNESCO-OREALC.
- Ezpeleta, J. (1997). Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 101–120.
<https://doi.org/10.35362/rie1501123>
- Ezpeleta, J. (2004a). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 403–424.

- Ezpeleta, J. (2004b). *Lo institucional de la escuela en las políticas de reforma educativa*. En E. Tenti (coord.), *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina* (pp. 163–178). Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- Ezpeleta, J. (2004c). Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 15–38. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002003.pdf>
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1983). *Versión revisada de la ponencia presentada en el Simposio sobre Educación Popular organizado por el Departamento de Investigaciones Educativas, CIEA-IPN, en agosto de 1982. Ciudad de México.*
- Ezpeleta, J., y Weiss, E. (1999). *Cambiar la escuela rural. Evaluación cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo*. México: SEP / DIE-CINVESTAV.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Flores, M. (2004). Implicaciones de los paradigmas de investigación en la práctica educativa [en línea]. *Revista Digital Universitaria*. 31 de enero de 2004, <<http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art1/art1.htm>> [Consulta: 01 de febrero de 2004]
- Flores, R. y Gómez, J. (2010). Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos. *Revista electrónica de investigación educativa*, 12(1), 1-18. <https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v12n1/v12n1a5.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2006). Convención sobre los derechos del niño. UNICEF. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar*. Ediciones siglo XXI

- Franco, M. J. (2018). *Los desafíos para la inclusión educativa de los migrantes de Estados Unidos a México: Notas para la integración de los retornados* (No. 3). El Colegio de México.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos*. México: SEP.
<https://archive.org/details/fullan-y-hargreaves.-la-escuela-que-queremos>
- Galván, L. (1997). El trabajo conjunto de maestros y padres relativo al aula. En *Investigación educativa, gestión y participación social*. 148-160 DIE
- Galván Mora, L., y Espinosa, L. (2017). Diversidad y prioridades educativas en escuelas multigrado. *Sinéctica*, (49), 1–20.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2017000200005
- García, A. (2023). *Transformar la educación para migrantes: desafío de la justicia educativa en México*. *Revista Filosofía y Letras*, UNAM.
<https://revistafyl.filos.unam.mx/transformar-la-educacion-para-migrantes-desafio-de-la-justicia-educativa-en-mexico>
- García, A., Caamal, C. y Olivera, G. (2022). Trabajo infantil en el contexto de la migración interna: Evidencia para niños inmigrantes en México. *Revista de Economía* 39(99) 9-30
<https://www.revista.economia.uady.mx/index.php/reveco/article/view/272>
- García, M. (2022). *Entre la prescripción normativa y la descripción etnográfica: desafíos para un currículum intercultural*. *Revista Nueva Antropología*, Vol. XXXV, Núm. 97. Disponible en UNAM
- García S. y García J. (2022). Uso de las TIC en educación secundaria obligatoria. Ventajas e inconvenientes. 11. 2-9
<https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/17802/Us%20TIC%20Educaci%3bn%20Secundaria%20Obligatoria.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Gibbs, G. (2013). El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa. (6). *Ediciones Morata*.
- Gobierno del Estado de Baja California. (2022). Programa sectorial de educación de Baja California 2022–2027. Secretaría de Educación. <https://www.educacionbc.edu.mx/index.php/programa-sectorial-de-educacion-de-baja-california-2022->
- Gobierno del Estado (2024, 26 de marzo). Protocolos de protección integral escolar. <https://www.educacionbc.edu.mx/wordpress/wp-content/uploads/2022/08/protocolosproteccionintegralecolar2022.pdf>
- Gómez, J. y Urbina, F. (2015). La participación de padres de familia en la Educación Indígena Intercultural Bilingüe (EIB) en la región Ch'ol de Chiapas. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 37(1), 20-40.
- Gómez, J. T. (2020). De la educación indígena a la educación intercultural: el derecho a una educación culturalmente diferenciada. *NOVUM*, 2(10), 83-97.
- González, B. (2012). *Alternativas educativas para la infancia vulnerable en México: el Programa de Educación Básica para Niños, Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas, Migrantes*. PRONIM. (Tesis) UNAM.
- González, M. (2017). La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de educación inclusiva*, 6(2). 144-159 <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/186>
- González Ortiz, A. M., Arzola Franco, D. M., y Gutiérrez Reyes, M. A. (2021). *La participación de madres y padres de familia en los procesos educativos*. En Memorias del XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/2041.pdf>
- Gras, J. Anguera, M. y Gómez, J. (1990). *Metodología de la investigación en ciencias del comportamiento*. Murcia Universidad.

- Grinberg, S. (2010). Políticas educativas y territorios. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 20, 35–52. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. <https://www.academia.edu/112081440/Pol%C3%A>
- Grupo de Ecología y Conservación de Islas, A.C. (n.d.). Conservación de islas. Recuperado el 26 de enero de 2025, de <https://islas.org.mx/islas#gsc.tab=0>(<https://islas.org.mx/islas#gsc.tab=0>
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencias en investigación cualitativa. *Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. 113-145. <https://es.scribd.com/document/408219038/GUBA-E-y-LINCOLN-Y-Paradigmas-en-competencia-en-investigacion-cualitativa-pdf>
- Guber, R. (2016). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma. <https://inaltera.org/doc/etnografia-metodo-campo-y-rosana-guber.pdf>
- Gutiérrez, M. (2024). *Recursos didácticos en procesos educativos: Funciones, aplicaciones y desafíos*. *Revista Social Fronteriza*, 4(6), 150–170. <https://www.revistasocialfronteriza.com/ojs/index.p>
- Gutiérrez, R. (2024). Servicios Conafe en Baja California: gestión pedagógica y derecho a la educación. [Tesis de maestría, UABC]
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (2020). *Etnografía. Métodos de investigación*. Paidós.
- Heller, Á. (1985). *Historia y vida cotidiana. Aportaciones a la sociología socialista*. Grijalbo.
- Hernández, D., Rodríguez Calonge, E., y Barón Romero, S. J. (2020). El entorno natural como espacio de aprendizaje y estrategia pedagógica en la escuela rural. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 13(25), 29–41. <https://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/vie>

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista L. (2018). Metodología de la investigación (4), 310-386 *McGraw-Hill Interamericana*. Metodología de la investigación - Sexta Edición
- Huanacuni, F. (2015). Educación comunitaria. *Integra educativa*. 7(4). 159-168. file:///C:/Users/yenya/Downloads/OJO%202015%20edu%20comunitaria%20y%20escuela.pdf
- INEE. (2018). *La educación obligatoria en México. Informe 2018* (Primera edición). México: INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1I243.pdf>
- INEE, (2019). *Resumen del Informe Derecho a la educación. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación* (INEE)
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2023). *Página oficial del INEGI*. Recuperado de INEGI. <https://www.inegi.org.mx/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2025). *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH) 2024*. INEGI. <https://www.inegi.org.mx/programas/enigh/>
- Instituto de Servicios Educativos y Pedagógicos de Baja California. (2000) Contrato individual de trabajo por tiempo determinado. SE
- Jacobo, H. Armenta, M. (2018). Formando educadores para niños, adolescentes y jóvenes migrantes. En *Migración interna, infancia y derecho a la educación. Aproximaciones interdisciplinarias, actores y políticas públicas*, (pp. 203–232). Universidad Iberoamericana.
- Jociles, M. (1999). Las técnicas de investigación en antropología. Mirada antropológica y proceso etnográfico. *Gazeta de Antropología*, 1999, 15(01) <http://hdl.handle.net/10481/7524>
- Jordán, P. (1950). *Islas mexicanas*. Fondo de Cultura Económica.

- Juárez, I. (2007). La migración desde una perspectiva cultural. Los jornaleros agrícolas del Valle de San Quintín, Baja California. *Cuicuilco*, 14(40), 101-120. [Redalyc.La migración desde una perspectiva cultural. Los jornaleros agrícolas del Valle de San Quintín, Baja California](#)
- Kawulich, B. B. (2005). Participant observation as a data collection method. In *Forum qualitative sozialforschung/forum: Qualitative social research* 6(2). <https://www.researchgate.net/publication/221875465> [Participant Observation as a Data Collection Method](#)
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica. <https://www.icesi.edu.co/blogs/antronoconocimiento/files/2012/02/kuhn.pdf>
- Latapí, P. (2009). El derecho a la educación: su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(40), 255-287. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v14n40/v14n40a12.pdf>
- Leal, O. (2007). Familia y escuela en comunidades de jornaleros migrantes. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 9(1), 49-66. https://www.academia.edu/9310512/Familia_y_escuela_en_comunidades_de_jornaleros_migrantes
- Leal, S. (2011). Escuelas en campamentos y fincas en México: Experiencias educativas con niños jornaleros migrantes. *Revista Electrónica De Psicología Iztacala*, 14(2). Recuperado a partir de <https://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/2604>
- Licon, J. y Páez, J. (2024) Desafíos lingüísticos en un contexto de superinterculturalidad. El caso de una primaria en Tijuana. *Revista de estudios lingüísticos y literarios* 25

- Little, A. W. (1995). *La enseñanza multigrado: una revisión de la investigación y la práctica*. Overseas Development Administration, Serie de Investigación Educativa No. 11. Instituto de Educación, Universidad de Londres.
- Lunon, J. (1986). Transfer System: What Is It and Who Uses It? ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools.
- Matínez, D., Battaglia, G. y Juárez, D. (2018). Propuestas para atender a niñas, niños jornaleros agrícolas, indígenas y migrantes. La experiencia del campamento Na´Valí. En T. J. Rojas Rangel (Ed.), *Migración interna, infancia y derecho a la educación* (pp. 233-257). Universidad Iberoamericana.
- Martínez, M. y Martínez, G. (2018). Procesos migratorios e intervención psicosocial. *Papeles del psicólogo*. 39(2). 96-107.
<https://www.redalyc.org/journal/778/77855949003/77855949003.pdf>
- Mason, J. (2002). *Qualitative Researching*. 2nd Edition, Sage Publications, London.
https://archive.org/details/qualitativeresea000omaso_02ed
- Medina, N., Salgado, J. y Zúñiga, M. (2023). Liderazgo del directivo en la gestión escolar. *Revista de ciencias sociales y humanas*. 5(4). 44-54.
<https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0224>
- Méndez, A. (2022). En Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu), *La educación al alcance de todas y todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes migrantes: Desafíos y alternativas*. Mejoredu.
<https://www.mejoredu.gob.mx/images/publi>
- Méndez, A., Castro, I. Vargas, M. (2023). La vida de familias jornaleras agrícolas migrantes en campos y escuelas de Michoacán, desde la mirada infantil. En *Migración interna, infancia y derecho a la educación: aproximaciones interdisciplinarias, actores y propuestas de políticas públicas* 181-202
 Universidad Iberoamericana
<https://www.researchgate.net/publication/379035450> La vida de familia

s jornaleras agrícolas migrantes en campos y escuelas de Michoacán desde la mirada infantil

- Mendieta, G. (31 de mayo del 2023). Estudio sobre la atención educativa a la niñez de familias migrantes. Mejoredu.
- Mendoza, M., y Bolívar, M. (2016). Gestión pedagógica e integración de proyectos educativos productivos en las escuelas rurales. *Negotium*, 12(35). 39-55. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78248283004>
- Mercado, R. (1985). *La institución escolar: su lógica interna*. México: Centro de Estudios Educativos
- Miranda, F. (2018). *Directrices de la política para mejorar la atención educativa de la niñez migrante agrícola*. Universidad Iberoamericana. <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2018/12/documento9-agricolas-migrantes.pdf>
- Monteza, D. (2021). *Estrategias didácticas para el pensamiento creativo en estudiantes de secundaria: una revisión sistemática*. *Revista Innova Educación*, 3(4), 121–135. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.04.009>
- Moran, R. (1966). The flora of Guadalupe Island, Mexico. *Memoirs of the San Diego Society of Natural History*. California Academy of Sciences 5, 1–79. <https://docslib.org/doc/384924/the-flora-of-guadalupe-island-mexico>
- Moreira, M. (2002). Investigación en educación en ciencias: métodos cualitativos. *Actas del PIDEC*, 4(14), 25-45. <https://www.academia.edu/8970793/INVESTIGACION%20EN%20EDUCACION%20EN%20CIENCIAS%20MÉTODOS%20CUALITATIVOS>
- Muñoz, V., (2014). El derecho humano a la educación. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (42), 1-10.

- Navarro, A. (2014). Los componentes de la nueva gerencia pública en la reforma educativa mexicana. *Revista Mexicana de Análisis Político y Administración Pública*. 3(1), 33-52 <https://doi.org/10.15174/remap.v3i1.68>
- Nikken, P. (1994). El concepto de derechos humanos. *Estudios básicos de derechos humanos*, 1, 15-37. <https://www.civilisac.org/civilis/wp-content/uploads/El-concepto-de-derechos-humanos-Pedro-Nikken.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2005). *Objetivos de desarrollo del milenio: una mirada desde América Latina y el Caribe*. Naciones Unidas. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140085>
- Organización de las Naciones Unidas. (14 de mayo del 2023). Objetivos de Desarrollo del Milenio. [OMC | Los Objetivos de Desarrollo del Milenio de las Naciones Unidas \(wto.org\)](https://www.un.org/es/development/desa/development/development-goals)
- Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura. (2023) Tratado Educación para todos. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/inclusion-education/need-know>
- Organización Internacional del Trabajo (2023, 12 de marzo). Trabajo Infantil y su impacto sobre la salud. Comisión Nacional para la erradicación del trabajo infantil. <https://www.ilo.org/es/publications/marco-de-accion-de-la-oit-sobre-el-trabajo-infantil-2023-2025>
- Pacheco, L., Cayeras, L. y Madera, J. (2016). Interculturalidad y derecho a la educación de la niñez indígena jornalera migrante. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, 14(1), 92-105. <https://doi.org/10.29043/liminar.v14i1.425>
- Pacheco, T, Ducoing, W.; Lilly, P. y Navarro, M. (1991). La gestión pedagógica desde la perspectiva de la organización institucional de la educación. *Revista de la educación superior*, 78(2), 50-62. [https://www.researchgate.net/publication/280114799 LA GESTION PED](https://www.researchgate.net/publication/280114799_LA_GESTION_PED)

AGOGICA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA ORGANIZACION INSTI
TUCIONAL DE LA EDUCACION

- Padilla, M. (2017). Atención Educativa a la Población infantil jornalera agrícola migrante. Un análisis del Programa educación Primaria para niñas y niños migrantes (PRONIM) 1998-2006. INAH
<https://mx.antropotesis.alterum.info/acervo/atencion-educativa-a-la-poblacion-infantil-jornalera-agricola-migrante-un-analisis-del-programa-educacion-primaria-para-ninas-y-ninos-migrantes-pronim-1998-2006/>
- Páez, J. (2023). Prácticas inclusivas en la educación indígena, el caso de una escuela primaria en Ensenada, Baja California, México. Revista Actualidades Investigativas en Educación, 23(1), 1-28. Doi.
<https://doi.org/10.15517/aie.v23i1.51608>
- Páez, J. y Tinajero, M.G. (2020). La gestión en primarias multigrado indígenas inscritas al PET: Caso comparativo. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 22, e29, 1-14. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e29.3564>
- Pérez, F. Escamilla, P. y Figueroa, E. (2020). Bienestar infantil y capacidades humanas entre niños, niñas y adolescentes (NNA) trabajadores de zonas agrícolas rurales en México. *Papeles de población*, 26(105), 97-129.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-74252020000300097&script=sci_abstract
- Pérez, C. (2022). La educación al alcance de todas y todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Desafíos y alternativas. Mejoredu.
https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/educacion_alcance_migrantes.pdf
- Pérez, F. (2023). La educación al alcance de todas y todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes migrantes Desafíos y alternativas. Mejoredu pp. 11-16

- Quezada, M. (2009). Las ceremonias cívicas escolares como ritos identitarios. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 39(1-2) 193-233
<https://rlee.ibero.mx/index.php/rlee/article/view/430/1083>
- Ramírez, A. (2014). *La educación escolar como factor de inclusión social desde un planteamiento sistémico. El caso de la niñez jornalera migrante en los valles de Culiacán, Sinaloa (México)*. Universidad de Barcelona
- Ramírez, J. (1999). *La investigación documental como estrategia metodológica en el análisis de fenómenos educativos*. Universidad Rafael Beloso Chacín.
- Ramírez, S., Palacios, D., y Velazco, D. (2006). Diagnóstico sobre la condición social de las niñas y niños migrantes internos, hijos de jornaleros agrícolas. México: SEDESOL, PAJA / UNICEF <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/sedesol-unicef-2006-diagnostico-sobre-condicion-social-nna-migrantes.pdf>
- Ramírez, S. J., García, J. O., Muñoz, R. G., y Enciso Cruz, P. J. (2009). *Más allá de la frontera, la niñez migrante: son las niñas y niños de todos. Caminos Posibles*. Investigación, Capacitación y Desarrollo S. C.
<https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/Publicaciones/2013/9360.pdf>
- Ramos, C. A. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances en psicología*, 23(1), 9-17.
https://www.researchgate.net/publication/282731622_LOS_PARADIGMAS_DE_LA_INVESTIGACION_CIENTIFICA_Scientific_research_paradigms
- Rebolledo, N. (2012). La interculturalidad. Nuevos desafíos para los docentes. *Revista do programa d Pos graduado em Educacado*. 14(28) 23-48
https://www.academia.edu/65391091/La_interculturalidad_nuevos_desafios_para_los_docentes

- Rebolledo Angulo, V. (2015). Los silencios de niños hablantes de chinanteco en diversas situaciones escolares. *Anthropologica*, 33(35), 117–142. <https://doi.org/10.18800/anthropologica.201502.005>
- Rebolledo, G., y Torres, J. (2019). Justicia curricular: significados e implicaciones. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, (52). Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). <https://hdl.handle.net/11117/7195>
- Rentería, I. (2018). Practicar la interculturalidad en una escuela indígena. La diferencia y diversidad cultural en el Valle de San Quintín, Baja California. [Tesis de Doctorado] Colegio de la Frontera Norte.
- Reyes, A. (2009). La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles. *Revista mexicana de investigación educativa*. 14(40). 147-174. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v14n40/v14n40a8.pdf>
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación Educação. *Revista do Centro de Educação*, 31(1), 11-22. <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf>
- Robles, S., y Valdés, A. (2018). Agua, Higiene y Saneamiento para Docentes. Edná Hernández Flores. <https://bit.ly/46hwM4T>
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Rockwell, E. (2015). Contradicciones de la evaluación del desempeño docente: lo que muestra la evidencia cuantitativa. *Educación, formación e investigación*, 1(1), 1-14. https://www.academia.edu/38059012/Contradicciones_de_la_evaluaci%C3%B3n_del_desempe%C3%B1o_docente_Lo_que_muestra_la_evidencia_cuantitativa
- Rockwell, E. y Mercado, R. (2015). La escuela. Lugar de trabajo docente. DIE CINVESTAV.

https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/98287625/1999_Rockwell_Mercado_La_practica_docente_y_la_formacion_de_maestros-libre.pdf?1675655751=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DLa_escuela_lugar_del_trabajo_docente_Des.pdf

Rodríguez, C. (2007). La educación de niñas y niños migrantes en el Valle de Mezquital. PND 2007-2012. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1437.pdf>

Rodríguez Huerta, G. (2005). Estimación de la cantidad de jornaleros agrícolas en edad de educación primaria. México, SEP.

Rodríguez, C. y Rojas, T. (coords.) (2018). *Migración interna, infancia y derecho a la educación. Aproximaciones interdisciplinarias, actores y políticas públicas*. (pp. 181–202). México: Universidad Iberoamericana

Rodríguez, M. (2022). Niñez, migración y derecho a la educación. Vulnerabilidades y consecuencias en la movilidad Estados Unidos-Oaxaca, México. *Migraciones Internacionales*. Vol. 12(16) pp. 2-21

Rojas, T. (2003). Evaluación del programa de educación primaria para niñas y niños migrantes. UPN. <http://200.23.113.51/pdf/xplora/informePRONIM.pdf>

Rojas, T. (2006). Resultados de una política orientada hacia la equidad y calidad de la educación primaria para las niñas y los niños jornaleros migrantes. *Estudios sociales*. 14(27) 93-122. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So188-45572006000100004&lng=es&tlng=es

Rojas, T. (2011). Inequidades. La educación primaria de niñas y niños jornaleros agrícolas migrantes. UPN. https://www.researchgate.net/publication/356178059_Inequidades_la_educacion_primaria_de_ninas_y_ninos_jornaleros_agricolas_migrantes

- Rojas, T. (2014). Exclusión y política social para la atención de los jornaleros agrícolas migrantes.
<https://difusionyextension.upnvirtual.edu.mx/index.php/inicio/fomento-editorial/catalogo?view=article&id=492&catid=27>
- Rojas, T. (2017). Migración rural jornalera en México: la circularidad de la pobreza. *Iberoforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 12(23), 1-35. <https://www.redalyc.org/pdf/2110/211053027001.pdf>
- Rojas, T. (2018). Organismos Internacionales y acciones gubernamentales para la protección de los derechos de los niños migrantes agrícolas. Universidad Iberoamericana, A.C.
- Rojas, T. (2019). Trayectorias escolares de hijos de familias agrícolas migrantes en Sonora, México. *Región y sociedad*, 31, e1181. 1-21
<https://doi.org/10.22198/rys2019/31/1181>
- Romero, G. (2017). La participación social en educación como un derecho colectivo. Ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE
- Ruiz, M. (2019) Tiempo de cambio: democratización, justicia y derecho a la educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 19(2) 5-8
<http://dx.doi.org/10.48102/rlee.2019.49.2.14>
- Sabariego-Puig, M., Vilà-Baños, R. & Sandín-Esteban, M. P. (2014). El análisis cualitativo de datos con ATLAS.ti. [En línea] *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 7 (2), 119-133. Accesible en: <http://www.ub.edu/ice/reire.htm>
- Sáenz, J. (1989). El enfoque interpretativo en ciencias de la educación. *Revista Anales de la Pedagogía* 7. 7-32
<https://revistas.um.es/analespedagogia/article/view/287761>
- Sánchez, P. y Schuman, A. (2007). El papel de los usos y costumbres en las escuelas

- primarias mexicanas: implicaciones para el cambio institucional. *Educación y ciencia*. 10(34) 71-80.
<https://revistaeducacionyciencia.uady.mx/educacionyciencia/article/view/261/pdf>
- Sánchez, R. (2013). *La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados*. FLACSO.
<https://perio.unlp.edu.ar/catedras/mis/wp-content/uploads/sites/126/2020/11/power-sanchez-serrano.pdf>
- Sandín, M^a. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Mc Graw and Hill Interamericana.
https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922005000300007
- Sandoval, E. (1985). *Los maestros y su sindicato: Relaciones y procesos cotidianos*. [Tesis de maestría] CINVESTAV
- Sandoval, T. (1996). Para conocer a los maestros de escuela secundaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 27(2), 111-137.
https://www.cee.edu.mx/rlee/revista/r1991_2000/r_texto/t_1996_2_04.pdf
- Sandoval, E. (2001). Ser maestro de secundaria en México: condiciones de trabajo y reformas educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, (25), 83-102. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). <https://www.redalyc.org/pdf/800/80002505.pdf>
- Sandoval, J. (2022). Proyecto: Educación Migrante para hijos de jornaleros agrícolas. Coordinación Estatal Educación Migrante.
- Schmelkes, S. (2002). Calidad de la educación y gestión escolar. *En la Secretaría de Educación Pública (SEP). Primer curso nacional para directivos de educación primaria*. *Lecturas* 125-134. SEP.

<https://es.scribd.com/document/136380475/CALIDAD-DE-LA-EDUCACION-Y-GESTION-ESCOLAR-sylvia-schmelkes>

Schmelkes, S. (2010). Indígenas rurales, migrantes, urbanos: una educación equivocada, otra educación posible. *Presente y futuro de la educación iberoamericana*, Madrid, *Pensamiento Iberoamericano*, 203-224
[https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-](https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2018/12/schmelkes-indigenas-migrantes-rurales-urbanos-educacion.pdf)

[content/uploads/2018/12/schmelkes-indigenas-migrantes-rurales-urbanos-educacion.pdf](https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2018/12/schmelkes-indigenas-migrantes-rurales-urbanos-educacion.pdf)

Schmelkes, S. (2011). Adult education and indigenous peoples in Latin America. *International Review of Education*, 57, 89-105.
<https://link.springer.com/article/10.1007/s11159-011-9191-2>

Schmelkes, S. (2013). *Educación para un México intercultural*. Sinéctica, (40), 1–12. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000100002

Schmelkes, S. (2018). Prólogo. En Rodríguez, C. y Rojas, T. (coords.). *Migración interna, infancia y derecho a la educación. Aproximaciones interdisciplinarias, actores y políticas públicas*, 7–12. México: Universidad Iberoamericana.

Schmelkes, S. y Águila, M. de los Á. (2019). La educación multigrado en México. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
<https://es.scribd.com/document/849270414/Schmelkes-S-y-Aguila-G-2019-INEE-La-Educacio-n-Multigrado-en-Mexico-BIS>

Schmelkes, S. (2022). Los efectos educativos de la pandemia en la población indígena. *Korpus* 21, 379-388.
https://www.academia.edu/117477366/Los_efectos_educativos_de_la_pandemia_en_la_poblaci%C3%B3n_ind%C3%ADgena

- Schutz, A. y Natanson, M. A. (1974). El problema de la realidad social. Amorrortu.
https://www.academia.edu/42941493/Schutz_A_1974_1962_El_problema_de_la_realidad_social_Escritos_I
- Secretaría de Educación Pública. (2012). Cuando lo que nos queda en el corazón se convierte en acción. Experiencias y prácticas docentes sistematizadas en contextos de educación indígena y migrante. SEP
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/3046/LO_QUE_NOS_QUEDA_EN_EL_CORAZON.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2020). *Programa Sectorial de Educación 2020–2024*. Gobierno de México.
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educacion_2020-2024.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2024). *Programa de estudio para la educación secundaria: Programa sintético. Fase 6*. Dirección General de Desarrollo Curricular.
https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Programa_Sintetico_Fas
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. Diario Oficial de la Federación.
<https://sidof.segob.gob.mx/notas/docFuente/5661845>
- Secretaría de Educación Pública. (2025). Guía de apoyo educación básica 2025. SEP.
https://laescuelaesnuestra.sep.gob.mx/storage/recursos/material_consulta/GUIAS_2025/kZ4qRXnq1T-20250212_EB_GUIA_DE%20APOYO_CEAP_V10.pdf

- Secretaría de Educación de Baja California. (2022). Reglas de operación del Programa de Insumos y Mantenimiento para la Mejora del entorno Educativo. Instituto de Servicios Educativos y Pedagógicos de Baja California. <https://www.educacionbc.edu.mx/wordpress/wp-content/uploads/2022/04/REGLASDEOPERACIONPIMMEE2022.pdf>
- Secretaría de Inclusión Social e Igualdad de Género del Gobierno de Baja California. (2020). *C12: Personas hablantes de lengua indígena*. Gobierno del Estado de Baja California. <https://www.bajacalifornia.gob.mx/Documentos/sisig/C12-personas-hablantes-de-lengua-indigena.pdf>
- Serrano, M. del R. (2008). *Educación para los niños jornaleros agrícolas migrantes: una tarea pendiente*. En A. Arnaut y S. Giorguli (Coords.), *Educación, migración y diversidad cultural* (pp. 135–158). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).
- Serrano, C., (2016). Violencia, sobreexplotación y expropiación de saberes socialmente productivos en niñas y niños jornaleros agrícolas migrantes. *Argumentos*, 29(81), 185-198. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59551330009>
- Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes SIPINNA). (s.f.). *Dossier informativo sobre derechos educativos en contextos de vulnerabilidad*. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/sipinna>
- Solís del Moral, S., Tinajero, M. G., y Páez, J. (2023). Prácticas inclusivas en la educación indígena: el caso de una escuela primaria en Ensenada, Baja California, México. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 23(1), 1–28. <https://doi.org/10.15517/aie.v23i1.51608>
- Soriano, J., Reyes, D. y Esquivel, R. (2011). Abrirles nuevos mundos a los migrantes. En *Lo que nos queda en el corazón. Profesionales de la educación indígena*. Dirección de Educación Indígena. pp. 185-187

- Stabridis, O. (2022). La migración en el trabajo jornalero agrícola de México: una aproximación con el censo 2020. *Revista Milenio*. <https://www.milenio.com/nexos/la-migracion-en-el-trabajo-jornalero-agricola-de-mexico>
- Stefoni, C., Stang, F., y Riedemann, A. (Eds.) (2006). *Migración y género: Una aproximación a los estudios de mujeres migrantes en Chile*. FLACSO-Chile.
- Stewart, L. (2025). El consentimiento informado en la investigación. ATLAS. Ti <https://atlasti.com/es/research-hub/el-consentimiento-informado-en-la-investigacion>
- Tapia, L. (2001). *La invención del núcleo común*. La Paz: Muela del Diablo Editores.
- Tedesco, J. (2004). Igualdad de oportunidades y política educativa. *Cadernos de Pesquisa*, 34(123), 557–572. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000300003>
- Tenti Fanfani, E. (2009). *La escuela y la cuestión social*. Buenos Aires: IIPE–UNESCO. https://www.academia.edu/36186608/Tenti_fanafani_La_escuela_y_la_cuestion_social
- Tezanos, A. (1998). *Una etnografía de la etnografía*. Editorial Antropos.
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Editorial La Muralla.
- Tomasevski, K. (2001). Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable. *Right to Education Primers* (3). https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Tomasevski_Primer%203.pdf
- Torres, C., Esquivel M., y Martínez M. (2012). Prácticas Exitosas en el Programa Nino Migrante (PRONIM) en Sonora. *RECIE. Revista Electrónica Científica*

De Investigación Educativa, 1(1), 89-95.
<https://doi.org/10.33010/recie.v1i1.480>

Torres, R. (9, octubre de 2006). El derecho a la educación es mucho más que el acceso de niñas y niños a la escuela. Ponencia presentada en el Simposio Ciutat.edu: Nuevos retos, nuevos compromisos, organizado por la Diputación. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2140787>

Trujillo, F. (2018). La didáctica de la literatura en secundaria. *Amauta*, 16(32), 49-68. <http://dx.doi.org/10.15648/am.32.2018.4>

Turbay, C. (2000). El derecho a la educación. Desde el marco de la protección integral de los derechos de la niñez y de la política educativa. Fundación Antonio Restrepo
https://www.academia.edu/16585407/DERECHO_A_LA_EDUCACION?email_work_card=view-paper

UNESCO Oficina San José, Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana y Sistema de la Integración Centroamericana. (2024). *Informe sobre el derecho a la educación en la movilidad humana en América Central, República Dominicana y México, publicación II: Normativas y políticas orientadas a garantizar el derecho a la educación de las personas en situación de movilidad humana*. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000392168>

UNICEF. (2005). *Estado mundial de la infancia 2006: Excluidos y olvidados*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
https://www.unicef.org/spanish/sowco6/pdfs/sowco6_fullreport_spanish.pdf

Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM). (2024). *Lineamientos generales para los procesos de selección, promoción y reconocimiento en educación básica y media superior 2024-2025*. Secretaría de Educación Pública. <https://usicamm.sep.gob.mx/>

- Vain, P. (2012). *El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas*. Universidad Nacional de Misiones https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/83
- Valle, S. T. (31 de mayo del 2023). Mejoredu organiza una reunión de coordinación interestatal con autoridades educativas de las rutas migratorias del pacífico, golfo y centro. <https://www.gob.mx/mejoredu/prensa/255249>
- Valverde, L. (1993). El diario de campo. *Revista trabajo social* 308-318 <https://drive.google.com/file/d/1Y8FFefpqtV-I1mXKozagikb7QOVjeevi/view>
- Vargas, E. D. y Valadez, A. (2016). Calidad de la escuela, estatus económico y deserción escolar de los adolescentes mexicanos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 82-97. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/713>
- Vargas Murillo, G. (2017). *Recursos educativos didácticos en el proceso enseñanza-aprendizaje*. *Cuadernos del Hospital de Clínicas*, 58(1), 68-74. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1652-67762017000100011
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de Investigación Educativa*. Universidad de Granada.
- Velasco, L. (2013). Escuela y reproducción social de familias migrantes: hijos e hijas de jornaleros indígenas en el noroeste mexicano. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 28(1), 189-218. [Escuela y reproducción social de familias migrantes: hijos e hijas de jornaleros indígenas en el noroeste mexicano](#)
- Velasco, L., y Coubès, M. (2020). Los jornaleros agrícolas migrantes. COLEF. https://www.academia.edu/42738602/Los_jornaleros_agr%C3%ADcolas_migrantes

- Velasco, L., Zlolniski, C. y Coubès, M. (2014). *De jornaleros a colonos. Residencia, trabajo e identidad en el Valle de San Quintín*. Tijuana. El Colegio de la Frontera Norte. <https://www.scielo.org.mx/pdf/regsoc/v29n68/1870-3925-regsoc-29-68-00341.pdf>
- Venegas, J. (2021). Nuevo régimen legal sobre derechos de las Niñas y Niños. ¿Se alcanza la protección de ellos con su aplicación? *Derecho Global. Estudios sobre Derecho y Justicia Año 2020*, 6(16), 107-129. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-51362020000300107
- Vera, J. y Durazo, N. (2020). La experiencia de los niños indígenas jornaleros agrícolas migrantes en el noroeste de México. *TraHs Números especiales* 6(20). 166-185. <https://doi.org/10.25965/trahs.2458>
- Verger, A. y Normand, R. (2015). Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educ. Soc. Campinas*, 36(132). 599-622. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87342690002>
- Villarroel, G., y Sánchez, X. (2002). Relación familia y escuela: un estudio comparativo en la ruralidad. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (28), 123-141. <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173513847007.pdf>
- Weber, M. (1971). *Sobre la teoría de las ciencias sociales*. Planeta Agostini
- Yurén, T., Rojas, A., De la Cruz, M., Espinosa, J. y Escalante, A. (2011). Cuando la justicia falla por simples. Análisis de políticas y trayectorias de escolaridad en el caso de la población jornalera agrícola. *Sinéctica revista electrónica de educación*. (37) 1-17. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2011000200004
- Zlolniski, C. (2011). Técnicas, desafíos y ética en el método etnográfico. En el Colegio de la Frontera Norte.

<https://www.youtube.com/watch?v=XYnEGrxcijs>

Zul, J. D., y David, J. (2015). Relaciones interpersonales docentes y manejo de conflictos administrativos educativos. *Universidad Rafael Landívar. Quetzaltenango: SE*, 3.